

Los componentes de racionalidad en la enseñanza en el Área de Investigación en la Facultad de Psicología de la UNMdP. Un estudio propositivo desde los aportes de la memética para la carrera de Psicología.

Leonardo Toselli

tosellileonardo@gmail.com

DIRECTORA:

Emilia Garmendia

CO-DIRECTORA:

Mariela Senger

SUMARIO:

1. Resumen.....	4
2. Introducción.....	5
3. Estado actual del tema	8
4. Objetivos.....	11
5. Metodología.....	13
6. Marco teórico.....	15
6.1. Racionalidad.....	15
6.2. Racionalidad y diálogo.....	20
6.3. El papel de los enunciados falsadores y del desentrecomillado: las formas concretas del ejercicio de la racionalidad	28
6.4. El milagro griego: el origen de la memética clave de la racionalidad.....	32
6.5. El rol clave de la igualdad en la búsqueda de pedagogías democráticas: objetividad e isonomía	39
7. Pedagogía y diálogo.....	42
7.1. Pedagogía, didáctica y tecnología.....	42
7.2. El diálogo docente/estudiante. Los relatos autobiográficos.....	43
7.3. John Dewey y Paulo Freire: dos pedagogías del diálogo.....	44
7.4. Elementos de los enfoques dialogales potenciados con herramientas pragmáticas	47
7.5. Hacia una racionalidad dialógica en pedagogía.....	55
7.6. Performatividad y efecto de teoría: principios activos del enfoque memético en didáctica.....	60
7.7. Sintaxis y semántica como estudios de la estática de la pragmática y como obstáculos para la comprensión de la introducción de novedad discursiva.....	67
8. Memética.....	69
8.1. La memética. Generalidades.....	69
8.2. Dimensiones culturales. Memeplexes.....	74
8.3. Memética, Iluminismo, Modernidad y educación.....	77
8.4. Obstáculos para la introducción del memeplex de la racionalidad.....	79
8.5. Memética y pedagogía: aspectos tecnológicos.....	79
8.6. Notación, representación gráfica y modelos tridimensionales del meme.....	81

8.7. Componente performativo del enfoque memético aplicado a la didáctica.....	84
8.8. Componente MIP. (meme de Internet popular).....	85
9. Cambio social y racionalidad.....	87
9.1. Activismo Social Mínimo (ASM).....	89
9.2. La teoría de la indefensión aprendida: la inhibición de los agentes sociales para los cambios micro	99
9.3. Tecnologías fragmentarias: la comprensión del cambio progresivo.....	102
10. Aplicación.....	106
10.1. Escolasticismo en Psicología. Su memética irracionalista, su superación	106
10.2. Los componentes de racionalidad en los programas del Área de Investigación y en la representación de los estudiantes	109
10.3. La perspectiva de los estudiantes acerca de la calidad dialógica en las interacciones entre los agentes sociales del medio psicológico. (Análisis de la encuesta 1)	111
10.4. La situación de la escolasticidad en la perspectiva de los estudiantes. (Análisis de la encuesta 2)	115
10.5. Algunos memes clave relativos a racionalidad clasificados en alelos.....	118
10.6. Presencia de Términos relativos a racionalidad en los PTEDs del área de investigación de la carrera de Psicología.....	122
11. Discusión	124
12. Conclusiones.....	127
Bibliografía.....	130
APÉNDICE 1: Instrumento: encuesta sobre racionalidad discursiva.....	133
APÉNDICE 2: instrumento: encuesta sobre escolasticidad.....	135
APÉNDICE 3: ejemplo de clase teórica con orientación memética.....	138

1. Resumen

En el presente trabajo se exploran los elementos de racionalidad, en términos de su presencia y sus déficits, en las prácticas discursivas, en el Área de Investigación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, definida en términos de memes. Se toman como referentes empíricos los planes de trabajo de los equipos docentes (PTEDs) y los resultados de encuestas administradas a estudiantes del cuarto año de la carrera. En ambas locaciones se rastrea la memética relativa a la racionalidad —operacionalizada a través de los *términos* que se le vinculan y que están contenidos en los PTEDs examinados y en las respuestas a las encuestas administradas— presente en los planes de estudio y en la percepción que expresan los estudiantes acerca de la presencia de racionalidad en la práctica concreta de la enseñanza en las situaciones áulicas.

Luego de un breve recorrido por el estado del arte y de completarse el análisis crítico de la situación en la práctica educativa objeto de estas indagaciones (formulada a la luz de dos enfoques pedagógicos convergentes de corte netamente democrático y dialogal: las perspectivas de Dewey y de Freire), se aborda una propuesta de mejoramiento de la situación problema centrada en los aportes de la memética —la teoría de los replicadores culturales o *memes*, formulada por Richard Dawkins— en virtud de su potencial para reenfocar los intentos de aportar elementos de racionalidad a los planes de estudio y a las interacciones áulicas.

Los resultados del examen de los Planes de Trabajo de los Equipos Docentes (PTEDs) y de las encuestas indican un *déficit* en el elemento *racionalidad* en ambos planos. En los PTEDs, por una insuficiente o nula presencia de referencias a la racionalidad o a conceptos, actitudes y actividades componentes; en las descripciones que ofrecen los sujetos encuestados, por sus referencias al escaso uso que se hace en las clases del recurso al diálogo argumentado entre disensores.

Finalmente, las nociones de *reflexividad*, *efecto de teoría* y *poiesis*, organizadas en torno al meme maestro de la *performatividad*, son utilizadas para mostrar cómo la introducción del enfoque memético—combinada con la potencia del *meme* para amalgamar componentes de información diversos— puede aplicarse a la generación de un efecto reordenador y capaz de potenciar la eficacia de las acciones pedagógicas orientadas al incremento de la racionalidad entendida como diálogo en obra. Dicho fin, se propone aquí, puede ser aproximado mediante la

toma de conciencia de que el cambio macrosocial —incluso aquél que se acota a una comunidad parcial— puede ser propugnado mediante la acumulación de masa crítica de acciones micro (lo que será llamado aquí 'activismo social mínimo' [ASM]); en virtud de que los patrones de acción son modelizables como *memes* conjuntos de memes específicos.

PALABRAS CLAVE: Racionalidad. Diálogo. Enseñanza. Memética. Epistemología.
Psicología. Cambio social.

2. Introducción

Si pudiera haber un progreso básico en el Siglo XXI
sería que ni los hombres ni las mujeres
siguieran siendo juguetes inconcientes
de sus ideas y de sus propias mentiras.
Es un deber importante de la educación armar a cada uno
en el combate vital para la lucidez.

E. Morin.
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Puede admitirse la existencia de consenso general acerca de la deseabilidad de que, tanto los planes de estudio como las interacciones concretas en las aulas (entre docentes y estudiantes y entre estudiantes entre sí) tengan el *mayor grado de racionalidad* que fuere posible. Esta afirmación no requiere otro sostén que la valoración de la Razón en los ámbitos académicos de Occidente, y el papel de la Racionalidad como parte de la tradición académica. Sin embargo, sus indicadores más obvios —el diálogo abierto y frecuente entre las personas, la *razonabilidad* de los procesos e interacciones, la búsqueda fraterna del disensor— aparecen de modo excepcional y el *looby* predomina por sobre el *foro*.

Asimismo, aun en los casos en los que se reconoce lo exíguo de su presencia y las consecuencias negativas que de este hecho se derivan, no hay acuerdo con respecto a la naturaleza de la racionalidad, ni tampoco —en este punto se centrarán los esfuerzos del presente estudio— se muestran propuestas feraces destinadas a su estimación e incremento¹.

¹Se pretende hacer una aproximación a lo uno y a lo otro: ofrecer una definición de racionalidad que resulte clara y operativa, que permita identificar su presencia, sino cuantitativamente, en una aproximación cualitativa, y proponer

Para abordar la *racionalidades*, necesario remontarse a los inicios de la Tradición Crítica, rastreable desde la Grecia Clásica; allí, los puntos de referencia parten desde Tales de Mileto — como el punto más antiguo al que podemos remitirnos, según los argumentos de Popper, sin apartarnos de los documentos existentes— y tienen un núcleo referencial clásico en los diálogos socráticos.

En esa tradición se encuentran los primeros replicadores culturales (*memes*) del 'buen hablar' y nace lo que hoy conocemos como *logos*, término que remite tanto a 'lenguaje' como a 'razón'.

Si bien la razón cumple un rol central en el marco del proyecto moderno, su abordaje más acabado debió esperar a la concreción de dos 'giros' en el pensamiento filosófico, el *Giro lingüístico* y el *Giro pragmático* en Filosofía. Ambos giros abren el camino a la detección de la *pragmática de la comunicación* como el espacio propio para el ejercicio de las transformaciones que se buscan.

Dado que la racionalidad es una entidad compleja y multifacética, que abarca elementos de práctica lingüística concreta, conceptos específicos, hábitos, estados mentales y disposicionales, condiciones materiales, actitudes, una lógica, etc., se aplica en este trabajo el reciente desarrollo de la Memética, iniciado por Richard Dawkins, como medio para identificar y operar sobre los paquetes de información relevantes en el respecto abordado y estimular su replicación.

A partir de la identificación y el listado de los memes relativos a la racionalidad y a los obstáculos para su consecución, da inicio la propuesta de intervención pedagógica con el recurso a los argumentos de Perelman en favor de un renacimiento de la Retórica. Esto remite al origen de los estudios metadiscursivos acerca del discurso, en Siracusa, hacia el -485, en razón de disputas acerca de derechos de propiedad. Se argumenta que el diálogo racional, es un subtipo dentro de las interacciones retóricas, entendidas éstas como acciones de habla dirigidas a la persuasión sin compromisos lógicos específicos. Así también se sostiene la sugerencia de la deseabilidad de utilizar herramientas de retórica en favor de la difusión de memes de diálogo racional. La aparente contradicción se subsana con la relación de inclusión antes referida.

El enfoque memético puede tener también una virtud compensatoria, que se deriva del efecto de teoría de su enunciación en un medio en donde predomina un enfoque excesivamente centrado en conceptos. Esta corrección del sesgo conceptualista se potencia con el recurso, ya utilizado por otros autores, a los llamados 'memes de Internet' o 'memes de Internet populares' (MIP) (Rey Somoza), pero este recurso será sólo un componente de lo que aquí se propone.

algunos procedimientos para su acrecentamiento en los planes de estudio del Área de Investigación de la Facultad de Psicología UNMDP y en las interacciones áulicas.

Para la contrastación fáctica de las conjeturas que se formulan, tanto en lo teórico como en lo procedimental, se toman como textos-objeto los PTEDs (Planes de Trabajo de los Equipos Docentes) del Área de Investigación en la Facultad de Psicología UNMdP y el resultado de encuestas administradas a estudiantes del cuarto año de la carrera.

Hacia el final del trabajo se espera haber obtenido la respuesta a la pregunta por la presencia de *memes* relativos a racionalidad así como los indicios para la detección/construcción de los *memes-clave* (*memes* 'maestros') cuya transmisión didáctica pueda ser de utilidad para el aumento de la racionalidad en planes de estudio e interacciones áulicas.

Dos *memes* destacan al identificar la Racionalidad y propender a su fortalecimiento; uno, como componente clave de la misma; el otro, como elemento catalizador de cambio. El primero es identificable bajo el nombre de *isonomía*, igualdad de todos ante la ley; el otro, como el *meme* del *activismo social mínimo* (ASM). A estos *memes* deben añadirse sus alelos², el *meme* del 'privilegio' (o *mem* contraisonomico) y el *meme* de la indefensión aprendida, en virtud de que los *memes* pueden pensarse como presentados en pares opuestos, elemento éste que contribuye a la feracidad del efecto de teoría —en particular del componente performativo— del enfoque memético. (Dicho aporte deberá estar estrechamente vinculado al cambio social, en particular, al aumento de la democraticidad en el medio académico, pero sin desconexión con los cambios *macro*, entre los cuales, las ideas de Permacultura, Economía Basada en Recursos, Ingreso Básico Universal y *Crowdfunding* son algunos de los *memes* clave que, se sugiere aquí, podrían permitir la catalización del cambio social en los planos *micro* y *macro*). La referida colección de replicadores culturales habrá de darse sobre un trasfondo con fuerte presencia de la memética propia del diálogo crítico y su ejercicio concreto en situaciones pragmáticas.

En el respecto metodológico —contando el presente trabajo con el componente empírico producto de la evaluación de los resultados de las encuestas y del examen de los contenidos de los PTEDs— las técnicas de investigación recurridas incluirán estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, en el marco de un diseño exploratorio.

Por último cabe indicar que el proceso mismo de construcción de este trabajo, generó, como efecto inmediato, la reformulación de amplios tramos del PTED de una de las asignaturas del área de investigación (Epistemología de la Psicología), dándose el caso de que el rastreo de términos clave (identificados como *memes*) permitió advertir ausencias que pudieron ser modificadas, así como el examen de las encuestas a estudiantes facilitó la percepción de la

²Dawkins reconoce la existencia de pares opuestos de *memes*, pero elige no usar la metáfora del alelo argumentando (p. 257 de *El gen egoísta*) que los *memes* se parecen más a 'las primeras moléculas replicadoras, flotando libremente en el caldo primitivo'.

necesidad de implementar aún más directivamente la actividad dialogal en términos de memplex a ser asimilado. Estos presuntos efectos son localizables en parte del equipo docente así como en el estudiantado que participara de estas reformulaciones del enfoque didáctico.

3. Estado actual del tema

Las investigaciones y tematizaciones relativas a la Racionalidad, en Occidente, se remontan a la antigua Grecia. Se destacan textos como *El sofista*, *Fedro* y *Gorgias*, de Platón, y *La lógica*, y trabajos teóricos sobre retórica de Aristóteles, en el sentido de ser los primeros abordajes sobre el *buen hablar* y el *buen razonar*. También ha llegado hasta nosotros la *Retórica a Alejandro*, de Anaxímenes de Lampsaco, aunque se trata de un texto enfocado sólo en los aspectos prácticos, sin teorizaciones metadiscursivas. Es necesario tener en cuenta que, en aquella Atenas clásica, la distinción entre retórica y filosofía no estaba trazada aún, ni tampoco la relación palabra/razón era del todo nítida.

Roland Barthes (La antigua retórica, 1966) remonta los inicios de la retórica hasta un episodio ocurrido en Siracusa aproximadamente hacia el año -425 en el que una disputa acerca de la posesión de tierras puso en primer plano la importancia de la persuasión mediante discurso. Allí se habrían destacado Córax y Lisias (se discute si eran una o dos personas), ambos discípulos de Empédocles de Agrigento. Esta protoretórica se centra en el orden de exposición, Barthes dice que se trata aún de una retórica del sintagma y no del tropo.; es una etapa temprana en la que predomina la sintaxis.

Luego, con el Sócrates de los textos de Platón, se introduce el formato de diálogo —la *dialéctica*—, ya contra Protágoras (481 – 411 AC) y Gorgias (483 – 375 AC), llamados por éste 'sofistas' con la connotación peyorativa de *personas que buscan convencer sin dar importancia a la verdad*; de hecho, tanto para Gorgias como para Protágoras, no hay una sola verdad, sino que con el lenguaje se puede alcanzar mera verosimilitud. Sócrates (436 – 338 AC) compartió los aspectos estilísticos de Gorgias pero los ideológicos de Sócrates, convirtiéndose en 'logógrafo', esto es, escritor de discursos destinados a los foros judiciales, junto con otros como Antífonte (480 – 411 AC), Lisias (458 – 380 AC) e Iseo (420 – 340 AC), a partir del hecho de que Solón impusiera que cada ciudadano debía defenderse en persona ante los tribunales.

Unos siglos después, Cicerón (106-43 AC) pondera el estilo de Demóstenes llamándolo el 'orador perfecto', pero en su estilo incluye el formato de diálogo y no solo de monólogo a la manera de Demóstenes. Luego Quintiliano (35 – 95), en Roma, se ocupa del tema de la retórica

especialmente en *La institución oratoria* y dos siglos después, San Agustín (354 – 430) aborda el tema de la 'elocuencia' en el libro IV de *Doctrina Cristiana*.

Con el advenimiento del valor de la *evidencia* (racional o sensible) la retórica cae en descrédito progresivamente hasta el siglo XIX, para iniciar la recuperación de un lugar relevante hacia el siglo XX.

Contemporáneamente, el *Tratado de la argumentación* de Perelman y Olbrechts Tyteca marca un hito en este recorrido, y escritos de menor envergadura pero no menos importantes como el capítulo "Contra las grandes palabras" del libro de Popper *En busca de un mundo mejor*, así como gran parte de la obra de Ricardo Maliandi, especialmente *El otro puede tener razón* (compilado por Graciela Fernández) y *Volver a la razón*, permiten aproximar una concepción de la razón o racionalidad como producto del diálogo. Otro texto de relevancia es *La razón como lenguaje*, de Cristina Lafont, obra clave para establecer la conexión lenguaje/razón. También, y en relación directa con las prácticas de la Psicología clínica³, en el artículo "Diálogo, racionalidad y salud mental", de Raúl Serroni Copello, se muestra cómo la conexión entre racionalidad y lenguaje tiene impacto en esa práctica concreta; si bien este texto se centra en las praxiologías psicoclínicas, dado que las praxiologías educativas son homologables, en estos aspectos, a dichas praxiologías, las conclusiones de Serroni Copello referidas al tipo de psicopraxiología que aborda, pueden ser generalizadas en parte a la relación docente/estudiante.

Por otra parte, las advertencias rortyanas dirigidas a la evitación de los "bloqueadores conversacionales" (Rorty R., *El pragmatismo*, una versión., 2000, pág. 99), junto con su énfasis por 'mantener viva la conversación', a la luz del giro pragmático, contra la acusación habermasiana de comisión de "autocontradicción performativa" (ACP) al núcleo de las propuestas que, como la de Rorty, contribuyen actualmente a deconstruir la concepción de la verdad entendida como una 'correspondencia' (un reflejo) con el mundo extralingüístico.

El concepto de *racionalidad*, que será delimitado aquí como "coordinación intersubjetiva mediante diálogo" crítico⁴, se vincula con el de *reflexividad*⁵, entendida como la actividad constructiva, mediante actos de habla, del mundo humano, y, en este estudio en particular, de ciertos aspectos del mundo académico.

Para enmarcar teóricamente los conceptos señalados, será útil aquí el recurso a la teoría de los actos de habla, de Austin y Searle, en particular a los textos *Como hacer cosas con palabras*, y *Actos de habla*. Para la exploración de la centralidad del lenguaje en relación a la racionalidad,

³No será el foco de las indagaciones pero se les vincula por formar parte de los efectos extrauniversitarios de la psicología académica.

⁴Se trata de una definición tentativa diseñada originalmente con fines didácticos.

⁵Ver La lógica de la investigación científica p. 18.

las obras de Richard Rorty *Ironía, contingencia y solidaridad* y *El giro lingüístico*, plasman avances que presentan referencias de utilidad. En ese mismo sentido funcionan como complemento los textos: *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo* y *Verdad y progreso*. Dado que el giro lingüístico propende a la captación del giro pragmático, que es el terreno donde se plantean las problemáticas aquí enfocadas, en tanto que la pragmática de la comunicación es el locus de existencia de la *performatividad*, el texto de Hilary Putnam *El giro pragmático* es referencia clave para su exposición.

En relación a la razón y al diálogo como actividad, una propiedad del mismo que resulta ineludible es el papel constructivo del mundo humano que el diálogo tiene. Para abordar este punto, en particular desde el ángulo ventajoso que ofrece la noción de *reflexividad*, autores como Paul Watzlawick y George Soros⁶ (más allá de los desacuerdos con respecto a su interpretación del método científico) muestran la relevancia del papel de este fenómeno poco estudiado⁷. La reflexividad puede entenderse también como *efecto de teoría*. Este tópico es abordado por Gergen, entre otros constructivistas.

Con respecto a la objetivación de la racionalidad que pueda estar contenida en textos y discursos, el progreso existente no es mucho, artículos como el de Marcelo Dascal, que forma parte del libro compilado por Ambrosio Velazco Gómez *Racionalidad y cambio científico*, de título "Observaciones sobre la dinámica de las controversias" (1997), contiene una aproximación útil para enfocar el tema de modo empírico y objetivo, así como al estado del arte en lo referente a la indagación empírica acerca del tema.

También, desde el punto de vista filosófico, y con el fin de explorar versiones alternativas a la teoría de la verdad aristotélica —en razón del vínculo entre verdad y racionalidad—, debe hacerse una breve referencia a la obra de Donald Davidson y su teoría causal de la verdad.

La práctica concreta del diálogo, en su relación con una revalorización de la retórica, es abordada por Chaïm Perelman en su ya referido *Tratado de la argumentación*, texto relevante para esta puesta en valor y para contribuir a la elusión de las trampas producto de la tradición metafísica (u "ontoteológica", en términos de Rorty), lo que permite extraer las consecuencias

⁶Dos textos clave: "La coleta del barón de Münchhausen", del primero, y "Mi filosofía", del segundo.

⁷Autores como Rafael Echeverría, con obra como *El búho de Minerva*; Andrés Crelier con *Tras la argumentación* y Victoria Escandell con *Introducción a la pragmática*, son de utilidad como trasfondo y complemento en la fijación de nociones y en la creación de un plexo coordinador de los nodos conceptuales.

El aporte de Foucault y de Bourdieu, con su énfasis en las relaciones de poder subyacentes, permiten enfocar el problema de la objetividad y del modo de existencia de las entidades construidas del mundo humano. Textos como *El coraje de la verdad*, de Foucault y *La distinción* de Bourdieu serán útiles en este sentido.

concretas del giro pragmático que aquí interesan. En ese texto se encuentran las herramientas necesarias para argumentar en favor de la implementación de una 'retórica memética'.

Desde un punto de vista centrado específicamente en la práctica educativa, la obra de Paulo Freire, con su énfasis en el valor del diálogo, conforma un recurso bibliográfico que aborda el papel del diálogo en la educación, en particular el texto *Por una pedagogía de la pregunta* en el que intercambia, en formato de diálogo, con Antonio Faundez(2013).

Con respecto a los *replicadores culturales*(memes) que interesan, éstos serán enfocados desde la teoría memética de Richard Dawkins con preferencia por encima de sus competidoras en razón de su mayor difusión entre la población—por la viralidad el *meme* del *meme*—, por su interesante modelo basado en la genética, por remitir el evolucionismo y por cumplir con el requisito, del que también participan las teorías rivales, de consistir en paquetes multifacéticos de información no acotados a lo conceptual (esta última característica, en el marco del trabajo docente, facilita la coordinación de objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales en unidades coordinadas de información que atraviesan lo cognitivo y lo práxico).

En resolución, la problemática del diálogo en relación a la racionalidad ha sido abordada escasamente desde el punto de vista lingüístico y filosófico, y mucho más escasamente aún desde abordajes empíricos, si bien ambos temas han sido tratados con relativa abundancia por separado. Se subraya la escasa presencia del componente empírico dado su relevancia para que los referidos abordajes lleguen a acuerdos con impacto concreto en la sociedad en general (vía desarrollo básico, tecnológico y praxiológico).

Finalmente, con respecto a la aplicación específica de estudios referidos a la racionalidad presente en los planes de estudio de las universidades, no se tiene información de que las haya, así como tampoco se tiene noticias de intentos de ponderarlas objetivamente, ni de cuantificar la racionalidad con miras a su incremento por medio de desarrollos tecnológicos.

4. Objetivos

Generales:

- Explorar el contenido de racionalidad —entendida como una actividad dialogal específico y sus productos— de los PTEDs de las asignaturas del área de investigación de la Facultad de Psicología.

- Explorar la percepción de los estudiantes acerca del contenido de racionalidad de las interacciones áulicas en las asignaturas del área de investigación de la Facultad de Psicología.
- Formular una propuesta técnica específica orientada según el enfoque memético, con miras a la ponderación e incremento de los contenidos de racionalidad en PTEDs e interacciones áulicas.

Particulares:

- Indagar la presencia de referencias a la racionalidad y al diálogo en PTEDs de las asignaturas del área de investigación de la Facultad de Psicología.
- Obtener datos acerca del parecer de los estudiantes acerca del contenido de racionalidad en las interacciones áulicas.
- Inventariar los aportes de las perspectivas teóricas que puedan ser útiles para contribuir a la comprensión de la racionalidad y de su relación con el diálogo.
- Poner en evidencia la relevancia del concepto de *isonomía*, en tanto *igualdad de todos ante la ley*, para la concreción de racionalidad entendida como un ejercicio concreto del habla crítica en contextos igualitarios.
- Aplicar la memética para contribuir a la resolución de los déficits más conspicuos en el respecto racionalidad en la institución de referencia⁸.
- Identificar los *memes-clave* (*memes* 'maestros') cuya presentificación y transmisión didáctica pueda ser de utilidad para el aumento de la racionalidad en planes de estudio e interacciones áulicas que se proponen.
- Explorar las propuestas actuales del uso de memes en la pedagogía y en la didáctica.
- Diseñar una forma efectiva de incrementar la racionalidad en el trazado de planes de estudio e interacciones áulicas en el ámbito de la Epistemología de la Psicología⁹.

⁸Identificado el memplex que se manifiesta ("fenotípicamente") como *racionalidad*—complejo que gira en torno al *meme maestro de la isonomía*: diálogo crítico, *modus tollens*, democracia, ostracismo, ética discursiva, normas de Grice, *skeptron*, foro, asamblea, marcadores discursivos, *par crítico*, conciencia lingüística, giro pragmático, actos de habla, aspectos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios, performatividad y un largo etc.— se sugerirá que la eficacia en la introducción del enfoque se inicia con su presentación, vía el efecto de teoría que genera la expectativa de vincular, de modo no disociado, el eje que va desde lo conceptual hasta lo actitudinal-práxico, y, en un segundo plano de eficacia, por la expresión del fenotipo memético una vez instalado el mem o memplex.

5. Metodología

El método de la ciencia es el *método crítico*,
el método de la discusión argumentada.
K. Popper

El estudio implicará exploración bibliográfica, crítica, de textos y documentos así como análisis cualitativo de resultados obtenidos a través de encuestas.

El universo estará limitado al área de investigación de la Facultad de Psicología de la UNMdP; en ese sentido, el componente PTEDs (Planes de Trabajo de los Equipos Docentes) será tomado en su totalidad: siete asignaturas. El otro componente abordado serán los estudiantes del cuarto año cursante de la asignatura Epistemología de la Psicología, que conforman una población de 200 estudiantes, aproximadamente, en cada cohorte.

Dado que el carácter de la investigación es exploratorio, la generalización de las conclusiones puede alcanzar a la cohorte seleccionada (2014), y, en menor medida a las anteriores y subsiguientes, en razón de los importantes cambios de enfoque y aplicación de recursos didácticos que tienen lugar cada año.

Las preguntas que se busca responder como resultado del presente trabajo son:

- ¿Existe un déficit en los componentes de racionalidad en los PTEDs?
- ¿Existe un déficit en los componentes de racionalidad en las interacciones áulicas?
- ¿Puede la memética contribuir a superar el déficit de racionalidad en los PTEDs y en las interacciones áulicas?

Para la resolución de estas preguntas se procede a una indagación que implica tres momentos:

1) análisis crítico de textos pertinentes, 2) análisis crítico de documentos y, 3) análisis crítico de los resultados de encuestas y observaciones naturalistas. Los resultados de las exploraciones bibliográficas se consignan en el apartado referido al estado del arte, conformando el marco teórico de referencia. El corpus de documentos estudiados —los programas de las asignaturas o PTEDs— fueron examinados término a término, contabilizando los que conforman el conjunto de palabras vinculables a la racionalidad, siendo que por esta vía se operacionalizó su presencia en dichos textos.

⁹Lo que aquí se busca es una acción similar a las de tipo micropolítico (Foucault), una intervención memética mínima capaz de expresarse fenotípicamente y generar cadenas causales y círculos virtuosos que impliquen cambios concretos en lo creencial, en lo actitudinal y en lo procedimental dentro del marco de la relación de aprendizaje.

Con respecto a las *fases* del proceso de investigación, cabe consignar que la fase de planeación (Yuni, 2006), si bien implicó las tareas específicas de preparación del proyecto de investigación, el diseño y generación de protocolos, incluye también las experiencias docentes previas durante las que se fueron gestando las preguntas y las respuestas hipotéticas, en el marco de un contexto fuertemente permeado de irracionalismo, junto con un sostenido discurso explícito en favor de la razón, circunstancias que motorizaron la aparición de las preguntas y la búsqueda de sus respuestas.

En relación a lo antedicho, es necesario consignar también que la *dimensión epistemológica* —el establecimiento de *qué es lo que se va a investigar*— se origina en esfuerzos propios de la práctica docente y a la detección, allí, de déficits en el plano dialogal que remitieron a la exploración de la Racionalidad, su naturaleza, la ponderación de su *quantum* y las formas de intervención para acrecentarla; esto es, en tal contexto se inició la construcción del objeto modelo constituido nuclearmente por las nociones de *razón* y de *replicador cultural*.

Con respecto al diseño del instrumento *encuestas*, éstas son del tipo de *administración personal*, en razón de la accesibilidad de la población encuestada. En éstas, la operacionalización de la variable *racionalidad* (ponderada a través de los pareceres que los encuestados manifiestan al respecto) y su estimación de su *quantum*, se limitan a lo expresado por los encuestados, esto es, se explora su opinión al respecto. En estudios posteriores se espera una medición directa de esta variable mediante procedimientos que en este trabajo son expuestos sólo como elementos de algunas de las interacciones áulicas que se estudian.

El tipo de preguntas formuladas son de tipo *cerrado con graduación en las alternativas de respuesta*, combinadas con preguntas abiertas.

En relación a los *documentos* abordados (los programas de las asignaturas del área de investigación, o PTEDs) éstos son examinados aquí no como vehículos de indicadores de otras realidades de interés, sino que se examinan sus propiedades objetivas, en este caso, la presencia de términos relativos a racionalidad a partir de los que se modeliza un componente de la hipotética racionalidad contenida en los mismos. No se requiere la realización de un muestreo acotado dado que se toma la totalidad de los programas del área que se investiga.

6. Marco teórico

EN VIRTUD DEL VÍNCULO INHERENTE DE LA RAZÓN (O RACIONALIDAD) CON EL DIÁLOGO, SE EXPLORA, EN PRIMER LUGAR, LA RACIONALIDAD, SU NATURALEZA, Y LAS FORMAS PARA SU CONSTRUCCIÓN. A CONTINUACIÓN, CON MIRAS A SU APLICACIÓN COMO AUXILIAR DIDÁCTICO, LAS RELACIONES ENTRE ÉSTA Y ALGUNOS ENFOQUES PEDAGÓGICOS, A FIN DE TRAZAR EL VÍNCULO RACIONALIDAD/PEDAGOGÍA; EN EL APARTADO SIGUIENTE, SE INTRODUCE LA TEORÍA MEMÉTICA, EN TANTO FORMULACIÓN ACERCA DE LOS REPLICADORES CULTURALES Y SE ARGUMENTA QUE UNO DE SUS PRINCIPALES EFECTOS ESPERABLES (APLICADA COMO AUXILIAR DE LA DIDÁCTICA) EN EL AUMENTO DE LA RACIONALIDAD PUEDE ORIGINARSE EN EL EFECTO DE TEORÍA O PERFORMATIVIDAD, LO QUE CONLLEVA UNA EXPLORACIÓN DE LA REFLEXIVIDAD Y LA POIESIS EN TANTO FACTORES DE INTRODUCCIÓN DE NOVEDAD CUALITATIVA. SIGUE UN BREVE TRATAMIENTO DE LOS ENFOQUES SOBRE EL CAMBIO SOCIAL, ESPECIALMENTE EL CAMBIO MICRO, CON MIRAS A LOS CAMBIOS BUSCADOS Y A SU POSIBLE DIFUSIÓN (VIRALIZACIÓN) Y AL DESBLOQUEO DE LO QUE SE PROPONE COMO SU CAUSA PSICOLÓGICA PRINCIPAL: LA INDEFENSIÓN APRENDIDA Y SU DESBLOQUEO. COMO PARTE DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PRÁCTICA QUE SE CARACTERIZA POR UN EMPODERAMIENTO DE LOS AGENTES INDIVIDUALES QUE QUEDAN EN CAPACIDAD DE ORIENTARSE HACIA UNA FORMA DE ACTIVISMO SOCIAL MÍNIMO, ENRIQUECIDO POR EL ENFOQUE MEMÉTICO.

6.1. Racionalidad

'Toda evolución lógica del pensamiento
habría de ser dialógica'.
Ch. S. Pierce¹⁰

'La creencia nunca es racional,
lo racional es suspender la creencia'.
Popper

¿Qué es la Racionalidad?, ¿qué es la Razón?, ¿cómo se reconoce su presencia?, ¿es inherente al pensamiento o es una invención humana? y, en tal caso ¿qué tipo de invento es?, ¿en qué consiste?, ¿cómo se la puede detectar, medir, generar o impedir? Estas preguntas nunca han sido del todo bien respondidas, especialmente si se piden respuestas efectivas y con referencia empírica.

Se entenderá aquí la racionalidad como *una forma de coordinación intersubjetiva concreta* llevada a cabo mediante interacciones dialógico-argumentativo-críticas dirigidas a la búsqueda de la verdad de ciertas proposiciones, y con expectativas —aunque esta pretensión deberá ser moderada— de *convergencia crítica* (Maliandi, 1997), lo que significa ver a la racionalidad como

¹⁰ Citado por Habermas [1981].

una práctica específica intersubjetiva que implica habilidades prácticas¹¹ individuales. Se trata de una definición que presupone superar la concepción de la razón como *centrada en un sujeto*, tal como lo señala Habermas (Teoría de la acción comunicativa I, 1981), en el sentido de una *psique* o *mente* (fuere ésta concreta o epistémica); se trata también de una definición post *giro lingüístico* (Rorty R., El giro lingüístico en filosofía, 1967) que será útil aquí para combatir, luego, lo que puede llamarse una *memética protoracional* y sus efectos en los diseños curriculares y en las interacciones áulicas.

Antes de que la racionalidad fuera comprendida como un cierto tipo de interacción humana (la dialogicidad crítica) y sus productos, era concebida como la actividad de *una mente* (racionalidad centrada en el sujeto); el pensamiento medieval ilustra bien esta forma de concebir la razón porque la tuvo en el centro de sus debates: en ese contexto no cabían dudas de que, en última instancia, lo que la razón fuera dependía de la mente de una deidad.

No es raro que, entre esa opción absurda y ninguna alternativa, surgiera también como posibilidad válida la de entender a la racionalidad como derivada de algún tipo de orden material, un *orden de cosas*. El positivismo comtiano ilustra este parecer: la idea es que hay un ser de las cosas, con un orden, que es *copiado* por el intelecto a través de la experiencia. Dice Comte: "Desde Bacon, todos los espíritus serios afirman que no hay más conocimiento real que aquél que se basa en los hechos observados. Esta máxima fundamental es evidente, incuestionable si se la aplica como conviene, para unas mentes maduras como las nuestras." (Comte, 1844/2014) Para Comte nuestra 'madurez' y nuestra 'seriedad' son la marca de lo que hoy llamaríamos *racionalidad*.

Parte de esa hipótesis subsiste hoy en el seno de la ciencia auténtica —también en la ciencia oficial, en su componente crítico— pero convertida en un conjunto de hipótesis de partida: la hipótesis *realista*, la hipótesis *empirista* y también la que algunos llaman hipótesis *legalista* (Serroni Copello) y otros, menos felizmente, hipótesis *determinista*¹². Como fuere, la idea que se mantiene en la versión de la racionalidad sofisticada (en el sentido de ser una concepción posterior al *giro lingüístico* ya liberada de su atadura a un Sujeto o a un orden de cosas) es la de que *algún tipo de orden* ha de tener el universo, pero se excluye la suposición de que ese orden, en caso de existir, pueda entenderse de modo seguro; ya no se admite que el *ordo cognoscendi*, la estructura y forma de nuestras teorías y pareceres, se deriva sin más de un *ordo escendi*, ya

¹¹Sistema de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención (Tallis Jaime y Soprano Ana María, "Neuropediatría. Neuropsicología y Aprendizaje", Nueva Visión, Bs. As., 1991, p. 198).

¹²Quizás llamarla hipótesis propensivista sería incluso mejor, haciendo lugar a la propuesta popperiana de concebir el mundo como un mundo de propensiones (Popper, 1990), un mundo de probabilidades con peso, inclinaciones a la realización que pueden ser influidas intencionalmente.

fuere por medio de la prueba empírica, como hubiera preferido Comte, o por clarividencias de una mente individual (una 'facultad', como hubiera preferido Kant). Dicho de otro modo, se opta por admitir una concepción del universo como un *cosmos* y no como un *caos*, pero abandonando toda ilusión de que la intelección del orden de las cosas sea transparente o evidente y de que los acuerdos acerca de él puedan ser conclusivos. En términos de Popper, dejamos de ver al mundo como si se tratara del mecanismo de un reloj y optamos por modelizarlo en términos de nubes, nubes que consistirían en *propensiones* (Popper, *Un mundo de propensiones*), esto es, probabilidades con peso, con mayor o menor tendencia a la realización.

Ciertamente, la forma positivista de ver las cosas no se diferencia mucho del teísmo —por poco que le guste escuchar esto al positivista convencido— por el simple hecho de que recurren al mismo truco metafísico¹³: habría algo 'allá afuera' (*afuera del lenguaje*, del mundo humano) que 'nos habla'. Bourdieu en *¿Qué significa hablar?* (1982) señala con acierto un componente del error comtiano:

"Auguste Comte ofrece una expresión ejemplar de ilusión de comunismo lingüístico que atraviesa toda la teoría lingüística. Así, Saussure, resuelve la cuestión de las condiciones económicas y sociales de la apropiación de la lengua sin necesitar nunca plantearla, recurriendo, como Comte a la metáfora del tesoro que aplicaba indistintamente a la 'comunidad' o al individuo: 'tesoro interior', 'tesoro depositado por la práctica del habla en los sujetos que pertenecen a la misma comunidad', 'suma de tesoros de lengua individuales', o también 'suma de huellas depositadas en cada cerebro'¹⁴.

Aquellas dos concepciones no son más que extremos de la misma idea errónea, la idea de que la racionalidad *no se construye* mediante acciones que se dan en el mundo concreto de la vida, sino que la racionalidad es, allí en el mundo uno, o en algún mundo dos preclaro y escrutable. Esta concepción, al ser previa a la racionalidad dialógica, es también deficitaria con respecto al componente *social*, en el sentido de que borra el papel que la faceta intersubjetiva tiene en la conformación de la racionalidad y, en este borramiento, oculta también las relaciones de dominación que se dan en el campo social y educativo.

El imperio de esa forma de entender la racionalidad, de entenderla como *ratio*, como un orden de cosas, y, en el plano de la acción humana, como mero procedimiento algorítmico, llega a su fin con el derrumbe del proyecto moderno y de algunas de las ambiciones más altas de la

¹³Aunque el positivismo del Círculo de Viena tuviera clara conciencia de los problemas de la metafísica y pretendiera abolirla.

¹⁴En adelante, si el subrayado pertenece al autor, se lo indicará.

Ilustración. Se la pasa a reconocer entonces como *racionalidad instrumental*¹⁵, y ese nombre es válido porque el epicentro de su preeminencia en el mundo intelectual está en el éxito de las tecnologías, en el furor de la tecnociencia (en realidad tecnocientificismo) leído como indicador epistemológico —según el enfoque del dogma positivista— de acumulación de “saberes”¹⁶. Este yerro de la comunidad intelectual, que tiene, entre otras consecuencias la de confundir *cientificismo* con *ciencia* (Toselli, 2011), genera efectos en los mundos académico y extraacadémico.

El enfoque comtiano desemboca en lo que podemos llamar ‘cientificismo’, una forma de dogmatismo propio de la empresa oficial que detenta el nombre de ‘ciencia’. Violeta Guyot en *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico* (2011), cita a Varsavsky (pp. 99-100), quien define el científicismo de la siguiente manera:

‘Resumiendo: científicista es el investigador que se ha adaptado a este mercado científico, que renuncia a preocuparse por el significado social de su actividad, desvinculándola de los problemas políticos, y se entrega de lleno a su ‘carrera’ aceptando para ella las normas y valores de los grandes centros internacionales, concretados en un escalafón’.

Más adelante en palabras del mismo Varsavsky aparece un llamamiento directo al “reemplazo por un sistema nuevo, por una ciencia nueva”. En consonancia con esta pretensión, aquí se argumentará que, dando por admitido el necesario corte racional y democrático de esta nueva ciencia, tendrá también que ser, en términos del proceso educativo, reforzadora de la cultura *dialógica*, condición necesaria para la generación de racionalidad social.

Las concepciones de la racionalidad descritas más arriba, sintónicas con el científicismo, y que pueden recibir el nombre de *monológicas*, tienen varios puntos en común con la constitución de los *estados-nación*—debe tenerse presente que éstos surgen durante un período histórico marcado por un una fortalecimiento progresivo del capitalismo—, que tienden a ocultar su historial de opresión y eliminación de las diferencias¹⁷. Esto debe ser señalado porque nuestro ámbito de interés, la Facultad de Psicología, forma parte del mismo sistema producto del racionalismo moderno¹⁸ —aunque, en el caso puntual que nos ocupa, también se encuentre

¹⁵Criticada (aunque en un lenguaje innecesariamente ambiguo y oscuro) por Adorno (1903-1969) y Horkheimer (1895-1973).

¹⁶El meme del uso de término ‘saber’, así como algunos otros memes (Dawkins, El gen egoísta) consistentes en usos terminológicos, serán examinados en el apartado de memética.

¹⁷Mediante procedimientos escasamente vinculados con auténticos acuerdos dialógicos, aunque incluyan en sus procesos algunos elementos de democracia rudimentarios.

¹⁸También es cierto que el formato de la Universidad actual es rastreable hasta los monasterios medievales.

permeada por un fuerte componente irracionalista—, y las objeciones que le serán presentadas aquí tienden a ser deconstructivas de ambos sistemas¹⁹.

Estos déficits en la concepción de *racionalidad* remiten a concretas responsabilidades intelectuales. Gramsci es uno de los autores que mejor ha señalado la complicitad del mundo intelectual con los núcleos concentrados de poder. Quedará esto solamente señalado, dando por supuesta la existencia de razonable acuerdo en torno a esta tesis.

Se invoca también la advertencia de Julien Benda, referida por Popper en varios lugares, de que los intelectuales —algunos marcados por la intención justa, pero insuficientemente trabajada, de combatir los absolutismos— con su defensa del *relativismo*, cometen una traición contra la Humanidad. El relativismo —en su variante “todo vale”—, con sus problemas asociados, es un asunto para cuya resolución con fines didácticos se requiere previamente haber respondido a la pregunta por la naturaleza de la racionalidad. Se abordará el problema del relativismo más adelante, dejándose aquí solamente señalado que la propuesta para su superación implicara *relativizarlo*.

En suma, la racionalidad no baja de un *topos uranus*, ni de mentes preclaras, ni de hechos más o menos evidentes, pero *existe*, y es pasible de *construcción*. La racionalidad es tan real²⁰ como las entidades materiales, pero su naturaleza es distinta: se trata de una *obra humana*, una obra tal que podemos construir o deconstruir según nos lo propongamos.

De lo expuesto se desprende que las meméticas relativas al cientificismo y al irracionalismo, son contrarias a la memética de la racionalidad, por el hecho de que las primeras propenden al monólogo (tienden a hablar desde un lugar de *saber* en tanto supuesta posesión de verdad) mientras que la segunda se caracteriza por su cualidad dialógica y su reconocimiento de ignorancia.

Lo que las anteriores afirmaciones tengan de trivial junto con el marcado déficit de la presencia de racionalidad en los respectos aquí estudiados, requerirán posterior explicación en términos de

¹⁹Estas críticas, si bien son muy frecuentes, tienen algo en común: hasta ahora muestran pocos efectos prácticos, poca eficacia en la permutación de estados sociales y mentales, pareciendo impotentes para mellar la existencia de un capitalismo simbólico y sin afectar realmente al capitalismo llamado ‘económico’. La falsa o fallida revolución soviética es un ejemplo claro. Puede hacerse referencia también, en el campo intelectual, a la abundancia de objeciones al ‘positivismo’, las que atacan una falsa idea de positivismo —comenten falacia strawman— y generan una consecuencia negativa: la siembra de dudas acerca de la posibilidad de construcción de racionalidad. Estas son las concepciones irracionalistas. En el ámbito que aquí interesa, el daño derivado de este error es mucho porque está en juego la expectativa del estudiante de poder construir teorías racionales en tanto psicólogo, teorías que pueden ser básicas o tecnológicas, pero también —y esto con consecuencias inmediatas en usuarios— teorías praxiológicas (Serroni Copello, 1997), entre las cuales se cuentan las intervenciones didácticas.

²⁰Popper entiende lo real como, o bien cuerpos macroscópicos ‘materiales’, o bien entes no materiales pero que pueden tener efectos sobre dichos cuerpos.

responder a la pregunta por las causas psicológicas que podrían participar en dicho estado de cosas.

6.2. Racionalidad y diálogo

La relación entre la racionalidad y el diálogo —señalada explícitamente por los autores de la llamada Teoría de la Triple H: Hamman, Herder y Humboldt (Lafont, 1993)— es contemporánea de los esfuerzos kantianos por entender la razón, esfuerzos que, en Kant, estaban teñidos de mentalismo y desprovistos de la toma de conciencia del papel constitutivo de la razón que el lenguaje tiene. Para Kant (*Crítica de la razón pura*, pág. 163), la razón era la ‘facultad que proporciona los principios del conocimiento a priori’. Es decir, para Kant la razón era una *facultad*, una capacidad que se tiene o no se tiene, pero no el producto de una *actividad*. Kant formuló esta idea en tiempos previos al giro lingüístico. Dice, en este respecto, Cristina Lafont (1993, pág. 15):

‘El común denominador de dicho ‘giro lingüístico’ lo constituye indudablemente, la crítica a la concepción tradicional del lenguaje como un ‘instrumento’ para la designación de entidades independientes del lenguaje o para la comunicación de pensamientos prelingüísticos. Sólo tras la superación de esa comprensión del lenguaje, es decir, tras reconocer que al lenguaje le corresponde un papel ‘constitutivo’ en nuestra relación con el mundo, puede hablarse en sentido estricto de un cambio de paradigma de la filosofía de la conciencia a la filosofía del lenguaje. Desde esta perspectiva puede considerarse la crítica de Hamann a Kant como núcleo de un cambio de paradigma semejante. Hamann fue quien localizó en el lenguaje la razón común de la sensibilidad y el entendimiento buscada por Kant, elevando a éste, con ello, al rango de una magnitud no solo empírica sino al mismo tiempo trascendental’.

Ese sesgo adialogizante ha contribuido no poco en la construcción de los problemas y obstáculos que se abordan aquí. Se trata, como se indicara en la introducción, de un sesgo propio del Proyecto Moderno, que tendió a hipostasiar la razón como una cosa más allá de nosotros.

Antes de descartarlo deberán examinarse algunas de sus características centrales y algunos de sus méritos.

Como se dijo más arriba, el cientificismo, ese enfoque autocontradictorio que convierte a lo que debería ser *ciencia* en un proyecto dogmático, es referido casi siempre con el nombre de 'ciencia'—éste es el error central de la Epistemología: confundir su referente (Toselli, Epistemología general: comentarios en torno a algunos contenidos mínimos., 2016)—. Una denominación más apropiada sería la de 'protociencia oficial'²¹ (en adelante PO), en razón de que, si bien el cientificismo no puede ser calificado cabalmente como pseudociencia, tampoco alcanza la racionalidad que caracteriza a la versión más avanzada de la empresa de construcción de conjeturas que puede llamarse lícitamente *ciencia*;

Lo que la PO haya hecho para obtener éxito es materia de controversia. Las opiniones oscilan entre suponer que se debe a que sus teorías son *verdaderas* (o aproximadamente verdaderas, o verosímiles, o más *probables*) o a una notable serie de golpes de suerte, puro *acierto* (Mosterín, 1978) y nada más que eso. Todas estas opciones son posibles, pero la única relevante — la que implica menor dogmatismo, la que contiene menor violencia discursiva— es que *no sabemos* y que lo que podemos hacer es procurar formular teorías lo más racionales que resulte posible.

Autores como Stove²² (1982) parecen estar convencidos de que ese éxito es prueba de la *verdad* de las teorías; este enfoque encarna un ejemplo típico de Cientificismo. Stove y los autores que comparten dicha ilusión parecen no notar que nuestro mundo de propensiones es también un mundo de *contingencias* (Rorty), por lo tanto confunden lo que es el emprendimiento oficial, muy exitoso en algunos aspectos, que se *pretende productor de conocimiento*, y que acapara para sí la denominación de 'ciencia', con una ciencia auténtica (es decir, máximamente racional y democrática). No advierten, o lo advierten y lo disimulan, que dicho emprendimiento aloja aún amplios bolsones de dogmatismo, así como una metafísica insostenible que oficia como refugio de imperativos dogmáticos. La expresión apropiada para dicha empresa oficial, tal como se propone en el presente escrito es la de "protociencia oficial".

En este sentido, cabe señalar que dicha PO se asocia a un uso terminológico que pone en evidencia el dogmatismo que aloja: tal como se señaló más arriba, el uso de los términos 'conocimiento' y 'saber' tiene un impacto negativo en la comprensión de la racionalidad y esto impacta a su vez en el trazado de planes de estudio y en la dinámica de las interacciones áulicas —y ambos usos serán *memes maestros* claves a combatir²³— en razón de que lo referido con

²¹Expresión preferible, como se señala en otra parte, por encima de 'ciencia' o 'ciencia oficial' para los núcleos oficiales de apoderamiento de la empresa constructora de conjeturas y de su producto.

²²Este sesgo aparece en autores icónicos como Mario Bunge, Newton Smith, Chalmers y otros tantos con fuerte impacto en la viralización de la memética del cientificismo y del positivismo.

²³Puede verse la tabla con el listado de *memes* hacia el final del escrito.

esos términos no es más que mera *conjetura*, argumentada y discutida en el caso de la ciencia, pero solamente *conjetura*.

A la referida distinción se abocaba el antiguo debate griego entre *doxa* y *episteme*. Las teorías científicas son piezas lingüísticas construidas racionalmente, y, es esperable, compartidas y transmitidas del mismo modo; pero el mero hecho de concebirlas como *episteme* —conocimiento cierto— y no como simple *doxa* u opinión (conjetura), mella su racionalidad al funcionar esta concepción como un *inhibidor de las conversaciones* (ver los bloqueadores conversacionales de Rorty) y un introductor subrepticio de dogma. Los obstáculos que se presentan para la transmisión de esa idea —identificables como *memes*— conforman un elemento relevante de análisis en el presente estudio.

Ahora bien, si la racionalidad es el resultado de una forma de *accionar*, es decir, si consiste en esa forma y sus productos, y ella también es una *construcción*, entonces podrá creársela o rehusarse su creación según una *política* que a este respecto se elija. Esa forma de accionar es la actividad llamada *diálogo racional* (puede agregarse, redundantemente 'argumentativo' y 'crítico'). Las concepciones teóricas de la racionalidad que no 'completan' el giro lingüístico introducen subrepticamente los ya referidos *órdenes supuestos*, los proyectan en un dios (o en una mente epistémica) o en las cosas, y, luego, pretenden 'extraerlo' del sitio donde lo pusieron; prestidigitación ésta inconciente y solapada, pero altamente eficaz en tanto psicológicamente pregnante. En términos de memética, esta maniobra es un *meme* altamente viral e implica al meme de la racionalidad entendida como mera *ratio* [mRATIOdd].

El desconocimiento o el desacuerdo acerca de que la razón es producto del diálogo tiene como inmediata consecuencia el bloqueo de conversaciones actuales o potenciales; usando una expresión de Rorty puede decirse que las concepciones de la razón —y sus derivados filosóficos y teóricos— previas al giro lingüístico tienen elementos que operan como los referidos *bloqueadores conversacionales* [m(c)BCr].

Las razones por las que se demora la comprensión y difusión de la naturaleza dialógica de la racionalidad, así como su ejercicio concreto, han de ser múltiples y complejas y no podrán ser abordados aquí por completo, pero cabe conjeturar que podría estar asociada a su dependencia de la *Isonomía* [mISOr] (el *meme* maestro del que se derivan democracia, razón y ciencia, y que parece ser fuertemente 'recesivo', al menos en el contexto macrosocial y también en el contexto microsocia de la facultad de referencia), en razón de que este *meme* es uno de los componentes políticos disonantes con un entorno en el que subsisten altos niveles de desigualdad y son sostenidos y co-creados colectivamente. Esta hostilidad del medio condiciona la recesividad que

parece mostrar el *meme* isonómico. Dado que este *meme* es el *meme maestro* en torno a los que gira toda la memética de lo que aquí se llama Ciencia Auténtica²⁴ su escasa pregnancia debe ser tenida en cuenta a la hora de planificar estrategias docentes.

Si bien, tal como se indicara más arriba, la concepción de la razón como lenguaje es un avance por sobre la concepción previa al giro lingüístico, resulta, en ciertos autores, en una suerte de radicalización de la pretensión dialógica (radicalización que se muestra dependiente de supuestos metafísicos insostenibles, como ciertas formas de *absoluto*); estas propuestas dialógicas tradicionales, que se encuentran —más explícitamente en unos que en otros— en la obra de autores como Maliandi, Grice, o Popper; tienden a eludir el problema de qué hacer cuando el desacuerdo es irresoluble, cuando la opción de 'seguir dialogando' se muestra inviable. Su regla parece ser simplemente 'siga dialogando' (junto con otra menos aludida de 'dispóngase al combate'²⁵). Sin embargo, este valioso *meme* "el otro puede tener razón" (Maliandi, 2000), solidario con la conciencia de falibilidad, válido y deseable en ciertos contextos, no lo es, empero, en otros, e incluso, su presencia no relativizada puede resultar contraproducente. Ejemplo: si se discute con un partidario del nazismo no se estará dispuesto a poner en duda si el genocidio y los hornos son admisibles o no, simplemente se dirá que *no* sin dar espacio a objeciones; en un contexto de disenso como ese, la propuesta de 'seguir dialogando' sería vista como chiste o como ofensa, pero nunca como una propuesta *seria*. El bienintencionado algoritmo 'siga dialogando' muestra aquí su límite y parece tener la desventaja de generar un *doblez*, una hipocresía involuntaria, producto de la negación de los 'núcleos duros'²⁶, de las inconmensurabilidades construidas²⁷ y del *léxico último*.

Esa memética, que puede llamarse *omnidialogizante*, va de la mano de una creencia falaz: la de que el 'interés' es malo (salvo que esté conectado con un más allá extramundano, puro y no relativizable a contextos, condición que lo anula en tanto interés mundano), y que lo deseable sería el "desinterés" a la hora de accionar (lingüística o extralingüísticamente) en forma racional, o, a lo sumo, un interés puesto en algo 'supra', que pueda ser descripto como transhistórico o trascendente. De esta concepción es vecina la idea de una ciencia 'neutral'.

²⁴Este *meme*, junto con el *memeplex* en torno a las posibilidades de cambio microsocial concreto, son las dos piezas clave de este trabajo.

²⁵En medio de ambos está el *meme* del Friendly Schism o Cisma Amistoso.

²⁶Según el conocido uso que da Lakatos al término.

²⁷El tema de la inconmensurabilidad es delicado a la hora de hablar de la razón. Se popularizó con la obra de Kuhn La estructura de las revoluciones científicas (Kuhn, 1962) y se difundió con dañina y vigorosa viralidad. Es un buen ejemplo de *mem* 'viral y dominante': por alguna razón se instala fácilmente en los sistemas cerebro/mente generando efectos fuertemente irracionalistas. En psicología, casa directamente con el mal principal de esta disciplina: la división escolástica.

Aquí conviene hacer un breve alto abordando la evolución del término *logos*, por su vínculo estrecho con la razón. En su inicio es solamente *palabra*, luego, muta a conjunto de palabras con sentido y, luego, a una (¿facultad o actividad?) mediante la cual se establece la validez de una significación (Chatelet, 1992). Esto lleva a la noción de universalidad y ésta, peligrosamente, a la idea de que debería existir un tipo de discurso tan cuidadosamente sopesado y examinado que tenga la propiedad de poder obligar a todos a estar de acuerdo. Esta esperanza platónica involucra la expectativa de ser capaces, los filósofos, de elaborar un discurso que pueda ser juez de todos los discursos y de todas las prácticas.

Esa aspiración a una universalidad inapelable, aunque se deriva de la comprensión de que el hombre es un ser comunitario y se inspira en la bienintencionada búsqueda de lo válido para todos, contiene el meme del absolutismo [mABSx], criticado aquí²⁸. De la referida aspiración a un absoluto, nace la idea de Verdad, que será el desiderata del científico y acarreará no pocas dificultades. Aun aceptando que la presencia de interés es algo ineludible (Habermas, Rorty) y que participa en la conformación del motor de las motivaciones mismas para conversar, cabe la pregunta acerca de cuál es el interés que debe ser profesado.

La respuesta, en ciencia, suele ser que lo que interesa, lo que motiva, es la búsqueda de la Verdad —allí estaría el interés válido del científico—, pero el desacuerdo acerca de la naturaleza de la Verdad es amplio. Supóngase el caso en el que una discusión puntual que demanda resolución urgente y no puede ser resuelta con argumentos. Se trata de una situación en la que la conversación se empasta en una especie de regresión infinita, en la que el acuerdo se torna inviable. Es una situación dialogal en la que se *realizan la inconmensurabilidad* y los *núcleos duros* —en tanto obras de personas, producto de políticas conversacionales concretas, no propiedades de las teorías o del lenguaje— y en la que ningún procedimiento algoritmizado, técnica o receta ofrece forma segura de salir.

Podría parecer que lo anterior pone fin a la posibilidad de una racionalidad efectiva (podemos llamar 'racionalismo' a esa variante radical e impracticable y 'racionalidad' a la variante efectiva) pero lo que hace es mostrar el límite de la racionalidad, por lo que luego tiende a constituirla realmente al delimitar su contorno. Ese límite no es otro que el del encuentro entre la *teoría* (pieza objetiva del mundo tres) y los mundos dos²⁹ (mentes, con su componente de *subjetividad*)

²⁸Nótese que la 'x' indica la variabilidad de su dominancia: en nuestros tiempos, dicho meme está fuertemente arraigado en los cerebros; en tiempos de Sócrates era una innovación. Su posterior viralización (su notación, en el actual contexto universitario es: [mABSdd], indicando que en este momento histórico y en el marco universitario, el meme tiene fuerte dominancia) parece guardar alguna relación con el posterior invento del monoteísmo.

²⁹Considerar el desplazamiento desde la pregunta por la relación tan problemática entre las palabras y las cosas, por la pregunta por una relación aparentemente menos problemática porque se da en el mismo terreno, entre las palabras y las personas. Este enfoque es otra de las consecuencias del giro pragmático.

que, en tanto formas concretas de vida, participan activamente en la *creación* de legitimidad y construcción de acuerdos acerca de la verdad de las proposiciones (teorías, filosofías, políticas, propuestas didácticas) sin otro sustento más que el de su propia *existencia* en tanto formas de vida. De allí que la propuesta rortyana de *confesión de etnocentrismo* permita detener la recursividad referida, prescindiendo de una justificación que vaya 'más allá' del contexto en el que es proferida. Esta maniobra válida implica el meme del giro pragmático.

El siguiente párrafo es una muestra de la postura llamada 'ominidialógica' y encarna claramente el error originado en una buena intención inclusivista, pero que acarrea un fallo con graves consecuencias³⁰:

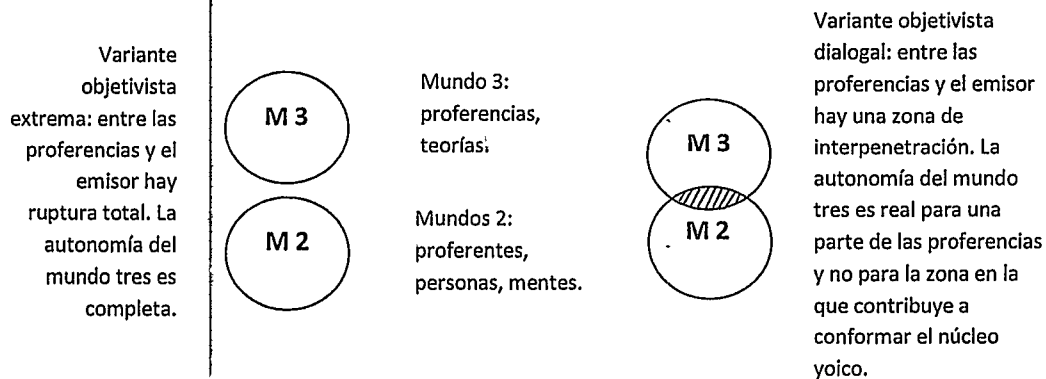
'No aceptar el planteamiento teórico de otra persona no significa despreciar a la persona que lo defiende. En el fondo del problema, hay una confusión entre las ideas y las personas. El que uno considere falso lo que otro dice, no significa que no respete a quien lo dice. Precisamente porque lo respeta, escucha y valora y expresa sinceramente su opinión sobre lo que el otro dice'.

El párrafo tiene un contenido que no será objetado: intenta mostrar que hay cierta distancia entre el proferente de una idea y la idea misma (entre el mundo dos y el mundo tres), lo que podría expresarse también en términos de recomendación de no comisión de la falacia *ad hominem*, y no habría nada que objetar a este señalamiento. También la noción popperiana de 'autonomía del mundo tres' [mAM3r] va en esta dirección al mostrar las diferencias entre lo que llama 'mundos dos', las mentes, y mundo tres, sus productos objetivos (pasibles de intersubjetivación) los que toman cierta independencia, a veces muy marcada, con respecto a su creador o proferente.

Sin embargo, no siempre puede diferenciarse entre la emisión de una idea y lo que una persona 'es', lo que la persona elige ser, o, más adecuadamente, el modo en que la persona *elige devenir*, debido a que el núcleo yoico de las personas se constituye con tramos de *discurso*, y puede darse el caso de una superposición o coincidencia existencial entre el emisor y su referente. En este sentido, Ricoeur (1990) sostiene la relevancia de la narrativa en la formación de la *identidad*. La narrativa funciona produciendo un relato en torno a un plan de vida, conjunto de proyectos personales y sociales. La narrativa genera el sentido de su biografía y de su proyección futura. Obsérvese la relación entre esta propuesta de Ricoeur y el recurso a la narrativa biográfica que fue referida más arriba).

³⁰ Escrito por Diego Poole Derqui, Profesor Titular de Filosofía del Derecho, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid 2009. http://www.eticayderecho.com/diego_poole/relativismo.htm#_ftn0 ;

Luego, si bien es cierto que no somos todo lo que decimos, hay una zona de superposición entre lo que decimos y lo que somos. En términos gráficos:



La variante que podríamos llamar *objetivista extrema* pretende una disociación total entre el emisor y sus preferencias. El concepto de *autonomía del mundo tres* (Popper, Conocimiento objetivo, 1972), útil y cierto en gran medida, encuentra su límite en la ya referida zona en la que el proferente se *identifica* con sus preferencias, en la zona en la que su núcleo yoico es parte de lo que dice. Reconocer esto no implica dar por tierra con la autonomía relativa del mundo tres, sino reconocer que dicha objetividad encuentra límite cuando el distanciamiento entre el mundo dos y tres no es viable (no es admitido por el agente).

El hecho de que la objetividad sea una forma de *intersubjetividad* (Samaja, 1994) refuerza la importancia de asumir lo dialogal —desplazándose a un lugar *meta*— incluso en el punto en el que el diálogo se torna imposible³¹.

Volviendo al ámbito académico, luego de haber destacado la relación diálogo/razón y de haber esbozado su variante absolutizante y sus límites, habrá de abordarse su déficit en los aspectos que se estudian aquí.

³¹Situación que puede dar lugar a un meta-acuerdo, en un plano metadiscursivo, acerca de un desacuerdo en el plano discursivo.

En el ámbito académico los espacios de conversación son escasos comparados con los que podrían disponerse. En palabras de Benjamin, L. T. y Baker, D. B. (Recapturing a context for psychology. The role of history., 2009):

Like-minded faculty and graduate students are housed together in close physical proximity, isolated intellectually and socially from the alien psychologists on the floor above and those on the floor below.

[...] the days when psychologists would talk with others beyond their research questions or read in journals outside of their field have passed by.

Es decir, los psicólogos conversan poco entre ellos y tienden a hablar en círculos progresivamente más cerrados. Aquí el cruce entre esta hiperespecialización que refieren los autores y la división escolástica potencia la disociación y el tabicamiento comunicativo.

Por su parte, las clases teóricas tienden a ser monológicas, también las clases prácticas e incluso los foros contruidos especialmente para que se dialogue. Estos espacios destinados a la conversación no son percibidos como tales o carecen de auténtica actividad dialogal (véase, más abajo, el resultado de la encuesta relativa a racionalidad). El diálogo es fácilmente reemplazado por monólogos superpuestos o por interacciones que derivan en reyertas (Dascal, Observaciones sobre la dinámica de las controversias, 1997). Esta situación es sintónica con la condición de división escolástica que padece la Psicología actual. En términos de Richelle (Temores y esperanzas para la Psicología, 1985):

"No es raro, por otra parte, que la enseñanza en un departamento se haga cada vez más homogénea, admitiéndose sólo a profesores de la misma corriente. Se da en ella una intolerancia totalmente ajena al espíritu científico [...] La intolerancia está presente incluso en la organización de las reuniones científicas; bajo pretexto de hallarse entre especialistas que se comprenden, se invita sólo a personas dispuestas a no oponerse nunca."

En una comunidad así fragmentada la racionalidad ha de sufrir detrimento, ya sea porque su escasez provoca divisiones, o porque las divisiones generan irracionalismo, o, parece la opción más plausible, porque se producen escaladas sistémicas entre ambos elementos.

La definición de *racionalidad* que aquí se utiliza —coordinación intersubjetiva mediante diálogo crítico— fue tomada del PTED que se formuló para la asignatura Epistemología de la Psicología, y tiene en ese marco objetivos didácticos precisos: mostrar la relación entre la naturaleza de la racionalidad y la puesta en práctica de una forma dialogal concreta. Es con esta herramienta y

con esta percatación que se aborda la resolución de problemas epistemológicos específicos de la Psicología en el marco de dicha asignatura.

6.3. El papel de los enunciados falsadores y del desentrecomillado: las formas concretas del ejercicio de la racionalidad

El nodo procedimental, es decir, el *meme* clave de la actividad con las que se crea racionalidad, esto es, el verdadero diálogo crítico, contiene un punto nodal en la necesidad del establecimiento de un acuerdo acerca de los enunciados falsadores. Dicho acuerdo debe darse en los tramos iniciales de una discusión crítica. Esto significa que, giro pragmático mediante, el *modus tollens* tiene su correlato conversacional concreto: es el momento en el que los disensores acuerdan cuáles son los enunciados que reconocen como capaces de refutar su punto de vista en caso de presentarse y de ser reconocidos como verdaderos.

La problemática en torno a la naturaleza de la verdad, como se verá, desemboca en la teoría tarskiana del desentrecomillado, y es en torno a desentrecomillado concreto en donde se juega un componente central de la racionalidad. Cuando dos personas disienten (y hablan *en serio*) en el punto de inconmensurabilidad, en el léxico último, surge una diferencia entre afirmar 'x' o afirmar x. Siempre que se discute *en serio* se afirma x, no 'x'; 'x' es el objeto modelo del semiótico, o la proposición sostenida vista desde un tercer lugar crítico o un lugar *metadiscursivo*, no es la afirmación sostenida en primera persona por un hablante en un contexto concreto.

El uso del encomillado al proferirse un acto de habla implica un distanciamiento crítico con la proposición que no siempre tiene quien la emite en primera persona. Esto, que podría parecer un matiz, es todo un salto, y, dado que pone en evidencia el momento *acrítico* de una conversación, el punto en el que el espíritu crítico cesa, choca con la pretensión de que todo se puede dialogar, o de que todo debería ser pasible de diálogo. Queda en claro que la única alternativa racional que queda a la vista, una vez agotada la instancia dialógica, es, como se dijo más arriba, la *confesión de etnocentrismo*, el reconocimiento del 'núcleo duro' seguido por una propuesta de

negociación (y, luego, aunque previamente pactado, por un acuerdo anticipado acerca de cómo proceder en caso de imposibilidad de acuerdo: un *friendly schism*³²).

Lo expuesto evidencia que, cuando se disiente tan radicalmente, se afirma apodócticamente, se trate o no de personas con una actitud crítica predominante.

El *ironismo* que defiende Rorty (1991, pág. 17) consiste precisamente en esa *metaconciencia* crítica; ese afirmar y al mismo tiempo dudar sin dejar de afirmar. Alude a un *movimiento* que, en el momento de la máxima certeza, coexiste con el reconocimiento de falibilidad. Así lo dice Rorty en *Contingencia, ironía y solidaridad*:

Empleo el término 'ironista' para designar a esas personas que reconocen la contingencia de sus creencias y sus deseos más fundamentales: personas lo bastante historicistas y nominalistas para haber abandonado la idea de que esas creencias y esos deseos fundamentales remiten a algo que está más allá del tiempo y del azar.

El ironismo está estrechamente relacionado con la variante filosófica del Pragmatismo, corriente de la que es en parte fundador el gran pedagogo Dewey. Esta filosofía dirige una fuerte crítica a la metafísica y a toda metáfora no bidimensional, en el sentido de no acotada a la 'superficie sin costuras' (Rorty) del lenguaje, lo que, en términos prácticos significa atender a lo concreto de las prácticas comunicacionales. Práctica que cobra realidad en la pragmática de la comunicación.

La teoría de Tarski ('El concepto semántico de verdad y los fundamentos de la semántica', 1944) de la Verdad es útil a fin de abordar luego la relación entre el núcleo identitario constitutivo del yo, su conformación lingüística, y la disposición o no a entrecomillar en situaciones dialogales en las que se percibe en juego el léxico último. Tarski muestra cómo, cuando se habla de la verdad o falsedad de una proposición, se lo hace desde un metalenguaje, en el que el lenguaje-objeto (del que se predicará verdad o falsedad) se presenta entrecomillado.

La aplicación de la Teoría T que es de interés se presenta en contextos pragmáticos concretos cuando un interlocutor hace notar a otro que habla *en serio*, en el sentido de que cuando se afirma 'x', lo que se está haciendo en realidad es, llanamente, *afirmar x*. La Teoría T, con su señalamiento de la importancia del desentrecomillado, permite identificar, fácticamente, la

³²Se usa esta formulación ('friendly schism'), a modo de un mem, para indicar la necesidad de tener prevista, al inicio de toda conversación, la posibilidad del encuentro de los léxicos últimos inconciliables (al menos en esa circunstancia), y tener a la mano la asunción de que dicha imposibilidad de conmensurar es producto de tomas de posición concretas por parte de dos formas de vida, sin necesidad de culpar a las palabras, a la semántica, al lenguaje en sí y retornar al plexo de negociación en el que sustenta (en el sentido de apoyarse, sostenerse, existir ahí) toda discusión argumentada.

presencia del 'núcleo duro', del 'léxico último', lo que se intentará vincular aquí, con fines de potenciación del recurso didáctico, con la noción de *poiesis* y, particularmente con la de *performatividad* a fin de conformar la salida racional para los conflictos inconmensurables a partir de la previsión de 'cismas amistosos': en las situaciones pragmáticas en las que un emisor no admitiría que está afirmando que 'p' (admitirlo implica, como se dijo, un distanciamiento crítico con 'p', implica la disposición a problematizar p) sino que llanamente *afirma que p* (para este emisor ese 'p' no sólo remite a un objeto de referencia sino que p es una pieza constitutiva de su Yo). La introducción de comillas —y su retiro— son operaciones que se hacen desde un *metalugar* al que un sujeto puede rehusar ir; especialmente si su léxico último es el que está en juego.

Cuando la conversación refiere a piezas de mundo uno (físicas o bióticas) este papel constitutivo del Yo del emisor es menos crítico o nodal en relación al 'p' que se emita. Esto es así porque sus referentes no sufren permutación ontológica alguna por efecto de ser referidos. Sin embargo, no hay que dejar de tener en cuenta que los objetos-modelo, sí reciben estos efectos y sesgan la apercepción de los objetos reales. Si bien esto es cierto, en ciencias de los mundos dos y tres (de la mente y de la cultura), puede darse lo que aquí se refiere como el 'punto tau' o 'punto ji' (que aparece más detallado en el apartado sobre efecto de teoría, performatividad y poiesis) que consiste en una interacción, que puede ser una interferencia, entre la flecha de la referencia y la flecha de la reflexividad o del efecto de teoría. Dicho de otro modo, en ciencias del mundo uno, si bien la adhesión a un punto de vista también puede ser parte constitutiva del yo del emisor, no presenta el compromiso ontológico de creación del referente, del objeto mismo de estudio, que se da en ciencias de los mundos dos y tres.

Esa práctica concreta de la comunicación o *pragmática* es una línea relativamente joven de la semiótica que cuenta entre sus fundadores al filósofo Pierce, y es, a su vez, el nombre de una corriente filosófica que parece tener más de una rama o más de una interpretación. Aquí es de interés en tanto llamado de atención acerca de la relevancia de la práctica de la comunicación concreta. (Es importante distinguir esta corriente filosófica de otra diferente, el Utilitarismo. Un pragmatista no es alguien preocupado por los resultados 'prácticos' —en el sentido de puestos al servicio de 'una relación medios fines concreta— sino por la *práctica de la comunicación*. El pragmatismo enfatiza la *naturaleza dialogal* de la persona. El pragmatismo puede ser entendido —y concebido en el sentido literal de *dar entidad*— como una forma de Humanismo).

En palabras de Ricardo Maliandi(2000):

En sus primeras manifestaciones, el 'giro lingüístico' se había concentrado en la dimensión semántica y la sintáctica, descuidando la pragmática, con lo cual se continuaba sin percibir adecuadamente el carácter dialógico de la razón. Para dicha percepción ha sido necesario un *segundo* giro (el 'giro pragmático'), por el cual se enfatiza la relación de los signos lingüísticos con sus usuarios e intérpretes.

En un marco de enseñanza en el que la racionalidad es parte del desiderata central, la transmisión del concepto de *pragmática de la comunicación*, así como la memética asociada es también clave. A continuación se muestra una fórmula tentativa (obtenida en el marco de los ensayos propios del contexto de descubrimiento³³ para un proyecto de investigación en curso, y que se usan en el marco de los trabajos prácticos de la asignatura de referencia) en la que se identifican algunos componentes centrales de la práctica de una comunicación dialógico-crítica: la presentación de marcadores lingüísticos clave, que son tomados aquí como el aspecto empírico de un *meme* compuesto también, al menos, por una faceta actitudinal y una faceta práctica. Dado que esta fórmula es tentativa y que forma parte de investigaciones actualmente en curso, el papel que juega aquí es, por un lado, dirigido a ilustrar una aproximación empírica y formal a la racionalidad, por otro lado, para mostrar uno de los recursos utilizados durante las cursadas de la asignatura con fines didácticos; se trata de un recurso que combina racionalidad y memética (dado que cada marcador discursivo puede aislarse como un *meme*, así como toda la fórmula puede ser vista como un *meme* o un *memeplex*). En su aspecto de ejercicio práctico en el aula, en torno a la presente fórmula se estimulan debates enfocados meméticamente, con la generación de MIPs hacia el final del ejercicio.

$$\frac{([IA + IO^2] \cdot IRO)}{MPT} = RD$$

IA: indicadores de acuerdo

IO: indicadores de oposición

IRO: indicadores de reconocimiento de la oposición

MPT: masa proposicional total

RD: racionalidad dialógica

} Par. crítico IO+ IRO

³³ Si bien, como parte del programa de estudios de la asignatura Epistemología de la Psicología se propone ir modificando el uso de 'contexto de descubrimiento' por el de 'actividades de formulación de teorías', así como el de 'contexto de justificación' por el de 'actividades de crítica de teorías', preservo aquí el uso tradicional por razones de claridad expositiva.

El par crítico es la secuencia conversacional en la que un interlocutor presenta a otro su objeción (IO)[mIOr]y ésta es reconocida como tal mediante la presentación de un indicador de reconocimiento de la oposición[mIROrr]. Estos marcadores lingüísticos son identificables como *memes*, y se presume aquí que su identificación como tales favorece la enseñanza de su práctica y el entrenamiento concreto en dialogicidad crítica, por las razones aducidas en el apartado correspondiente.

En relación a los pares críticos, cabe referir que el criterio de demarcación entre *diálogo crítico* y *polémica* es operacionalizable en referencia a dicha secuencia conversacional. En el marco del cursado de la materia —especialmente como ejercicios para las clases de trabajos prácticos— la aplicación de esta metaobservación, sobre grupos en múltologo acerca de un tópico específico, ha mostrado su fertilidad estimulando la detección de elementos objetivos indicadores de racionalidad discursiva así como ejercitando una práctica concreta autoconsciente de dicha actividad dialogal.

6.4. El milagro griego: el origen de la memética clave de la Racionalidad

La civilización occidental es el resultado de choques de opiniones, bajo la forma de culturas distintas presionadas en cierta forma por las circunstancias históricas y geográficas a confrontar marcos creenciales diferentes, cosmovisiones distintas y a veces opuestas. El llamado *milagro griego* también es el resultado de esos encuentros. Ese milagro no es otro que el de la tradición de la libertad³⁴, la democracia y la tolerancia; es decir, el invento de la *Razón*.

Parte de lo que se conoce como 'milagro griego' está conformado por el nacimiento de la Tradición iniciada por Tales (624 - 546) y Anaximandro (610 - 547)—Popper la llama "una tradición escolar"; interesa esta denominación porque conecta con el ámbito del aprendizaje—; con su nueva propuesta (la tierra sostenida de modo equidistante entre el Tártaro y los Cielos) Anaximandro resolvía el grave problema acarreado por el modelo de Tales (la tierra florando en un mar): la regresión infinita. Lo interesante aquí no es el contenido de estas teorías cosmológicas (aunque la solución de Anaximandro tiene impacto en visiones contemporáneas) sino la *actitud* de Tales de estimularlo a desarrollar ese modelo disensor.

³⁴Es obvio que el hecho de que tuvieran esclavos no mella este hecho, pero sí llama la atención sobre la necesidad de *tiempo libre* para toda persona que se pretenda en posición de crear y aportar libremente al cambio social; contemporáneamente, puede hacerse esto apoyados en máquinas, tristemente los griegos antiguos lo hicieron sobre personas.

Ese gesto convertido en *tradición* —una forma de memplex— incluye los memes clave de la *racionalidad* [mRACrr], el *diálogo crítico* [mDCrr] y el meme de la *isonomía* [mISOr], entre varios otros.

Popper supone que una de los motivos de la existencia del mito del marco radica en una excesiva confianza en las capacidades de la razón; otro motivo se encuentra en el relativismo histórico o cultural y entiende esto como la creencia en que no hay verdad absoluta sino que las verdades variarían con épocas y culturas, y reconoce la validez de esta creencia sólo para las normas convencionales.

En este punto Popper introduce una distinción: intenta diferenciar entre *información* y *propaganda*. Esto interesa aquí porque, según se argumentará, el deslinde no es tan claro como Popper cree.

Tal como se expuso más arriba, toda 'información' tiene un componente de propaganda y todo argumento tiene nexos de permeabilidad con una "subjetividad" o mundo dos, así como también posee poder performativo. Esto no significa que la distinción entre una zona más objetiva (menos permeada por subjetividades, sin control intersubjetivo) que puede ser tratada como 'información' en sentido acrítico en algunos contextos, pero siempre que se tenga noción de que los límites entre esta zona argumental y otra más 'arbitraria' son difusos y ambas regiones se interpenetran.

Popper³⁵objeta lo que llama las *prisiones mentales* —las teorías— y sugiere una actitud críticamente desapegada hacia las mismas. Cita entre algunos ejemplos de dogmatismo cerril en Psicología, las variantes dogmáticas de freudianos y adlerianos. En este sentido, Popper es uno de los autores que rescatan los logros de la Grecia Clásica, en particular, el invento de la Razón. En el marco de los productos exitosos de la Tradición Crítica es que Popper formula su relevante *criterio de demarcación falsacionista* [mDEMAFr], otro meme claramente recesivo en el contexto general y también en el ámbito intelectual, dada la dominancia de uno de sus alelos el meme del 'paradigma inconmensurable' [mPARId] otro meme fácilmente viralizable y que sinergiza con los memes de la doctrina de la imposibilidad de la comprensión mutua [mDICMx] y del relativismo (en la variante que llamamos 'absolutista').

³⁵Popper —quien parece no aceptar que sus alocuciones también contienen un elemento de propaganda, un elemento retórico— señala, acertadamente, la tradición que apoyó el mito del marco: Hegel (quien fue en un sentido absolutista y en otro relativista), Marx y, luego, la llamada "sociología del conocimiento" de Max Scheler y Karl Mannheim. El núcleo de verdad contenido en estos puntos de vista no es otro que la toma de conciencia de la falibilidad de las conjeturas humanas. Esta conciencia de falibilidad bien puede ser identificada como un meme particular [mFALIr].

Sin embargo, y pese a este aporte nodal para la historia de la ciencia, hay que señalar un límite en la perspectiva de Popper: el componente erróneo de su enfoque consiste en el insuficiente énfasis en la necesidad de completar el giro pragmático. Si bien en la página 71 del texto mencionado alude a la pragmática sin nombrarla; dice que, entre dos modos distintos de entender la crítica, uno es erróneo (el que supone que hay que formular preguntas del tipo "¿cómo establecer o justificar una teoría?") y otro correcto, (el que formula preguntas del tipo: "¿cuáles son las consecuencias de nuestra teoría?, ¿son todas aceptables?") y acaba su capítulo con un llamado a *proceder* de modo crítico, esto es, ofrece una regla que recomienda una actitud y una práctica. Debe tenerse en cuenta que es habitual, incluso entre especialistas, describir a Popper, equivocadamente como 'hipotético-deductivista'. Se dice que Popper propone como método de la ciencia un supuesto método hipotético deductivo. Esto no es así Popper dice explícitamente en varios lugares que el método de la ciencia es el *método crítico*.

Si se completa ese giro pragmático no se altera lo central de su propuesta, sino que se la plenifica. Los conectores lógicos, la implicación, el condicional, quedan retraducidos como *compromisos*, reglas de juego que pueden o no seguirse. De una sintaxis vacía (literalmente), se pasa a un contexto concreto de personas reales en conversaciones reales, que pueden cumplir o violar esas reglas.

PLANO SINTÁCTICO	PLANO PRAGMÁTICO
$p \rightarrow q$ $-q$ $-p$ (El <i>modus tollens</i> : si 'p', entonces 'q', pero no 'q', luego, no 'p')	"Me comprometo a renunciar a mi creencia en 'p' si no se da el caso de que '-q'". (Esto implica que <u>los 'q' deben ser definidos al inicio de una discusión</u>).

La lógica tiene un núcleo *moral*. Se requiere una suerte de gramática de la praxis comunicacional, una "sintaxis" de los actos de habla en situaciones de diálogo crítico.

La secuencia IO/IRO (indicador de oposición/indicador de reconocimiento de la oposición) o '**par crítico**' contemplados en la fórmula expuesta más arriba, contiene el núcleo central de un orden como el referido, que, por supuesto, no será una sintaxis en el mismo sentido que la sintaxis normal, ni una lógica, pero sí un *orden* concreto, nítidamente identificable y objetivable, es decir, pasible de coordinación intersubjetiva. (Cabe señalar la necesidad de una especie de 'sintaxis de la pragmática', un conjunto de reglas que la regulen o que permitan la ponderación de su calidad y que vaya más allá de las normas de Grice).

Es en este mismo momento de la Historia en el que se está dando inicio al giro pragmático, lo que explicaría al menos en parte la escasa conciencia que de él se tiene y la casi nula aplicación de sus efectos. La antigua tradición lingüística, aristotélica, (Apel, pág. 28) había obstaculizado la posibilidad de pensar una teoría del significado mediada por la comunicación lingüística debido a su realismo ingenuo y su visión del lenguaje como un *instrumento* que conectaría el pensamiento con el mundo al modo de un puntero. Esta tradición pretende resolver la cuestión de la verdad de las proposiciones en esa relación no dialógica.

Apel señala que el primigenio significado de "logos" opuesto al mito en tanto relato monológico que no admite réplica, incluía ya la idea de la interacción dialógico argumentativa.

Esta tradición se ve con claridad en Sócrates e incluso en Platón, aunque éste derivó en la idea de la *reminiscencia*, que lleva a suponer la existencia de un mundo extrahumano con el que las mentes deberían conectarse, idea que debilita la dinámica interpersonal del pensamiento dialógico y la desdibuja en favor de una dialéctica entendida como relaciones lógicas entre ideas y entre ellas y ese mundo externo, lo que conduce al olvido de que en realidad lo que una proposición hace es *proponer algo a alguien frente a otro*. Así, la discusión por la verdad tendió a excluir la dimensión pragmática. Esta circunstancia se consolida por medio de la lógica aristotélica. Es decir, la dialéctica no remite a nada concreto si no se la interpreta como una *dialógica*.

La lógica Aristotélica contribuyó a la instalación del meme de abominación de la contradicción, a través del llamado 'principio de no contradicción' ([mACd] su alelo es [mDr] la 'd' es por *dialéctica*, y puede asociarse con fines mnemotécnicos a *devenir*), meme que de haber triunfado la tradición que resultó perdedora, —Gorgias por ejemplo con su *Del ser y del no ser*, Parménides con su forma retórica y sofística (a juicio de Sócrates³⁶, al menos del Sócrates que nos trae Platón), Heráclito con su énfasis en el movimiento— quizás la situación del mundo intelectual sería otra. Esto no significa que la contradicción deba ser admitida siempre, sino que en cada contexto pragmático puntual ha de deliberarse acerca de su admisión o su rechazo.

Como se vio, con la introducción de los **performativos** por Austin se abre la comprensión de la doble estructura performativo-proposicional de todas las oraciones. A partir de Austin y Searle

³⁶Hay un interesante pasaje del Parménides en el que se reúnen a hablar Sócrates con Parménides, y Sócrates le dice que si no se siguen tales normas de conversación (similares a las normas actuales de Grice: parlamentos cortos, claridad, etc.) se retiraría porque tenía otras cosas que hacer. A lo que Parménides responde aceptando las condiciones. Ese párrafo puede tomarse en dos sentidos: como una muestra de lo que es el buen conversar propuesto por Sócrates y admitido por Parménides o como una muestra de la tolerancia de Parménides y de su capacidad y disposición a conversar bajo las reglas de uno o bajo reglas menos restrictivas. Puede verse a Parménides como un pragmatista en el sentido rortyano (que no debe confundirse con Utilitarismo).

esta doble estructura del acto de habla (la fuerza ilocucionaria y el significado proposicional) se hacen más claros, más allá de las objeciones válidas que pueden hacerseles.

Entre las limitaciones de la Modernidad, o de su proyecto intelectual en particular, puede señalarse el meme conceptual (la idea o creencia) de un *yo autárquico* [mYOAdd] que podría conocer haciendo abstracción del lenguaje y de la comunidad de comunicación. Ese modelo filosófico está *centrado en el sujeto*, en un sentido equivalente al ya explorado relativo a la racionalidad concebida —en oposición a la razón comunicativa— como razón centrada en el sujeto. En términos de Ortega y Gasset, y en oposición a dicha concepción, “tener una idea es creer que se poseen las razones de ella”. La afirmación podría extenderse al lenguaje diciendo algo como ‘tener una palabra es creer en la existencia de otros con quienes compartirla’. Al pensar, se tiene que tener en cuenta a los otros, a sus posibles argumentos y contraargumentos, y como destinatarios posibles de nuestras pretensiones de validez. Es decir, al pensar, de lo que se trata no es de una relación monológica sujeto-objeto.

El modelo de la razón comunicativa supera esa limitación.

En la educación tradicional, era habitual —y aun sucede— que el estudiante, ante una pregunta, casi siempre orientada a la invocación de un dato, hiciera esfuerzos por “pensar” interiorizadamente, un esfuerzo por rebuscar en su memoria. Estas modalidades llevan la marca del monólogo, de la creencia en una memoria marcada por un objeto y en la valoración de esa supuesta relación uno a uno.

Ese enfoque memorístico fue siendo desplazado ventajosamente por versiones dialógicas como las de Dewey y Freire. Bajo estos enfoques, la invocación mnémica de meros datos pasa a reemplazarse por la capacidad de *resolver un problema* en tiempo real. Esto se asocia a la modalidad de examen usualmente llamada ‘a libro abierto’, en los que el estudiante debe resolver un problema; también con los coloquios —aplicados con fines de examen o de trabajo colectivo, instrumento que, sin embargo, no es fácil de conciliar con el aspecto evaluativo— y la interacción dialógico argumentativa en el marco de los trabajos prácticos y de las clases teóricas. La relación entre estas modalidades y los giros lingüístico y pragmático ya fue argumentada: el primero prepara la eliminación de la expectativa de que de un *ordo essendi* emane algo como la razón, o la verdad, o el bien, o la justificación, y propende a la toma de conciencia del carácter de *construcciones* que esas entidades tienen, construcciones que se hacen siempre de modo intersubjetivo y mediado con lenguaje; el giro pragmático muestra el sitio donde *realmente* tienen existencia —se construyen y deconstruyen— los actos de habla y las referidas entidades de mundo dos y tres.

La ya mencionada noción de *intelectuales orgánicos* de Gramsci favorece la toma de conciencia de que este giro pragmático obliga a una revisión del *hablar concreto* que tiene lugar en las interacciones comunicativas en el campo universitario, en aulas y en órganos de gobierno, así como en los textos y programas. Si aquí hay algún *a priori*, es el *a priori* intersubjetivo de la relación sujetos/co-sujetos.

La *pragmática* (Escandell, págs. 15 - 16) puede definirse como el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario. La atención en la pragmática de la comunicación viene de la mano de la comprensión de que *la comunicación no funciona como un código*. Dicho de otro modo: modelizar la comunicación con el invento humano en que consiste un código cualquiera, funciona sólo hasta cierto punto y falla al abordar las piezas más relevantes de la comunicación real humana. En este sentido el llamado 'milagro griego' se concretiza en esa práctica del habla real, que fuera convertida en objeto de investigación sistemática tan solo recientemente.

Sin que sean lo mismo, hay un paralelo que requiere ser destacado entre la pragmática y las praxiologías (Serroni Copello, "Expansion discursiva y recursiva en la psicología"); consistiendo éstas en *prácticas racionales planeadas*, abocadas a un caso singular, tienen la misma propiedad relativizante que la pragmática. A ésta se le relativizan la sintaxis y la semántica, a aquellas, la aplicación de la teoría básica/aplicada y tecnológica; en la pragmática se impone el punto de vista de la comunicación, de si se efectiviza o no, y a eso se relativiza el significado de las proposiciones e, incluso, las mismas reglas de combinación. Debe tenerse en cuenta que las intervenciones docentes son un tipo de praxiología educativa, y que las interacciones áulicas son una de las formas de la pragmática.

En el programa moderno no hay lugar para los rituales más allá de como objeto de estudio antropológico. En la educación moderna, los ritos se centran en ceremoniales dictados por el estado nación de pertenencia, y en las normas sociales estándar, pero no recubren las formas dialogales intersubjetivas, las que se forman de modo 'naturalista' y asistemático en su mayor parte. Creo que es posible argumentar en favor de una recuperación de la función del ritual pero no atrapados en mecanismos ciegos, sino volcados a regular y enfatizar intencionadamente el habla real, los actos de habla cotidianos, en todo contexto pragmático en el que fuere pertinente. Esto requiere la comprensión de la noción de *acto de habla como un accionar más*. El concepto

del *bushido* japonés *makoto* es otra forma de aludir a que hablar es hacer³⁷. Y este tipo de hacer (cómo hablamos) es lo que aquí interesa desde el punto de vista de cómo amplificar la racionalidad en el ámbito universitario que nos ocupa.

De lo expuesto se deriva la importancia de entender la *falacia descriptiva*, consistente en suponer que los enunciados sólo son *descriptivos* de estados de cosas objetivos, y, para superarla, redirigir la atención hacia los enunciados realizativos³⁸. Para facilitar la comprensión de estos hechos, y propender a la apertura de docentes y estudiantes a la dimensión del habla concreta, debe quedar clara la distinción entre oraciones y enunciados: no son las oraciones las que pueden ser verdaderas o falsas, sino los enunciados; esto es porque las oraciones son estructuras gramaticales abstractas no realizadas; en cambio un enunciado es la realización concreta de una oración. Esto es, la realidad de lo que la Verdad y la Falsedad fueren, se materializa en el marco de personas reales hablando con personas reales.

Así como la fuerza ilocucionaria *hace* en parte al mundo humano, también el *imaginario social* (Castoriadis, 1975-2010) forma parte de estos procesos constructivos, y ambas cosas interactúan³⁹. Tanto la alienación como la creación en la historia comparten el hecho de ser la capacidad de "darse lo que no es"; lo propio de la creación no es descubrimiento, sino *constitución de lo nuevo*. Esto tiene un fuerte paralelo con la distinción austiniana de locución e ilocución por el hecho de que la fuerza ilocucionaria, a diferencia de la mera locución (que señala un hecho, que puede ser sólo verdadera o falsa) *crea* mundo, agrega una novedad —tégase en cuenta lo referido acerca de que Bourdieu mejora el modelo señalando que la *fuerza* no debe buscarse en el lenguaje mismo sino en el entorno psicosocial.

El ya referido concepto de falacia de la ilustración, en razón del sesgo referencialista que contiene —así como el borramiento del componente performativo de lenguaje al que induce—

³⁷De ahí lo dañino del meme "más valen hechos que palabras".

³⁸Las razones del descuido de estos enunciados, los que hacen a la función realizativa del lenguaje, la escasa o nula atención que recibieron, aún no han sido aclaradas. Quizás entenderlos obliga a ciertas transformaciones, incluso en lo personal, que los hace de difícil manipulación sin que se vean consecuencias inmediatas. En psicología, por ejemplo, nos pone directamente frente a algunas de nuestras creaciones: las categorías diagnósticas, nodo problemático por excelencia; pero también —y más especialmente, pero menos estudiado— en las praxiologías, dado que allí se enuncian los diagnósticos sobre personas concretas.

Descubrir que hay diagnósticos psicológicos que implican valoración de la fijeza atencional en ciertos contextos áulicos, por una parte, y que por otra parte, faltan diagnósticos que muestren como patológicos los estados mentales de los miembros de las multitudes sometidas a trabajo esclavo, ha de ser una tarea ardua para la mayoría de las mentes memetizadas en un contexto donde la valoración de lo primero y la oclusión de lo segundo forma parte lo que se considera natural.

³⁹Castoriadis disiente enérgicamente con Marx en el papel que a lo imaginario dan, para Castoriadis lo imaginario está en "la raíz de la alienación como de la creación en la historia" (p. 214), el choque con Marx se da en razón del reduccionismo economicista de Marx.

funciona como obstáculo a la introducción de novedad cualitativa, a los permisos que las personas se dan para introducir cosas nuevas en el mundo (es muy intencionado y significativo el título del libro de Austin: *Cómo hacer cosas con palabras*).

Volviendo a la Ilustración y sus errores, hay que tener en cuenta el papel que a la contradicción diera este movimiento intelectual. Autores como Popper simplemente recomiendan su expulsión, so pena de recaída en el relativismo (que ellos cofunden con un "todo vale" forzoso, situación compatible con una ejecución incompleta del giro pragmático. Castoriadis cita la frase de Hegel: "El hombre es lo que no es lo que es" la que sirve de ilustración para ver a la contradicción cumpliendo un papel generador de sentido. Ese meme de repulsa por la contradicción, en su versión absolutizada, tiene efectos (una expresión fenotípica) que podemos llamar 'anti poéticos', en el sentido de que tiende a impedir operaciones comunicacionales útiles y generadoras de nuevos matices y entidades, como la referida en el ejemplo. Pero la contradicción, ciertamente, debe repelerse en ocasiones, pero esas ocasiones habrán de negociarse en cada contexto pragmático concreto. Esto es, la lógica es útil en determinados contextos y un obstáculo en otros y no hay una regla extra lógica no relativa a contextos para decidirlo. Sin embargo, el papel de la lógica es clave para la racionalidad por su efecto en diálogos concretos, tal como se muestra en el cuadro más arriba. Sin el elemento de apodicticidad que la deducción aporta, las conversaciones no contarían con un recurso relativamente seguro —en la implicación anida la apodicticidad— para estructurarse. Pero esta asunción, para ser correcta, tiene que incluir la conciencia de los límites de la lógica para 'fundamentar' puntos de vista, en particular, la noción de *asimetría lógica* y la concomitante imposibilidad lógica de fundar premisa alguna en base a conclusiones verdaderas. La expresión 'dimensión de fundamentación' (Maliandi) se presta a equívocos: no hay manera de *fundamentar* lógicamente idea alguna que no sea remitirla a otra idea, lo que lleva a una recursividad infinita que sólo puede detenerse en relación a la dimensión pragmática, en la referencia a la instancia creadora individual o colectiva proferente de la idea.

El ocultamiento de este hecho es el fallo central de la tradición intelectual que aquí se critica. La *confesión de etnocentrismo* apunta a corregir este fallo. El 'doblez' al que condena la referida renegación hace de quien la sostiene un hipócrita involuntario, alguien que pretende hablar desde un lugar neutral sin que tal cosa pueda hacerse (aunque esta afirmación suela repetirse sin que se extraigan de ella todos sus efectos).

El partidario de la tradición ontoteológica —la expresión es de Rorty—, en la que se enmarcan también las propuestas dialógicas que suponen la existencia de puntos de referencia extramundanos que podrían servir como auxilio en la discusión, suelen 'sorprenderse'

airadamente cada vez que se topan con una maniobra retórica ejecutada por un opositor, opacando el hecho de que ellos mismos no tienen más remedio que usarlas, también en forma frecuente, especialmente cuando se acercan a su léxico último. Si no se está desplegando un sistema de teoremas derivados de axiomas en donde cada pieza sucesora es un derivado lógico, luego, un mero desplegarse de las antecesoras, entonces todo conector será metafórico en el sentido de no ser una *implicación*, en la que la ganancia en apodicticidad es máxima y nulo el agregado de información novedosa. Todas las otras formas de conexión son metafóricas. (Nietzsche, 2000, pág. 50)).

6.5. El rol clave de la igualdad en la búsqueda de pedagogías democráticas: objetividad e isonomía

El invento griego de la *isonomía*⁴⁰, de la igualdad ante la ley, es clave para la formulación de una idea de objetividad⁴¹ (también para la idea de verdad) que no implique violencia conceptual soterrada.

El tan referido meme "la objetividad no existe", muy frecuente en ciencias que abordan los mundos dos y tres, y que se enuncia por mor de sus propiedades aparentemente anticientificistas, no solo es erróneo, sino que acarrea consecuencias indeseables para los científicos en formación. Si efectivamente no pudiera existir objetividad alguna, esto conllevaría un subjetivismo irrebasable que daría por tierra con toda pretensión de construcción de conjeturas que pudieran pretenderse válidas (legítimas) para más de un sujeto. Esta consecuencia es inadmisibles en el marco de un emprendimiento como el científico, social por naturaleza, y en actividades como las pedagógicas, que son intersubjetivas por definición.

Sin embargo, es cierto que la pretensión de objetividad absoluta cae con su compañera conceptual la verdad absoluta, y con toda otra pretensión de acceso a lo inamovible, en conciencia de que cualquier pretensión de posesión de absoluto, en su dimensión pragmática, no es más que un *bloqueador conversacional*; un acto de censura concreta contra un hablante concreto.

⁴⁰También son relevantes: Isopoliteia: igualdad entre ciudadanos. Isegoría: igualdad en el uso de la palabra. Parresía: atreverse a hablar para defender la verdad.

⁴¹Dado que la racionalidad tiene estrecho vínculo con la objetividad, ésta, lejos de lo que su etimología parece indicar, está más relacionada con 'sujetos' (y sus comportamientos verbales) que con 'objetos'. Sigue a continuación un comentario sobre el tema antes de pasar a la creación de mundo mediante lenguaje. Luego, la sinergia entre esta asunción —el empoderamiento que implica el cabal reconocimiento del hablar como la actividad mediante la que se construye mundo humano— y la potencia del diálogo crítico ejercido con pericia acrecentada por su conocimiento (con auxilio del despiece que permite la memética) y por su entrenamiento específico, conformarán —se presume en este trabajo y se lo procura referenciar con hechos y con argumentos— una base útil para el mejoramiento de los planes curriculares y de las interacciones áulicas.

Sin embargo, la objetividad es un desiderata alcanzable si se la interpreta lejos de lo que su etimología parece sugerir, y se la piensa en términos de control intersubjetivo. La expresión "no-subjetividad" reflejaría mejor lo que se quiere decir cuando se dice 'objetividad', si se usa en el sentido de indicar la ausencia de imposición de unos sobre otros.

Esa intersubjetividad es la forma real de objetividad que puede ser conseguida, que puede ser creada realmente. Aunque requiere renunciar a la presuposición de acople seguro e inteligible entre la palabra y la cosa real, en el sentido de cosa existente allí en la realidad extralingüística. Antes de esta renuncia a la ontología, fue necesario renunciar a la teología, tal como lo indica Rorty.

Obviamente esta forma de objetivismo volcado a lo intersubjetivo (una definición posible de objetividad, en estos términos podría ser la de "racionalidad de hipótesis acerca de un objeto" aceptando que la racionalidad es una forma de coordinación intersubjetiva con participación de interacciones dialógico-críticas) no tiene porqué implicar idealismo filosófico ni renuncia a la hipótesis realista. Se trata de un objetivismo que evita la hipótesis metafísica del "acople" con la cosa, sin necesidad de negar que alguna cosa existe realmente (es decir, sin abandonar el realismo filosófico), se objeta la verdad correspondentista, 'la teoría del espejo'. El aporte de Donald Davidson es clave para encontrar salidas a esa teoría de correspondencia punto a punto, criticada por Rorty: puede abolirse el espejo y suponerse sólo relaciones *causales* entre cosa y proposición, y con eso basta.

Dice Freire (Freire & Shor, pág. 159) aludiendo al proceso intersubjetivo sin usar el término 'objetividad' (el subrayado no corresponde al autor):

'Cuando nos comunicamos, en el proceso de conocimiento de la realidad que transformamos, comunicamos y sabemos socialmente, a pesar de que el proceso de comunicación, de conocimiento, de cambio, tienen una dimensión individual'.

El aspecto individual no es suficiente para explicar el proceso, esta es una manera de referir a la *objetividad* en términos del movimiento intersubjetivo mediante comunicación concreta. Quine (La búsqueda de la verdad, 1990, pág. 75) dice sobre el lenguaje y la comunicación: 'es en el lenguaje donde la intersubjetividad hace acto de presencia, la comunicación ha sido bautizada con acierto'.

Entonces, el necesario componente de objetividad en la empresa científica, que ha de tener su correlato en el plano de la docencia de la ciencia, tiene necesariamente que materializarse de algún modo, también, en las interacciones áulicas. La respuesta a cómo ha de darse tal cosa

encuentra respuesta en la misma actividad con la que se construye racionalidad: el diálogo argumentativo crítico.

En el Apéndice 1 se vuelcan los resultados de una encuesta formulada entre estudiantes del cursado de la asignatura Epistemología de la Psicología (EP), en la que se indagan, entre otros temas, el de la racionalidad, en particular, la perspectiva de los estudiantes acerca de su presencia en las interacciones áulicas. Los resultados muestran una visión fuertemente crítica al respecto, resultados coincidentes con la entusiasta bienvenida que suelen dar las propuestas dialógicas.

En resolución, si se toman como indicadores de racionalidad las referencias a la actividad dialógica en los PTEDs, por un lado, y, por otro, la percepción de los estudiantes encuestados acerca de la presencia de racionalidad en las interacciones áulicas —ver los instrumentos en los apéndices 1 y 2—, se tiene que acordar que dicha presencia parece ser, al menos, deficitaria.

En el siguiente apartado se examinará la función creativa ('poiética') del lenguaje y la forma en que puede utilizarse en favor de la intervención pedagógica. El resultado tenderá a mostrar que la identificación de esta función en términos de memética la torna más operativa para su transmisión y para su inclusión en programas de entrenamiento en diálogo.

7. Pedagogía y diálogo

'La cultura de masas socializa a las personas
para que ejerzan de policías
en contra de su propia libertad'.
Paulo Freire

'No sé nada, o más bien sé,
y quizás sea peligroso decirlo,
que no es el sentido quien crea las palabras,
sino éstas a aquél'.
Artaud

7.1. Pedagogía, didáctica y tecnologías

César Coll(1989) señala que, a partir de los años cincuenta, se fue dando una sustitución progresiva del término 'pedagogía' por la expresión 'ciencias de la educación'. También dice Coll que es necesario separar (en el sentido de *distinguir*) el componente científico del componente 'didáctico-practicista' (la didáctica es una parte de la pedagogía, es la parte que contiene las

técnicas y métodos de enseñanza). Luego distingue la concepción de las ciencias de la educación como a) campo práctico del saber, b) como praxeologías⁴².

La ciencia de la educación o ciencias de la educación, serán entendidas aquí como la formulación transdisciplinar de teorías aplicadas —entendidas como *teorías tecnológicas sustantivas* al modo que lo entiende Bunge en el capítulo 'Acción', de *La investigación científica*—, teorías tecnológicas —procedimientos genéricos para guiar acciones dirigidas a fines, chequeados empíricamente en contextos de variables controladas— y teorías praxiológicas —formulaciones para la práctica concreta, singular—. Cada uno de estos subsistemas conceptuales (Serroni Copello) abarca en múltiples disciplinas y las trasciende con el agregado del enfoque propio del objeto que se aborda, no contemplado en ninguna de las ciencias convergentes, conformando así una transdisciplina.

En el marco del objetivo principal aquí apuntado, el de optimizar por vía memética el componente de racionalidad en programas e interacciones áulicas en la enseñanza de la epistemología, serán la fuente principal tanto de teoría como de tecnología educativa los enfoques centrados en el diálogo, lo que implica un trasfondo construccionista y un enfoque epistemológico enrolado en la Tradición Crítica. Estas tomas de posición en diversos ángulos teóricos deriva en lo que puede llamarse un *enfoque lingüístico* (Klimovsky, 1994) con aplicaciones como la que se evoca a continuación a modo de ejemplar ilustrativo.

7.2. El diálogo docente/estudiante. Los relatos autobiográficos

Se ha señalado (Anijovich, 2009) el vínculo que tiene la relevancia del contacto entre los aspectos biográficos del estudiante y la potenciación de los factores relativos al aprendizaje, en particular, a través del uso de *relatos autobiográficos*. Este vínculo entre lo cotidiano y propio del estudiante y la captación de lo teórico objeto de la actividad de enseñanza puede operar como factor estimulante. Dice Anijovich (p. 97):

'... el capital de experiencias de una persona constituye una primera fuente de información y de un 'saber hacer' que cada uno aplica cuando empieza sus prácticas. Pensamos que utilizado en forma adecuada, este dispositivo permite un trabajo de reflexión personal sobre las propias experiencias y sobre la relación con los formadores en la búsqueda de una pluralidad de puntos de vista'.

⁴²A veces se lo escribe como 'praxiologías'. Dado que Coll usa 'praxeologías' aquí se lo referenció así, pero en adelante se usará la otra forma.

En este sentido, se destaca el vínculo entre lo personal del estudiante—en este caso la autora lo refiere a la confección de una autobiografía escolar por parte del estudiante— y los efectos benéficos para el proceso de enseñanza aprendizaje. Dice más adelante (p. 99):

'Cuando utilizamos este dispositivo para la formación docente en el ámbito universitario, hemos advertido que el docente a cargo del curso, que acompaña las sucesivas elaboraciones de los relatos autobiográficos, desarrolla una escucha atenta y sostenida, y puede ir adentrándose en las experiencias pasadas de sus alumnos, en los modos que éstos tienen de percibir y dar sentido a dichas experiencias, y en las modalidades singulares en que configuran articulaciones entre la práctica y la teoría abordada en clase'.

El vínculo entre lo biográfico personal del estudiante y las teorías objeto de la relación de aprendizaje, abordada en el texto de Anijovich en tanto técnica de relato monológico, implica también la presencia de *diálogos* posteriores al respecto entre docente y estudiante. Varios de los tópicos que la autora señala luego bajo el título 'Alertas y recaídos' (p. 96) aluden al formato y precauciones que a tales interacciones corresponderían. En este sentido, si bien no se refiere en forma explícita a las interacciones dialógicas, éstas quedan implicadas en su análisis.

La referida dialogicidad es un componente central del vínculo docente estudiante. Conforma la materia central del presente estudio, en particular por la potenciación que, tal como los relatos autobiográficos referidos por Anijovich, puede aportar al objetivo de contribuir al aumento de la racionalidad de ciertas intervenciones en el campo docente. Se abordan a continuación dos corrientes pedagógicas que ponen al diálogo en el centro de sus propuestas.

7.3. John Dewey y Paulo Freire: dos pedagogías del diálogo

El hecho de que, en la obra de Dewey resalte la influencia hegeliana es marca de su talante libertario porque Hegel —en parte continuador de Kant— es un fuerte crítico del *principio de autoridad*. En palabras de Samaja (El lado oscuro de la razón, pág. 131):

'Creo que Hegel debe ser colocado en un lugar muy particular de la Modernidad: como el filósofo que intenta llevar a su culminación el gran proyecto que se había forjado esta cultura, a saber, la consagración de la experiencia personal como criterio de verdad'.

Pero también lo es el hecho de que se apartara de Hegel en aquellos aspectos que éste tiene de oscuro en la prosa —propiedad comunicacional impropia del talante racional⁴³ y de las aspiraciones libertarias— y de sus memes de idealismo filosófico.

⁴³Existen algunas excepciones a la regla de claridad expositiva, pero no serán abordadas aquí.

La idea de contraponerse al principio de autoridad conlleva la concepción de que nadie está sobre nadie, que los chequeos para constatar la verdad o la falsedad pueden ser hechos por cada persona. Hegel también objeta la distinción nómeno/fenómeno, que condena al escepticismo y a la concepción del conocimiento como un *instrumento* (en forma similar a la concepción del lenguaje como un mediador, presente en la versión aristotélica) y, con esto, se alinea con lo que luego será el *giro lingüístico*, que interesa aquí en razón del papel constitutivo que el lenguaje tiene en cuanto a la razón y al mundo humano y, por consiguiente, el papel constitutivo de la realidad educativa en los programas y en la dinámica áulica.

Dewey también toma de Hegel el rasgo de dar primacía a las *relaciones* (Parravicini, 2016) superando, en psicología, la teoría del arco reflejo, vigente en esos tiempos y heredera de Wundt. Esto lo aleja del microrreduccionismo y enriquece su perspectiva con un enfoque que sitúa lo pedagógico en el marco de lo político. Para Dewey la educación en sí misma es una forma de acción *política*, y la democracia, un proceso de permanente liberación de la inteligencia. El ámbito educativo es la 'agencia democrática de la formación'.

Ese afán democratizante tiene relación directa con la presente tesis porque lo que aquí se busca es una acción similar a las de tipo micropolítico⁴⁴ (Foucault), una intervención memética mínima capaz de expresarse fenotípicamente —a través del fenotipo memético— y generar cadenas causales y círculos virtuosos que impliquen cambios concretos en lo creencial, en lo actitudinal y en lo procedimental dentro del marco de la relación de aprendizaje.

Dewey no ofrece una definición precisa de qué entiende por 'racionalidad', pero su obra en general alega en favor del incremento de la misma, bajo la forma de propuestas dialógicas y democratizantes. Un ejemplo es el énfasis, similar al de la propuesta de Anijovich, en favor del intercambio de experiencias entre los individuos por medio de la comunicación: recomienda el estímulo de la *discusión* y la centración en *problemas*. Ambos términos aluden a dos elementos que ameritan aislarse como memes: la discusión crítica como una praxia concreta y el recurso de centrarse en problemas (que contribuye a evitar las cuestiones meramente terminológicas o de semántica vacía y remite a pregunta concretas y a respuestas concretas), dos organizadores clave del debate orientado a la búsqueda de la verdad.

Suele señalarse (Pedagogías del siglo XX, 2000) que el empeño pedagógico de Dewey estuvo orientado a transformar al sistema educativo más que al educando. En el texto referido se muestra la concordancia entre el pensamiento deweyano y autores como Rorty y Bourdieu, de

⁴⁴El concepto toma forma con Foucault y tiene antecedentes al menos en la obra de Guattari y Deleuze *Capitalismo y esquizofrenia* donde se aborda filosóficamente la micropolítica y se esboza el programa de una revolución molecular.

los cuales se aplican, en este trabajo, respectivamente, las nociones relativas al *etnocentrismo* (en términos de necesidad de confesar etnocentrismo o 'narcisismo') y el llamado de atención acerca del *efecto de teoría*.

El afán democratizante deweyano encuentra consonancias, en la actualidad y en nuestro medio, en autores como Marcelo Vitarelli (2010), quien, en un texto destinado a examinar la universidad argentina y algunas de sus tensiones y transformaciones internas, dice:

'...las ideas acerca del Estado liberal⁴⁵ que proclamaban la igualdad del ciudadano, impulsaron la concepción de una educación cuyo acceso y posibilidad estaría garantizado por el Estado, mediante la organización de un sistema público.'

En este sentido, los valores de democracia e igualdad (*isonomía*) plasmados en una educación que sea accesible para todos, muestran su vigencia y la necesidad de ser tematizados.

Este afán democratizante conduce de inmediato al diálogo, por el hecho de que la democracia se funda sobre el diálogo; sin embargo, como se intentará mostrar en adelante, la presencia de dialogicidad es aún rudimentaria en los medios académicos; los currículos tradicionales y las formas expositivas habituales tienden aún a centrarse en *temas*: los planes de estudio son generalmente listados temáticos a ser desarrollados casi siempre a través de clases magistrales monológicas, con un formato similar al de la conferencia.

El enfoque centrado en *problemas* tiene algunas ventajas relevantes comparadas con el enfoque temático y se vincula más estrechamente con la igualdad como precondition del diálogo: los problemas se plasman lingüísticamente bajo la forma de *preguntas*, y, dado que el par pregunta/respuesta es ya una forma larvada de diálogo, presentar listados de preguntas es un recurso sinérgico con las aspiraciones dialogales.

Otro pedagogo notable de fuerte inclinación democrática es Paulo Freire, quien se sitúa en la misma tradición dialógica que Dewey. Freire (Por una pedagogía de la pregunta, 2013, pág. 76) se refiere así al valor de la pregunta:

'Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una

⁴⁵Cabe notar que el uso del término 'liberal' debe entenderse como 'libertario', no en el sentido de capitalismo salvaje que suele tener en nuestro medio nacional.

pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negarle riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana”.

Esta exposición, sintónica con la idea rortyana de *contingencia*, será útil luego para apuntalar la vinculación entre los enfoques curriculares y la memética implicada en ellos, así como la puesta en obra en las interacciones áulicas, en particular en relación al rol de estimulación del diálogo crítico con miras a un aumento de la racionalidad discursiva y sus efectos derivados.

Freire propone y pone en práctica, ya desde su libro *La educación como práctica de la libertad* (1969) el *aprendizaje dialógico*, y se esfuerza explícitamente por tornar democrática una educación tradicionalmente permeada de autoritarismo. Para Freire ‘el diálogo es una experiencia existencial’ (1970/2006), así como lo es el pensamiento crítico. Dice (pp. 107-8):

‘...el diálogo es una experiencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro entre los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.’

Este párrafo cumple la doble función de conectar, por un lado, la relevancia del diálogo en tanto actividad igualitaria entre personas (*isonomía*) con la acción creadora (*poiesis*), que serán aplicadas más adelante —pensadas ambas como memes específicos— para la propuesta central de este trabajo.

7.4. Elementos de los enfoques dialogales potenciables con herramientas pragmáticas

Cabe señalar que el enfoque de Freire arrastra un ‘doble’ propio de la tradición que podría llamarse ‘omidialógica’, en el sentido de llevar el diálogo más allá de sus propios límites sugiriendo —inadvertida e involuntariamente— una *neutralidad* en la que el estudiante sería meramente ‘guiado’ o ‘acompañado’ sin que se le inocule o imponga meme o concepto alguno (AAVV, pág. 132). El siguiente párrafo de *Pedagogía del oprimido* ilustra lo dicho (pág. 116):

'El empeño de los humanistas (...) debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores⁴⁶ de los opresores, como seres duales, no están *puediendo ser*.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje "salvador", en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la *conciencia* que de esta objetividad estén teniendo...'

Este párrafo lleva un presupuesto implícito: la tarea que se hará de 'dialogar' no sería objetable *en sí misma*, sino que es condición de libertad y crítica. Pero debe tenerse en cuenta que una libertad y una crítica reales implican la libertad de criticar a la dialogicidad misma. Esta posibilidad de criticar la crítica conlleva una recursividad infinita, pero esto sólo puede parecer amenazante si se albergan pretensiones absolutistas; sino, se la puede entender como una muestra más del aspecto de la naturaleza misma de las cosas: el movimiento, la contingencia y el consiguiente abandono de la pretensión de absolutismo y de detención del metadiálogo que critica al diálogo.

Es necesario mantener a la vista que esa valoración del diálogo forma parte de *nuestros puntos de partida* (en el sentido de que son ampliamente compartidas por la comunidad educativa, más allá de los déficits en su aplicación concreta). De hecho, Freire se muestra atento a la diversidad cultural y es consciente de la necesidad de permanecer alerta en relación al propio grupo social de pertenencia u origen; pero no lleva el análisis al terreno de la *teoría del diálogo*, sino que se refiere al plano social, esto es: puede que *suceda* que el docente y el estudiante acuerden en el valor del diálogo, o que uno lo proponga y el otro lo acepte libremente como un bien; sin embargo, la pertenencia a la comunidad que toma a la racionalidad (luego, al diálogo) como un elemento central es resultado de la *implantación* de memes de diálogo y de crítica en el cerebro/mente de quien no los poseía, es decir, se trata solamente del núcleo duro de una Tradición. No hay una vía argumentativa *supra* desde la que se pueda 'fundamentar' la superioridad ni de la dialogicidad, ni de la democracia, ni de la misma crítica, la que si se vuelca sobre sí misma, produce una *perplejidad* (Muguerza, 1990) que conduce a la más refinada de las actitudes críticas: el *ironismo* (Contingencia, ironía y solidaridad).

El mismo 'doble' que se señaló en Freire, puede verse en este párrafo en palabras de Ira Shor (Freire & Shor, 1987, pág. 160):

⁴⁶En el párrafo de referencia Freire expone el punto de vista de que los oprimidos son 'alojadores' de los opresores (afirmación que puede expresarse en términos de 'mems alojados en cerebros', tal como hace Dawkins, y que será abordado en el apartado de memética), este alojamiento, en tanto mecanismo general, como se tratará de mostrar, no es evitable pero sí enunciable con fines de crítica.

'...mediante esta forma de entender el diálogo, el objeto que se debe conocer *no* es de posesión exclusiva de uno de los sujetos que hacen el conocimiento, de una de las personas implicadas en el diálogo. En el caso de la educación, el conocimiento del objeto que ha de ser conocido no es posesión exclusiva del profesor, que concede el conocimiento a los alumnos en un gesto benevolente. En lugar de ese afectuoso regalo de información a los estudiantes, el objeto que ha de ser conocido es mediador de los dos sujetos cognitivos. En otras palabras, el objeto que ha de ser conocido y colocado en la mesa *entre* los dos sujetos del conocimiento. Ellos se encuentran en torno a él, y a través de él, para realizar una investigación conjunta.'

Shor no explica por *quién* sería colocado y definido el 'objeto' como tal, en esa relación asimétrica *ab initio* tal como lo es la relación docente/estudiante. Si bien reconoce que 'Está claro que el educador ya tiene cierta experiencia gnoseológica para elegir ese objeto de estudio, antes de que los alumnos lo encontraran en el aula, o para describirlo y llevarlo a la discusión....' Shor habla aquí como si el objeto fuera preexistente, no construido (esto sería válido si se tratara siempre y solamente de entes de mundo uno: físicos o bióticos, pero no lo es en relación a elementos de mente y de *cultura*); incluso parece suponer que el objeto es meramente 'encontrado' y no recortado y modelizado.

Aquí se presenta el obstáculo que puede llamarse *pudor del crítico*: una renuencia involuntaria a reconocer que él también es acrítico, dogmático, en lo referente a cierta esfera de creencias, valores y palabras, incluida la misma crítica. Es una suerte de punto ciego en la tradición crítica. Esto puede ser contrarrestado con la consigna pragmatista 'confíese etnocentrismo', no porque dicha consigna elimine el dogmatismo, sino porque advierte sobre su presencia y permite las maniobras oportunas posteriores: negociación o acuerdos acerca de la generación de un cisma amistoso⁴⁷ producto de meta-acuerdos acerca de los desacuerdos.

La regla de *confesión de etnocentrismo*—un meme en sí misma [mCETNrr]—, aplicada a la creencia de Freire (compartida por Shor), acabaría generando un reconocimiento de inoculación, que puede ser legitimada por el receptor, de memética democrática. Este señalamiento no cambia el grueso del programa educativo freireano, pero lo sincera, luego, lo fortalece.

El costo es la asunción del referido ingrediente de *arbitrariedad*, y del hecho de que no hay un léxico último, *supra*, que permita justificar, *para todo interlocutor*, la democracia como programa

⁴⁷Como resultado de un trabajo práctico con estudiantes, durante la cursada 2015 en la asignatura de referencia, cuyo objetivo consistía en formular un meme pregnante para indicar el concepto de 'cisma amistoso' (entendido como el acceso a un metaacuerdo acerca de un disenso, con la promesa recíproca de seguir conversando), se propuso la expresión 'friendly schism' [mFRSCHrr]. Se espera que ayude a la comprensión del meme de la confesión de etnocentrismo [mCErr] una vez que se ha podido renunciar a la propuesta omnidialógica.

político. Se trata de un costo en gran medida *psicológico* (en el sentido de *emocional*) y requiere de una aptitud emocional para tolerar el carácter conjetural del 'conocimiento' (Serroni Copello, "Expansion discursiva y recursiva en la psicología"). En términos de Rorty (Rorty & Habermas) puede llamarse 'temor al relativismo'.

Dice Rorty: 'El temor al relativismo me parece el temor a que en el universo no haya nada a lo cual aferrarse, excepto unos a otros'. En ausencia de asideros absolutos, una dosis de relativismo ha de ser aceptada (al menos debe admitirse un no-absolutismo), y la mejor opción parece ser uno capaz de relativizarse a sí mismo. Esto implica una cierta moderación del principio de no contradicción en el marco de una asunción dialéctica. El recurso que sigue, luego de agotada la instancia dialógica, es la *retórica*, la mera propaganda en favor de los valores democráticos.

Pero la propaganda fue repudiada por la Modernidad. La *retórica* y la *sofística* son disvalores para la perspectiva moderna. Sin embargo, un elemento de retórica y de propaganda parece ser ineludible en toda interacción comunicativa dirigida al entendimiento; luego, la transmisión del valor de la *isonomía*, por bienintencionada que fuere, está hecha al cobijo de una *asimetría*, lo que implica forzosamente una *contradicción* con la pretensión absolutizada de igualitarismo.

Se ha señalado (Morin, 1999, pág. 15) que nuestro sistema educativo

'Nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos de su entorno, a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento.'

Con respecto al papel que la *contradicción* cumple en los diseños curriculares y en las interacciones áulicas puede señalarse que:

1. En el diseño curricular, arrastra una pretensión de 'coherencia', que, siendo imposible de concretizar de modo completo, genera, en el medio psicológico, sesgos escolastizantes e irracionalistas. (El enfoque memético resulta especialmente útil para superar este escollo debido a que introduce la noción de 'ensamble' entre memes, permitiendo moderar las exigencias inaplicables del modelo predominante⁴⁸).

⁴⁸ La intención, en este respecto, es comparable a la implicada en la introducción del concepto de rizoma por Guattari y Deleuze en *Capitalismo y esquizofrenia*: ofrecer un modelo alternativo al binarismo dominante y a las pretensiones de abolición rotunda de toda contradicción.

2. En las interacciones áulicas, el 'horror por la contradicción' funciona como bloqueador del pensamiento (en el sentido de pensamiento interiorizado y en el sentido de interacciones comunicacionales) por el hecho de que el pensamiento natural implica contradicciones en su contenido y en su desarrollo, por lo que la intolerancia al contenido inevitable de contradicción propio del mundo de la vida implica la obstaculización de su ejercicio.

La vecindad entre la *dialógica* freireana y la *dialéctica*, y su coincidencia en dar un papel constructivo a la oposición e incluso a la contradicción, se relaciona con el rol de la *racionalidad* en el marco de las propuestas dialogales vinculando las propuestas educativas con el componente de racionalidad que parece deficitario. Pero antes de establecer dicho vínculo deberá ser examinada la Retórica en busca de algunos memes clave para la superación del referido déficit.

Previo al abordaje de la retórica —en la línea de conectar los presentes comentarios en torno al enfoque freireano con una intervención didáctica memética que podría complementarlo virtuosamente— cabe la advertencia de que el énfasis en la disposición al diálogo podría llevar a una clasificación de los enfoques didácticos en democráticos y autoritarios. Los primeros serían 'argumentativos' y los otros serían meramente 'retóricos'. Una variante se centraría en 'manipular' a los estudiantes y la otra variante los persuadiría con 'argumentos objetivos'. Un enfoque tal sería simplista no tanto porque la democraticidad sea algo esquivo o inalcanzable sino más bien por lo razonado más arriba: cierta dosis de arbitrariedad forma parte del mundo mismo de la vida (Wittgenstein, 1951) en el que se emplazan los hablantes, luego, toda interacción dialógica, por argumentativa que fuere, tendrá un núcleo retórico (un componente no expuesto a la crítica, en el que las palabras se usan para persuadir sin compromisos con algo-otro a lo que remitirían, sino como mero accionar de autoafirmación por parte del hablante). Esto remite a la diferencia estudiada en el apartado de racionalidad acerca del aporte de los llamados *sofistas* y la memética que la tradición predominante obturó, cuyo rescate conforma aquí parte del principio activo generar de cambio que se busca.

Podría objetarse que la propuesta de ir más allá del argumento y admitir el rol positivo de la retórica (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989), implica contradecir la suposición de que la racionalidad sería —o debería ser— una actividad de puro ejercicio argumentativo y estaría o debería estar libre de todo elemento de influencia que no se derive del poder de una argumentación objetiva. En el capítulo sobre racionalidad se ofrecieron argumentos para debilitar suficientemente esta pretensión, de modo que aquí sólo se abordará el papel de la *persuasión retórica* en las intervenciones educativas. El siguiente párrafo de Rorty, perteneciente al texto

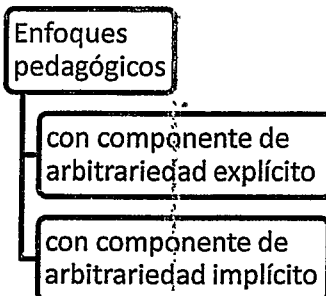
que escribe en diálogo con Habermas (Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?, 2000/2007), aborda la cuestión:

'Permítaseme utilizar la distinción entre *discutir* con personas y *educar* a personas (...) Si toda la educación fuera cuestión de argumentos, esta distinción se derrumbaría. Pero, a menos que se amplíe el término 'argumento' hasta volverlo irreconocible, buena parte de la educación, no lo es. En especial, buena parte de ella es un recurso a los sentimientos'.

Esta asunción abre la posibilidad a una clasificación más realista: pedagogías con componente de arbitrariedad confeso y pedagogías con componente de arbitrariedad inconfesado. Este par es opuesto a una propuesta que ha sido llamada aquí 'omnidialógica', en tanto pretensión de que *todo podría ser conversado*, e introduce el reconocimiento del componente retórico de toda interacción comunicativa en el ámbito educativo.

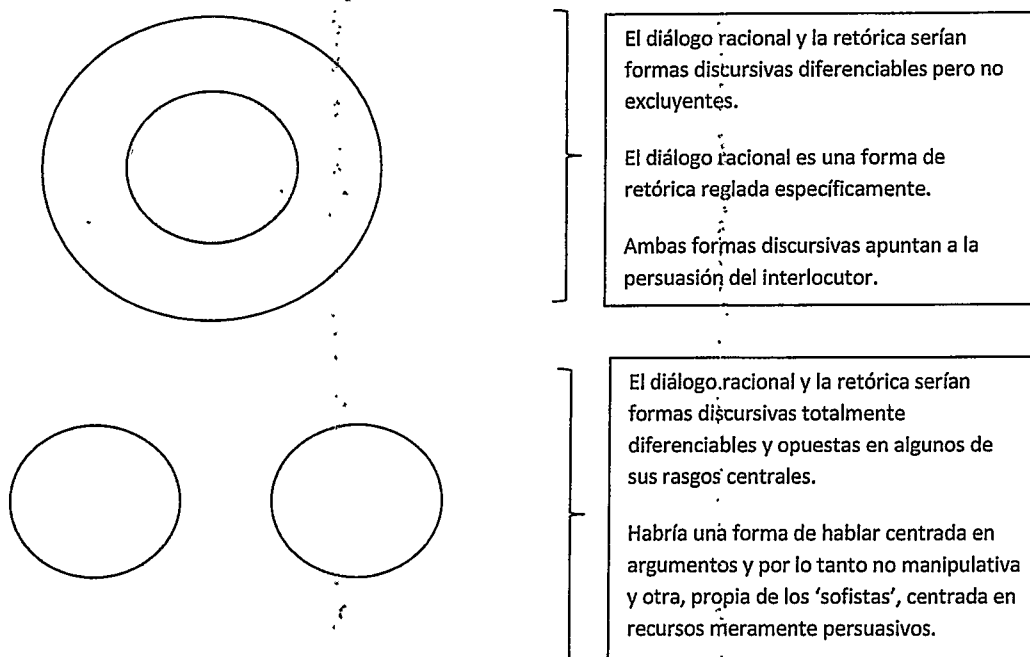
Las pedagogías máximamente democráticas serán entonces las que confiesen su 'etnocentrismo', las que explicitan su núcleo de arbitrariedad, y se diferenciarán en esto de las que lo ocultan y hablan (explícita o implícitamente) en nombre de algo-otro, supuesto garante de objetividad o verdad y capaz de trascendencia en relación a lo histórico y contextual. Por supuesto, de lo expuesto no se deriva que las propuestas democratizantes de Freire y Dewey, por su déficit en confesar su etnocentrismo, puedan ser consideradas autoritarias, sino que ciertas formas de interpretarlas podrían alojar un resto de autoritarismo insuficientemente trabajado.

Esto implica que, por democrática que fuere una didáctica o una pedagogía, crea de continuo un núcleo acrítico (aunque criticable) que debe comunicarse con fines de tematización y debate, para presentarse en tanto *forma de vida*.



Una vez confesada la 'etnia'⁴⁹ de pertenencia (en el sentido del grupo concreto del que se forma parte; en el caso de la Universidad, al menos una parte de dicha raigambre pertenece o debería pertenecer a la Tradición Crítica) ya no es necesario pretender *neutralidad valorativa*, ni siquiera para la ciencia básica. Luego, queda el camino expedito para el ejercicio de una franca retórica que busque *tornar atractivos los pareceres democráticos*. Se tratará de una retórica que no desconoce el papel del diálogo crítico como recurso óptimo para la resolución de disensos sino más bien una retórica en favor de la dialogicidad crítica.

Gráficamente, la relación entre diálogo crítico y retórica, en sus dos concepciones, puede expresarse así:



La diferencia señalada, marca la distancia entre la presuntuosidad de pretenderse en posesión de algo eterno y forzoso para todos y la modestia de reconocer que, en última instancia, no se cuenta con argumentos definitivos para convencer a quien no quiere o no puede ser convencido. Esto no hace mella alguna en la razón, pero sí en la pretensión del racionalismo absolutizado de introducir, subrepticamente, una supuesta conexión con 'fuentes' seguras y transepocales (fueren 'hechos' o 'principios' con los que alguna mente preclara, epistémica o concreta, tendría conexión).

⁴⁹No se piense aquí 'etnia' asociado al poco feliz uso de 'raza' para los conjuntos humanos, sino sólo como 'grupo de pertenencia', tal como lo usa Rorty.

Por lo expuesto, y el concordancia con las conclusiones formuladas al tratar la racionalidad, puede argumentarse en favor de la utilidad de someter a vigilancia epistemológica (Bourdieu P. J., 2004) el uso de términos (memes) como los de 'saber' y 'conocimiento', procurando utilizarlos sólo cuando es preciso (en particular, si lo que se quiere es decir que se está en posesión de Verdad, situación no muy frecuente en el medio científico) y reservar el de 'conjetura' cuando no se tiene ese sentimiento de certeza.

Al decir 'saber' se está implicando, tal como dice Mosterín (Mosterín J. , 1978), *creencia más verdad*. La vecindad, por involuntaria que fuere, con connotaciones dogmáticas que este uso implica es evidente. Examiné el ejemplo siguiente: la expresión 'la apropiación de los saberes' (un meme de alta viralidad) cuya proferencia suele hacerse con ánimo de criticar un cierto tipo de expropiación, sugiere que lo obtenido por el usurpador es *saber efectivo*, es decir, conocimiento verdadero y no, como en realidad es, mera *conjetura*. Este equívoco hace que la situación de apropiación, que es real, aparezca como más ominosa de lo que en realidad es y contribuye al bloqueo de las vías para su evitación. La expresión alternativa: 'la apropiación de las conjeturas' (un meme más deseable) muestra la situación real: algo es expropiado, pero no se trata de un conocimiento cierto, sino tan solo de *conjeturas*, algo que no tiene conexiones privilegiadas con cosa alguna, algo que no porta forzosamente Verdad alguna.

Incluso en contextos en los que el talante crítico se cuenta como un pilar central, esos dos términos —'conocimiento' y 'saber'— siguen teniendo un uso preferencial por encima del término, mucho más apropiado, 'conjetura'. Sigue un ejemplo tomado de Freire y Shor (1987, pág. 163 y 164):

Sin embargo, eso *no* quiere decir que, en primer lugar, el educador renuncie a lo que sabe. Sería una mentira, una hipocresía. Por el contrario, debe demostrar su competencia a los alumnos. En segundo lugar, no quiere decir que cada vez, en cada curso, en cada semestre, el educador cambie su conocimiento respecto de este o aquél objeto. No es eso.' (p. 163)

A veces pienso que, si los científicos fueran *tan* humildes en cuanto al conocimiento, estaríamos en un mundo diferente. (p. 164).

El sentido de lo que trata de decir el autor es claro, pero los términos que usa no ayudan a su transmisión y arrastran consecuencias semánticas indeseables. *Conocer* es creer algo y que, además, esa creencia sea verdadera (Mosterín), en este sentido, conocer es un sinónimo de *desaber*⁵⁰, luego, es imposible pretender poseerlo y ser *tolerante*, o mantener un talante *crítico*. Pero si se hace el ejercicio de permutar, en el párrafo precedente, ambos términos por el término

⁵⁰A diferencia del mero acertar (creencia más verdad, sin justificación), y del creer racionalmente (creencia más justificación).

'conjetura' esa tensión se despeja de inmediato y queda habilitada una realización más cabal de la pretensión que refiere allí Freire al hablar en favor de la *humildad* del científico.

La humildad del científico y su talante racional se ven contradichos por el uso de los términos (memes) 'saber' y 'conocimiento'. Esa humildad referida por Freire es sinérgica con la exigida por ese talante racional, y, en particular, por el componente de *empatía* que éste implica.

En síntesis, la relevancia de estas consideraciones puede condensarse en el énfasis puesto en favor de la importancia del uso del término 'conjetura' en lugar de los términos 'saber' y 'conocimiento' debido a las connotaciones críticas del primero y las asociaciones con *estar en posesión efectiva de episteme* de los otros dos; así como el acercamiento al diálogo implicado en el uso de 'conjetura' y la propensión al monólogo y al dogma en 'saber' y 'conocimiento'.

Si bien es claro que el diálogo representa el núcleo de las interacciones conversacionales en su punto de máximo desarrollo, también es cierto que no toda interacción comunicativa humana se agota en él.

La Modernidad, la tradición que podemos llamar 'iluminista' pretendió abolir por completo toda argumentación que no fuera 'lógica', sin embargo dicho proyecto no sólo es inviable sino que su consecución es indeseable.

Michel Meyer, dice, en la introducción al *Tratado de la argumentación* de Perelman (1989):

'Entre el "todo está permitido" y la "racionalidad lógica es la racionalidad misma", surge la nueva retórica y, de forma general, toda la obra de Perelman. ¿Cómo asignar a la Razón un campo propio que no se limite a la lógica, demasiado estrecha para ser modelo único, ni se sacrifique a la mística del Ser, al silencio wittgensteiniano, al abandono de la filosofía en nombre del fin —aceptado por Perelman— de la metafísica, en beneficio de la acción política, de la literatura y de la poesía? La retórica es ese espacio de razón, en el que la renuncia al fundamento tal como lo concibió la tradición no ha de identificarse forzosamente con la sinrazón. Una filosofía sin metafísica debe ser posible, puesto que no hay otra alternativa. El fundamento, la "razón cartesiana", en suma, servía de criterio a priori para descartar las tesis opuestas. La nueva retórica es, por tanto, el "discurso del método" de una racionalidad que ya no puede evitar los debates y debe prepararlos bien y analizar los argumentos que rigen las decisiones. Ya no es cuestión de dar preferencia a la univocidad del lenguaje, la unicidad a priori de la tesis válida, sino de aceptar el pluralismo, tanto en los valores morales como en las opiniones. Así pues, la apertura hacia lo múltiple y lo no apremiante se convierte en la palabra clave de la racionalidad'.

Entonces, el papel de la retórica en educación completa la función del diálogo crítico, tal como se anuncia en la introducción al libro de Perelman, y, lejos de generar un detrimento en la racionalidad de las interacciones, forma parte constitutiva de las mismas y las potencia. Un buen uso del recurso *argumento* exige reconocer que argumentar es también una forma de retorizar.

Una pedagogía que se pretenda máximamente racional habrá de admitir que un racionalismo absolutizado que tome la dialogicidad como único principio activo, lejos de aumentarla, la decrece.

En el siguiente apartado se retomará más de cerca la naturaleza de la racionalidad y, en particular, su relación con el diálogo, para, luego y con auxilio de la memética, esbozar el aporte que se pretende: localizar los paquetes de información clave (*memes*, *memes maestros* y *memplexes*) útiles para las operaciones de mejoramiento de planes de estudio e interacciones áulicas.

7.5. Hacia una racionalidad dialógica en pedagogía

Tal como se viera más arriba, tanto en Dewey como en Freire se enfatiza el valor del diálogo en los contextos educativos y, aunque sus obras no se centran en el término 'racionalidad', todo su trabajo apunta a lo que puede interpretarse como un aumento de la racionalidad en lo educativo. Ha sido señalado también uno de sus puntos ciegos: tienden a ocultar el núcleo injustificable del programa dialógico que proponen. Dicho punto ciego, que comparten con autores como Maliandi, Popper o Grice, es un fallo que puede ser corregido (mediante *confesión de etnocentrismo*, explicitando el 'núcleo duro' y el *léxico último*) con la adición del reconocimiento de los límites de las posibilidades de diálogo y con la asunción de que las políticas dialógicas no pueden ser justificadas con argumentos *supra*, sino que tienen que ser *elegidas*. A esta elección se puede hacer propensas a las personas mediante recursos retóricos, tal como enfatizan Rorty y Perelman.

Antes de abordar dicha tarea es preciso una referencia epistemológica dirigida a mostrar una dificultad o ambigüedad en el modo de aplicar el uso del término 'racionalidad' y, luego, en la forma de comprenderlo. Se trata de la percepción de Popper o bien como una racionalista o bien como un irracionalista.

¿Por qué se dan hechos tan curiosos como el que un enfático defensor de la razón como Popper pueda ser acusado de irracionalista (Newton Smith, 1981/1987) y ser clasificado junto con otros auténticos irracionalistas, como Feyerabend? (Stove D., 1982). La causa de estas confusiones y controversias podría radicar en que la naturaleza de la racionalidad resultó esquivada hasta hace relativamente poco tiempo; tal como se dijo más arriba, fueron necesarios dos giros en filosofía para que la naturaleza de la racionalidad fuera captada de un modo aceptablemente claro e inteligible.

Popper, ya en su libro de 1934 sobre el método científico, remite la objetividad del dato a la *intersubjetividad* mediante la cual se lo establece como tal. Esta es la idea que hace a los autores referidos tildar de irracionalista a Popper.

En el siguiente párrafo de Newton Smith (p. 66) puede verse como este autor asocia *racionalidad* con (y la hace depender de) una supuesta 'inducción' (que, para Popper, es una mera ficción, y una operatoria alejada de la lógica y de la racionalidad):

'Veremos que si Popper abandona genuinamente la inducción, no hay forma por la cual pueda justificar las afirmaciones de que existe el desarrollo del conocimiento científico y de que la actividad científica es una actividad racional'.

Newton Smith parece confundir el éxito en el desarrollo de la tecnociencia con una prueba segura de su componente racional (por eso espera que tal desarrollo pueda 'justificarse' racionalmente).

El párrafo que sigue a continuación, tomado del mismo autor, muestra la extrañeza de autores como Lakatos y el mismo Newton Smith ante una racionalidad concebida como producto de la intersubjetividad —téngase en cuenta que, para Popper, el método de la ciencia es el de la *discusión crítica*—, estos autores parecen esperar que la racionalidad emerja de la actitud individual. No logran captar que Popper no espera que 'algún científico', tal como se lee en el párrafo, formule una teoría que *él mismo* estará empeñado en refutar, sino que asume que dicho juego de formulación y crítica deviene en el marco de una *comunidad* y no en el 'interior' de una mente individual. Dice Newton Smith:

"¿Cuál será el método de la ciencia, una vez excluida toda argumentación inductiva? Simplemente el de "las conjeturas audaces y el de la búsqueda crítica de cuál de nuestras distintas teorías rivales es falsa". Tenemos que dar rienda suelta a nuestra imaginación para crear teorías que más tarde nos empeñaremos en destruir. La verdad es que todo esto suena extraño, como ya señaló retóricamente Lakatos en una ocasión: '¿Conoce usted a algún científico que quiera demostrar la falsedad de su teoría?'"

¿Por qué se hace tan difícil comprender que el método de la ciencia no es otro que el de simplemente reunirse-a-conversar-usando-argumentos, esto es, que el método de la ciencia es sencillamente el *método crítico*, y que la discusión argumentada es el modo de generar conjetura racional? Éste es uno de los problemas centrales que se enfrenta en el dictado de la asignatura de referencia. Su respuesta se perfila en la comprensión (y *aceptación*, cuya dificultad quizás contribuya a su incompreensión) del papel constitutivo que el lenguaje —y, en particular, una forma específica de conversación— tiene en relación a la racionalidad y, en consecuencia, en la

comprensión del hecho de que la Ciencia es una empresa colectiva en la que los intentos de refutación no necesariamente deberá hacerlos quien profiere la teoría sino *otro* científico o equipo de científicos.

Al estudiante se le hace difícil comprender⁵¹ que la razón es algo que puede *construir* o *deconstruir* con acciones concretas, y no algo que debe indagarse en textos en busca de la palabra de una mente privilegiada (en el caso de los psicólogos que se guían por 'maestros') o, según la preferencia del grupo científicista, emanada del mítico 'dato puro'; en ambos casos dejando de lado la centralidad de la *conversación*⁵² o, si se quiere, acotándose a 'conversaciones' mediadas por textos escritos⁵³, conversaciones que si bien tienen validez y son necesarias, carecen de la riqueza del diálogo racional argumentado practicado en un contexto pragmático en tiempo real.

La patología resultante es similar a la de algunos sistemas judiciales: las comunicaciones entre las partes están invariablemente mediatizadas por documentos, con casi ningún encuentro dialogal. Esto parece vincularse con el hecho de que a partir del abandono de la pretensión de dar con esos asideros extramundanos —junto con la baja dialogicidad que se refiere—, una parte de la intelectualidad (al estilo de Feyerabend) desesperó de la empresa racional y, usando razones, declaró que las razones eran, todas, relativas; sin aclarar muy bien si las que ellos esgrimían en este sentido también lo eran.

Debido a esta confusión tan instalada en el mundo intelectual, durante del cursada de Epistemología de la Psicología, se optó, con pretensiones meramente didácticas, por introducir la distinción entre *dos tipos de relativismo*, llamando a uno 'absolutista' (el que afirma que *todo* es relativo, sin asumir que su sentencia también puede serlo) y otro que afirma que *todo* es relativo incluso esa afirmación. Mediante este recurso se conecta al estudiante con la complejidad del problema del relativismo, y, especialmente, con el *giro pragmático*, en tanto se hace más propenso a percatarse de que esas afirmaciones son siempre proferidas en *contextos concretos* y siempre pueden ser respondidas con la afirmación de su contrario.

⁵¹No es extraño que esto suceda: ya desde la escuela primaria se asocia el 'pensar' a una actividad privada más que a una actividad dialogal cooperativa. El meme 'piense antes de hablar', por dañoso y privatista que sea, goza de amplio prestigio. El error sigue siendo visto como algo negativo. El meme 'el papel constructivo del error' no pasa de mera declamación.

⁵²Quizás sería mejor llamar a estos dos subgrupos con nombres que indiquen su propiedad característica principal, en un caso, ser seguidores de un líder con papel mesiánico, en el otro, padecer la superstición del dato puro.

⁵³Ciertamente pragmática de la comunicación no son solamente las conversaciones cara a cara o mediadas electrónicamente pero en tiempo real, sino también las que se dan, muy dilatadamente, en los debates por medio de papeles científicos y distintos tipos de publicaciones, sin embargo, en las primeras, la racionalidad puede expresarse y realizarse de modo más efectivo.

Sin embargo, no todos los autores coinciden con esto. Habermas acusa de cometer autocontradicción performativa (ACP) a quienes intentan borrar la diferencia entre verdad y justificación; esto se vincula con la racionalidad porque se trata de la formulación de conjeturas racionales acerca de la verdad, y de las justificaciones racionales que pueden darse acerca de nuestras pretensiones de verdad. Pero —razona el absolutista— si tales justificaciones no pueden tener parámetro absoluto alguno ¿cómo podrían ser racionales? Eso llevaría al temible “relativismo”.

Rorty responde a la acusación de cometer ACP al sugerir que ‘la verdad’ no sería más que un ‘ruido’ que se emite cuando se quiere advertir acerca de un posible disenso, diciendo simplemente que la acusación *no lo afecta*, y *mostrando* que puede seguir razonando y argumentando a pesar de ella. La postura de Habermas implica una forzosa idealización y la de Rorty podría parecer que se desbarranca en el relativismo⁵⁴. Rorty también dice que él, cuando habla, no lo hace con *pretensiones de verdad* sino de *persuasión* de su interlocutor.

Como fue dicho más arriba, para resolver estas tensiones y con fines didácticos durante el desarrollo de la asignatura, se introduce una diferenciación entre dos tipos de relativismo: uno ‘absolutista’ y otro ‘relativista’. El primero es el tipo de relativismo que declara que *todo* es relativo, esta afirmación bien ilustrada en el ‘todo vale’ feyerabendiano del método científico. Curiosamente, esta afirmación se formula de modo no-relativizado. El otro relativismo, para cuya comprensión se requiere del giro pragmático y con éste, de la asunción de que todas las piezas de mundo dos y tres (entre ellas la teoría del relativismo) son constructos humanos, consiste en afirmar que decir ‘relativo’ es una *preferencia* concreta que puede formularse o *rehusarse su formulación* en contextos conversacionales concretos. Dicho de otro modo, tanto una cosa como la otra —‘relativismo’ y ‘absolutismo’— serán construcciones humanas, usos de términos, que existirán o no según la elección de los proferentes⁵⁵.

⁵⁴Acerca del relativismo Rorty dice: ‘el temor al relativismo no es más que el temor a que no exista sitio al que aferrarse más que unos a otros’.

⁵⁵Lo que no significa que la preferencia ‘esto es así’ emitida con afán absolutista, obligue a quien la examina a dar su acuerdo acerca de la verdad, pero nadie emite preferencias encomilladas, las comillas aparecen cuando se está hablando desde un nivel meta y se formulan planteos acerca de la verdad o la racionalidad de proposiciones de nivel uno. Luego, el ‘esto es así’ que se examina no el esto es así que emite un hablante. Esto significa que, si se abandona por un momento la mirada metadiscursiva que se adopta al hacer este tipo de examen, se tiene que admitir que al menos para el emisor su (ahora se encomilla porque es una frase-objeto) ‘esto es así’ (que para él es un esto es así) simplemente —para él y en ese momento— es verdadero⁵⁵ (lo que no significa que la proposición en cuestión sea verdadera en sí, sino tan sólo para el hablante que formula predicación acerca de ella). Para que esto se cumpla tiene que darse el caso de que el emisor no esté dispuesto a desdoblarse en un metadiscurso, y esto se da en forma indefectible cuando del léxico último de ese emisor se trata⁵⁵. Todo hablante tiene un núcleo duro, no como una condición que se le impone desde afuera, sino que en esta o aquella situación, en última instancia, es el mismo hablante quien construye o deconstruye. Eso es inevitable; pero no es necesario ni deseable evitarlo, es el encuentro con el ser mismo de la persona, si se permite la rusticidad de decir que las personas ‘son’, más bien que devienen. Sea como fuere, ocultarlo genera peores consecuencias que confesarlo de entrada. La

Lo dicho no implica una 'solución' a la pregunta acerca si hay o no cosas no relativizables a contextos, sino *elegir* no admitir tales entidades en razón su papel bloqueador de conversaciones e introductor de dogmas subrepticios.

7.6. Performatividad y efecto de teoría: principios activos del enfoque memético en didáctica

'Somos unos pocos, en esta época,
los empeñados en atentar contra las cosas,
en crear en nosotros espacios para la vida,
espacios que no estaban y no parecían
tener que encontrar un sitio en el espacio'.

Artaud

'In principio erat verbum'.

Juan

El estado de cosas descrito en el apartado referido a Racionalidad, podría parecer descorazonador si no fuera porque está en nuestras manos, al menos hasta cierto punto, modificarlo en forma significativa.

Como se adelantó en la Introducción y se desarrolla con más detalle en el apartado de memética, un recurso útil podría hallarse en los memes, los que, en virtud de su condición de ser nodos informacionales multifacéticos pasibles de alojarse en los cerebros/mentes con cierta independencia relativa de las consideraciones intelectuales habituales en medios académicos — condiciones que tienden a funcionar, en ocasiones, como obstáculos epistemológicos— ofrecen

secuencia 'Ud. es tolerante?', 'claro', '¿siempre?', 'sí', indica el inicio de una interacción en la que la irracionalidad estará presente pero negada —luego, potenciado su poder performativo oculto—; en cambio una secuencia del mismo tipo que implique un 'a veces sí, a veces no', permite preguntar ¿cuándo sí y cuándo no?, y, luego de que el preguntante confiese también su 'núcleo duro', su léxico último (Rorty R., *El giro lingüístico en filosofía*, 1967), puede seguir la interacción dialógica pero ahora con la asunción del trasfondo de negociación en el que se enmarca y con la aceptación de que su posible resolución puede no ser otra que la de un clima amistoso. Sin confesión de etnocentrismo, es inevitable la recaída en el discurso del año que es, justamente, la forma discursiva antagónica de aquella con la que se 'poetiza' o crea racionalidad.

una vía adicional o alternativa al habitual corredor conceptual por el que parece circular el grueso de la información operada concientemente en la Academia.

Cobra relevancia aquí una limitación de la modernidad, un sesgo, a veces reconocido como falacia referencial, que implica el borramiento de la función realizativa del lenguaje, función consistente en la capacidad inauguradora de mundo que el lenguaje tiene.

El concepto de *poiesis* es sinérgico con los de *efecto de teoría* y de *reflexividad*. También la noción de *performatividad* es clave en este respecto porque involucra la de *construcción de mundo*, en el sentido de introducción de novedad cualitativa.

Este meme que podemos llamar de la *poiesis*, de la construcción de mundo, del efecto de teoría, de la reflexividad es quizás uno de los más resistidos, junto con el de la isonomía y su memplex asociado. No hay espacio aquí para considerar a qué razones habrá de deberse esto, pero los impedimentos son numerosos y deberán examinarse brevemente algunos de los obstáculos que impiden el acceso al hecho de que los humanos parlantes podemos *crear mundo* al hablar.

Hacia el final de este capítulo tendrá que quedar clara la idea de que un meme relevante para contribuir al aumento de la racionalidad en el medio objeto del presente estudio es uno tal que podría sintetizarse en la siguiente formulación: el mundo que habitamos los humanos y sus componentes de racionalidad o irracionalidad son obra nuestra, podemos construirlos o deconstruirlos mediante un conjunto de accionares (praxias concretas) cuyo núcleo central está compuesto por actos de habla.

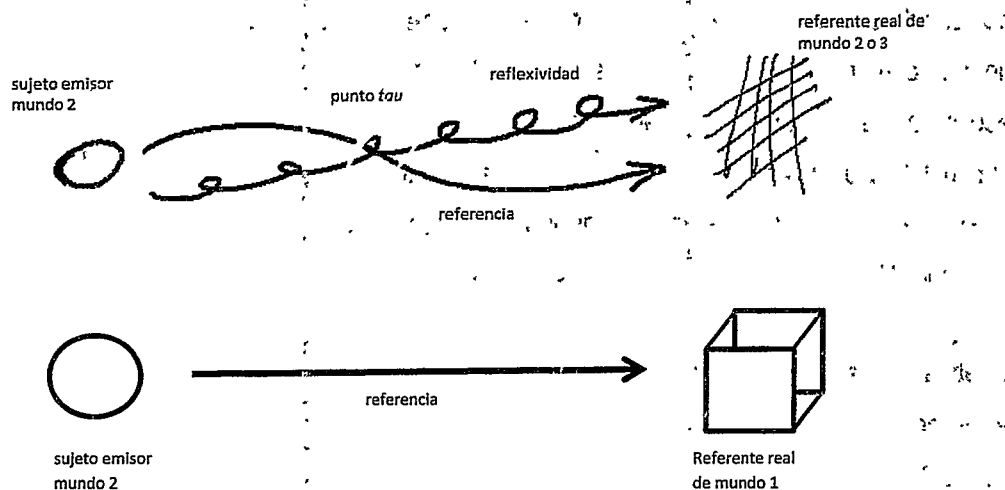
Dado que los efectos de tales actos operan sobre *mentes* (o psiques, o mundos dos) deberá ser abordada con mayor detalle la distinción popperiana entre los tres mundos referida ya en otros lugares. Popper (Conocimiento objetivo., 1972) llama 'mundo uno' al mundo de las cosas físicas y bióticas, el dos: las mentes autoconcientes, y el tres: los productos objetivos que estas mentes generan, tales como teorías científicas, actos de habla y piezas de cultura en general. La secuencia de enumeración corresponde al orden de aparición en el desarrollo del universo.

La naturaleza de las piezas de mundo uno es ajena a ciertas complejidades que se presentan en las entidades mentales y en sus productos objetivos. Cuando se emiten actos de habla acerca del mundo uno, no se los modifica en forma alguna, sólo pueden actuar sobre él nuestras acciones extralingüísticas, no así nuestras palabras.

En este respecto, en relación a los mundos dos y tres el panorama se complejiza.

Pero antes de abordar esa complejidad específica será útil ver una rareza del mundo físico que guarda ciertos paralelos con las de mundo dos/tres: el principio de indeterminación de Heisenberg (Heisenberg, 1955). Este principio refiere al hecho de que cualquiera que sea el instrumento de medición que se use, en condiciones en las que el efecto del instrumento no sea

despreciable en relación al objeto a medir —sean éstos un fotón y un electrón, o se desplace el par hacia entidades de menor masa— el fenómeno de interferencia seguirá produciéndose. Este hecho es uno de los que puede aducirse para refutar el prejuicio de que la Física sería una ciencia 'dura' y no la modesta empresa humana de formulación y control de conjeturas que es.



La interferencia que muestra Heisenberg entre el observador y lo observado, presente en el nivel microfísico, es indetectable en la esfera más común de los cuerpos macrofísicos —se anulan recíprocamente, se promedian (de la Torre, 2012)—, y, en ambos niveles del mundo físico es válido decir que nuestros *actos de habla* no afectan a la cosa sobre la que se habla. En términos de ciencia fáctica esto significa que el científico abocado a objetos de mundo uno, en ese nivel, puede cambiar el *objeto modelo*, porque forma parte de sus teorías, pero no puede cambiar, ni crear, ni construir o deconstruir el *referente*, que *es como es*. Las ciencias del mundo uno tienen que limitarse a describir, explicar y hacer anticipaciones —predicciones, previsiones y pronósticos— acerca de los estados futuros de sus objetos, pero nunca pueden modificarlos por la manera de teorizarlos o de referirlos.

Este gráfico, en el esquema de arriba, muestra la flecha de la referencia y la flecha de la reflexividad o *efecto de teoría*, así como su punto de cruce, de interferencia, elemento central de la *complejidad* que trabaja Morin, sin aludir directamente a este cruzamiento (Morin, 1990) de las ciencias del mundo dos y tres (grupo que abarca a las ciencias de la cultura y a la psicología, que es una suerte de disciplina 'puente' entre la biología y la sociología y las ciencias de la cultura), y, en el componente de abajo, la situación tal como se presenta en ciencias del mundo uno: el uso del lenguaje se limita a la referenciación sin que ésta afecte, en el sentido de construir o deconstruir el objeto real al que remite. En ausencia de referencias sobre cómo

nombrarlo y solamente con fines didácticos, se lo ha llamado *punto tau*(τ)⁵⁶ y es el punto que resulta del cruzamiento o interferencia recíproca entre ambas 'flechas'. Lo expuesto significa que el hecho de tener un nombre para una entidad, en cosas del mundo uno, solamente permite su localización, *abre el mundo* para que se presentifiquen; en cambio, en entidades de mundo dos/tres la acción es doble: referencial y creativa, indicativa y constitutiva. En ambos terrenos, contar con un nombre para una cosa implica *poder performativo*, el impacto de esta performatividad tiene un efecto potenciado en ciencias llamadas 'humanas'.

Con fines didácticos, pero también esbozando un elemento conceptual que se considera de relevancia, se ha recurrido a una gráfica como la puesta más arriba para mostrar la diferente presencia de una u otra función en el acto de habla.

La proposición 'el gato está sobre la alfombra' es nitidamente referencial, asertiva, y su valor se limita al de ser verdadera o falsa. En cambio, la emisión 'el mes entrante la inflación se acelerará', si bien tiene un componente referencial, tiene también un componente constructivo/deconstructivo. Por otra parte la expresión, 'te bendigo', presenta un caso inverso a la frase proposicional y se agota en su 'felicidad o infelicidad'. Se graficó así:

Expresión	Componente referencial	Componente reflexivo o de 'efecto de teoría'
"El gato está sobre la alfombra"	Pleno	Nulo
"El mes entrante la inflación se acelerará"	Medio	Medio
"Te bendigo"	Nulo	Pleno

Si bien es cierto que luego el mismo Austin reconoció la presencia de performatividad en los enunciados solamente referenciales, vale la distinción a fin de tornar más explícita la diferencia existente.

Ese nodo es el centro de muchas confusiones, una de ellas, ya referida, es la gravemente errónea clasificación de ciencias 'duras' y 'blandas', con la atribución de 'blandura' para ciencias que sólo gozan de mayor complejidad; otra es el apresurado decreto de imposibilidad de consecución de objetividad en ciencias del mundo dos y tres. Este último error es de interés aquí debido a la estrecha relación entre la objetividad y la racionalidad, objeto del presente estudio. Como se dijo más arriba, dicha relación puede describirse así: la racionalidad es una forma de

⁵⁶El acto de darle un nombre y acordar con los estudiantes su pertinencia forma parte de las intervenciones pedagógicas durante el cursado de la asignatura de referencia. Nótese que este concepto es un meme, y parte de la intervención pedagógica implica referirlo como tal. También puede observarse que el hecho de darle un nombre pone en obra lo que aquí estamos ponderando: la fuerza ilocucionaria y el poder performativo.

coordinación intersubjetiva mediante diálogo crítico, la objetividad es *racionalidad de hipótesis acerca de un referente*, es decir, la formulación razonable de conjeturas acerca de un objeto del que se habla. Luego, sin racionalidad no hay objetividad. Ese meme—la creencia errónea en que en ciencias como la Psicología y la Sociología la objetividad de las teorías sufriría algún detrimento—, que funciona como obstáculo epistemológico aquí, es heredero de la idea de que la objetividad no podría ser otra cosa que lo que su etimología parece indicar: adecuación al objeto en base a una teoría de la representación o del espejo. Pero como dicha adecuación nunca es ostensible y siempre puede ser discutida, resulta que la única forma de objetividad con la que se puede operar realmente es una objetividad entendida como una forma de *intersubjetividad* (Samaña, El lado oscuro de la razón, 1996) tal como indica la definición antedicha.

El aludido giro en la definición de 'objetividad', que la arroja en el escenario del lenguaje en acto, se vincula con la búsqueda de Austin de la fuerza hacedora del lenguaje, y esto, con su concepto de fuerza ilocucionaria, lo que implicará abordar también los límites que pueden señalarse a su teorización.

Austin, como ya se viera más arriba, (Cómo hacer cosas con palabras, 1962 : 1998, pág. 30) llamó *falacia descriptiva* a la presunción obstinada de que sólo revisten interés teórico los enunciados descriptivos, y observó que existen frases como 'debes amar al prójimo' o 'prometo devolverte el libro mañana', que no son para nada descriptivas, esas emisiones cumplen las siguientes condiciones: a) ser enunciados; b) no describen nada, c) no ser verdaderas ni falsas y, d) no ser insensidos. Estas expresiones, al pronunciarlas en ciertas circunstancias, consisten ellas mismas en la emisión de una *acción* (que no debe confundirse con la mera acción de pronunciarlas), por ejemplo, puede llevarse a cabo la acción de *prometer*. A estas expresiones Austin las llama *realizativas*.

El límite de estas teorizaciones de Austin (que muestran, ellas mismas, una limitación en la semiótica hasta el momento de su formulación) se halla claramente indicado por Bourdieu (¿Qué significa hablar?, 1987/2008, pág. 87), quien muestra cómo Austin se embarca en una búsqueda errónea de la fuerza del lenguaje en el lenguaje mismo y no en las condiciones sociales que rodean las emisiones. Sin embargo, debe reconocerse que Austin es quien introduce el concepto de lo *performativo* y consigue llamar la atención sobre la relevancia del hecho de hablar y su condición de auténtico accionar, concepto que Searle desarrollará en su libro *Actos de habla* (1969).

Las expresiones pueden ser, efectivamente, *constatativas*, descriptivas, y esto es de indudable importancia en el habla cotidiana y en ciencia, dado que en ciencia la Verdad es el 'ideal

regulativo'. De tales expresiones es de las que se puede predicar verdad o falsedad (sea cual fuere la forma en que la entendemos⁵⁷) por lo que interesan especialmente en ciencia *fáctica*.

El ideal regulativo *Verdad* forma parte de las ciencias que se ocupan del mundo uno, como la física y la biología, pero también de las ciencias que se ocupan de los mundos dos y tres, como la psicología, dado que todas estas son ciencias *fácticas* en razón de que estudian *hechos*. Como ya se dijo, el referido error de llamar "duras" a las primeras ha de ser aventado para dar paso a la toma de conciencia de que lo que en realidad existen son comunidades profesionales más fuertes y comunidades profesionales menos fuertes (Serroni Copello); esta relación de poder podría estar asociada al olvido del papel de las expresiones realizativas y al excesivo énfasis en el componente descriptivo o constataativo (la *falacia descriptiva* de Austin).

De lo dicho no deben extraerse conclusiones apresuradas acerca de la posibilidad o no de hacer ciencia; la condición de ciencia de una disciplina no depende de las cosas que estudia (ni de sus referentes ni de un supuesto orden esencial) sino de la *comunidad* que la ejerce, de sus comportamientos intersubjetivos, de las relaciones internas entre los científicos, y de las relaciones entre la comunidad científica con la comunidad extracientífica⁵⁸.

Al curioso olvido del componente ilocucionario—a la preeminencia dada a las expresiones *constatativas* por encima de las *realizativas*—que Austin llama *falacia descriptiva*, George Soros (El nuevo paradigma de los mercados financieros, 2008) lo refiere como *falacia de la Ilustración* y arriesga algunas conjeturas de porqué la intelectualidad procedió a semejante 'barrido bajo la alfombra'. Soros, experto aplicador del efecto de teoría en los mercados, muestra cómo su presencia torna inviables las predicciones siquiera a corto plazo, y, dice, esto disgusta a los científicos sociales (*a los científicos*⁵⁹). En palabras de Soros (Soros, El nuevo paradigma de los mercados financieros, 2008, pág. 41):

'El misterio es porque no se ha reconocido de manera generalizada el concepto de reflexividad. En el caso de los mercados financieros, conozco la respuesta: la reflexividad hace que los economistas no puedan crear teorías que expliquen y predigan el comportamiento de los mercados financieros del modo en que los científicos naturales pueden explicar y predecir los fenómenos naturales. Para erigir y proteger el estatus de la economía como ciencia, los economistas han hecho lo posible para eliminar la reflexividad como tema de estudio. Pero, en lo que se refiere a otros ámbitos de la realidad, no lo tengo tan claro porque estoy menos versado en filosofía. Mi impresión es

⁵⁷Las teorías y definiciones de la Verdad son muchas. Desde la variante aristotélica que implica que 'decir verdad es decir de lo verdadero, que es verdadero, y de lo falso, que es falso', pasando por la provocativa y estimulante frase de Nietzsche 'la verdad es un ejército móvil de metáforas', se prefiere, de entre todas, la concepción jamesiana: 'la Verdad es el bien con respecto a la creencia'.

⁵⁸De allí la enorme relevancia de las tareas que a veces se llama 'de divulgación' y el papel que tienen en completar la científicidad del emprendimiento buscador de conocimiento del que se trate.

⁵⁹Se usa el término 'cientificismo' indicando un dogmatismo protocientífico caracterizado por la superstición de que el 'dato puro' existiría y de él emanaría 'saber'.

que los filósofos han tratado de resolver el problema de varias maneras. Aristóteles, por ejemplo, diferenciaba entre razón pura (e. d. la función cognitiva) y la razón práctica (e. d. la función manipulativa). En todo caso, como filósofos, estaban tan preocupados por la función cognitiva que no dieron suficiente peso a la función manipulativa.⁶⁰

El concepto de "manipulación" tiene, en el uso, connotaciones disvaliosas asociadas a manejo malicioso⁶⁰, por lo que conviene dejar este término de lado por razones de contaminación semántica. Otros términos han sido usados en dirección a dar cuenta del hecho de que el lenguaje puede crear realidades. Soros también usa el término "reflexividad", Austin "fuerza ilocucionaria". Un siglo antes había sido formulado el teorema de Thomas que se conoce como de la *predicción autocumplidora*. La hipótesis Sapir-Whorf va en esta misma dirección mostrando cómo la percepción es sesgada por el lenguaje. Contemporáneamente Gergen (Aproximaciones a la construcción social, 1994) habla de *efecto de teoría*. Abórcase a distinguir matices entre estos conceptos no nos llevará más lejos de la simple noción de que el lenguaje hace algo más que referenciar y *construye mundo*.

Esa propiedad constructora de mundo no tiene nada que ver con el *idealismo filosófico*, no se trata de la negación de la existencia de un mundo real 'allá afuera', un mundo extralingüístico; *constructivismo* no debe ser confundido con *idealismo*, aunque podría implicarlo en sus versiones más radicalizadas, que desbarrancan en solipsismo filosófico⁶¹.

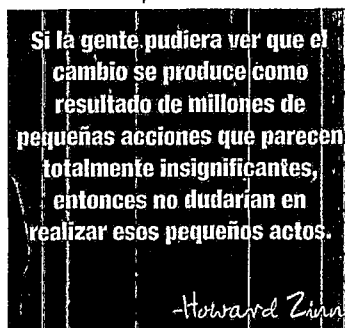
Esa imagen del lenguaje indicando objetos que están fuera de él también se conoce como la teoría aristotélica del lenguaje. Es la primera formulada con cierto desarrollo, y aunque su mérito no es poco, no contempla el componente constructivo y deconstructivo que nos interesa.

En el ámbito que nos ocupa éste debería ser un concepto central. Todo pedagogo, docente, y participante en el mundo intelectual, debería estar muy consciente de que, incluso con mínimas preferencias, está construyendo y deconstruyendo *mundo real*. Supuestamente esto *se sabe*, pero de modo insuficiente, o escasamente aplicado.

El siguiente 'meme de internet' o MIP ilustra bien la conciencia de la conexión micro/macro, esto es, la conexión entre las acciones mínimas cotidianas, entre las que se cuentan los actos de habla, y los cambios sociales:

⁶⁰En el caso de Soros, dada su doble condición de intelectual y de operador financiero que ha intervenido a veces con resultados drásticos en los mercados, el componente de manipulación objetable está al menos en discusión.

⁶¹Aquí el opuesto filosófico del Idealismo, el Realismo Ingenuo, talla con fuerza por razones que no se indagarán, pero con la pregnancia propia del meme de que lo que vemos es lo que es.



Un meme como éste, de alta circulación en la red, que no menciona específicamente los actos de habla que nos interesan pero que refiere a las acciones mínimas en general, los implica por esto y cumple el doble rol de *conceptualizar* la idea de la dicha relación causal micro-macro y de *efectivizarla* por su impacto concreto en los receptores.

Sin embargo, actos de habla como éste, que dejan en claro el desconocimiento general acerca del poder causal de los mismos actos de habla (las 'pequeñas acciones que parecen totalmente insignificantes') no son frecuentes y su escasez no encuentra aún explicación satisfactoria.

¿La conjetura de Soros sobre las razones del borramiento de la reflexividad de las teorías en el ámbito de los mercados financieros podrá darnos una pista acerca del mismo bloqueo en el campo de la didáctica y de la pedagogía? Puede conjeturarse una respuesta afirmativa —aunque la indagación de las razones que explican ese borramiento escapa al presente trabajo— así como la idea de que una puesta en evidencia similar a la que Soros señala, podría jugar un papel relevante en relación al objetivo de generar cambio social. Se hace referencia específicamente al carácter revolucionario —en toda la dimensión de la palabra— de la percatación de este aspecto tan poderoso del lenguaje. De su intelección se sigue la toma de conciencia de que el mundo que nos rodea, con sus errores y horrores, es, en inmensa medida, *obra nuestra*, y no se trata necesariamente del producto de grandes acciones, sino de actos mínimos y cotidianos (entre ellos, los actos de habla proferidos u omitidos en las aulas y en las planificaciones docentes).

En tanto filósofo, lo que hace Austin es revalorizar el *lenguaje corriente* frente a los lenguajes filosóficos y científicos; en particular, se aboca a la *pragmática* del lenguaje, no a la semántica o la sintaxis. Para este autor, el lenguaje es una herramienta eficiente y eficaz, producto del perfeccionamiento con el uso y el paso del tiempo. Este es un punto central del giro pragmático que se manifiesta aquí aún sin nombre. Austin dice que si bien el lenguaje ordinario no tiene por qué ser la última palabra, ciertamente es la *primera* palabra.

7.7. Sintaxis y semántica como estudios de la estática de la pragmática y como obstáculos para la comprensión de la introducción de novedad discursiva

La sintaxis y la semántica pueden considerarse como estudios acerca de la estática de la pragmática debido a que no se enfocan en el fluir del habla real, en su forma de devenir y darse concretamente, sino en reglas generales y abstractas. Los movimientos concretos de las conversaciones reales son objeto del enfoque de la rama semiótica llamada *pragmática*.

La introducción de novedad, la creación de nuevos memes y el uso de la función *poiética*—en el sentido de uso conciente del poder performativo—, que interesan aquí en virtud del objetivo de modificación y mejoramiento que orienta al presente estudio, tienen lugar en la práctica concreta de la comunicación real, en la emisión de actos de habla. Allí es donde aparece la novedad cualitativa y un nuevo meme (término, idea, fórmula, procedimiento, enfoque, actitud, praxia, etc.) puede ser introducido.

Esta introducción de novedad se vincula con el destino de la noción filosófica de *creatio ex nihilo* y el efecto negativo que su caída en el descrédito generó en el imaginario de la intelectualidad occidental. La idea de creación a partir de la nada fue abominada por la Modernidad y 'barrida bajo la alfombra del *Big Bang*', en el sentido de que tiende a asumirse que se desconoce lo que habría tras el huevo primigenio del origen del Universo, pero no se pretende que haya devenido de 'otra cosa' que lo determina, y, cuando esta pretensión se desplaza más atrás, vuelve a suponerse un preuniverso determinista, condiciones previas que determinarían todo lo presente *sin adición de novedad alguna*. Aunque hay especulaciones acerca de que los estados previos tendrían ciertas asimetrías o tensiones internas (lo que abre la pregunta acerca de en qué ente se darían esas tensiones) que se resolverían generando el *ser* que resultara más estable, la Modernidad ha pretendido que desde la Gran Explosión hacia adelante, todo no es más que meras cadenas causales determinísticas. Es el modelo del filósofo Laplace.

Se abogará aquí por la aceptación de que la emergencia de novedad no es sólo limitable al curioso hecho de que *sea el ser y no más bien la nada*, sino que emerge nuevo ser de continuo, pequeños '*big bangs*' esparcidos por toda la sustancia existente. Es necesario presuponer esos hechos generativos, esos intersticios o grietas de indeterminación, para que la creación *poiética* pueda tener lugar. En un universo determinista no habría espacio para eso.

El reconocimiento de esta función creadora del lenguaje, en el respecto moral, implica una *responsabilidad* acerca de las elecciones constructivas y deconstructivas que por medio de su uso se llevan a cabo. Esa responsabilidad conlleva una inclinación 'moralmente obligatoria' hacia el *optimismo* (Popper, 1994). John Keynes, en el prólogo a una de sus compilaciones de artículos

que lleva por título *Ensayos de persuasión* (1931/1988) dice 'si actuamos consistentemente sobre la hipótesis optimista, ésta hipótesis tenderá a realizarse'; decir esto es abogar por el uso de la función poética o poder performativo del lenguaje. En consonancia con estas afirmaciones, aquí se propone la implementación de un direccionamiento hacia una pedagogía consciente de la relevancia del ejercicio de una función *poética* comprometida con un enfoque optimista y consciente también del poder causal de los actos mínimos (entre ellos los actos de habla) y su capacidad de influir sobre los hechos *macro*.

Estas afirmaciones conforman un *memplex* que una didáctica y una pedagogía oportunas deberán difundir e instalar —con inclusión, en primer lugar, del recurso a la conversación argumentada— en los sistemas mente/cerebro.

Dos enfoques pedagógicos representativos de esta apertura hacia la introducción de novedad, son, como se ha visto, los de Dewey y Freire, aunque no produjeron sus obras conexión con la Teoría de los Actos de Habla, ni con la teoría de los memes, dada la recencia de las mismas.

8. Memética

'Me gustaría eliminar del lenguaje filosófico
las proposiciones a las que volvemos
una y otra vez, como hechizados.
Wittgenstein

'Hay cosas que destruir (...) Nacemos, vivimos, morimos en la atmósfera de la mentira.
Nuestros educadores, aquellos con quienes nos vincula nuestra sangre,
fueron, es necesario decirlo, no consciente pero sí
inconscientemente por hábito ancestral, malos consejeros'.
Artaud

8.1. La memética. Generalidades

Los memes son paquetes de información capaces de replicarse de un cerebro a otro, en forma similar a como lo hacen los virus o los programas informáticos. Si bien la idea del meme no conforma el único enfoque acerca de los replicadores culturales—coexiste con las teorizaciones de Dan Sperber conocidas como 'epidemiología de las representaciones' y con los estudios sobre co-evolución gen/cultura de Boyd y Richerson—, esta idea, propuesta por Richard Dawkins, plasmada por primera vez en *El gen egoísta* (2002), ha mostrado una viralidad tan alta que permitió su difusión en la población general en pocos años.

Si bien esta elevada tasa de viralidad se aplica sólo a una porción de la totalidad de los memes —son los 'memes de Internet' o MIPs: memes de Internet populares (Rey Somoza)— este grupo

de replicadores es identificado correctamente como memes por la población en general, aunque se limitan a un compuesto de imagen y de texto humorístico.

La referida parcialización se notará también en algunos incipientes intentos de aplicar la memética a la pedagogía (Arango Pinto, 2014); en el presente escrito se procura superar esa limitación desplazando el foco del efecto pedagógico deseado al efecto de teoría esperable por la introducción misma del enfoque memético, cuya potencia, según se argumentará, abreviará en el abandono de algunos sesgos de los enfoques dominantes (especialmente la falacia referencial) y las propiedades mismas del meme en general, que luego serán enumeradas y que, como se dijo, van más allá de los 'memes de Internet', sin que se excluyan las ventajas de este aporte. Ese efecto de teoría encarna el componente performativo que se tomará aquí como el principio activo central del accionar didáctico propuesto.

La idea del *meme* fue abordada, después de Dawkins, por varios autores, como Susan Blackmore, en *La máquina de los memes* de 1999 y Kate Distin en *El meme egoísta*, de 2005. También hay algunos artículos como 'Explicación memética de la cultura' de García Hosie, aplicaciones de la memética al derecho (Grün, 2004) y a la evolución cultural (Cees Speel, 1996), (Lynch, 1998). Otros autores destacados, como Richard Rorty y Daniel Dennett han ponderado la idea y la aplicaron en sus trabajos. Dice Rorty en *Verdad y progreso* (pág. 249):

"La historia de las prácticas sociales humanas es continua con la historia de la evolución biológica, con la única diferencia de que lo que Richard Dawkins y Daniel Dennett llaman 'memes' asumen progresivamente el papel de los genes de Mendel. Los memes son cosas como giros de lenguaje, expresiones de encomio moral o estético, lemas políticos, refranes, frases musicales, iconos estereotipados, y similares. Los memes compiten entre sí por el espacio cultural disponible del mismo modo que los genes compiten por el *Lebensraum* [hábitat] disponible".

La definición de Dawkins de *meme* es la siguiente: "una unidad de herencia cultural, hipotéticamente análoga al gen por su carácter discreto y seleccionada de un modo natural en virtud de sus consecuencias fenotípicas en su propia supervivencia y replicación en el entorno cultural"

Un *meme* no es, necesariamente, un concepto que deba ser comprendido o siquiera admitido conscientemente por su portador y replicador. Esta peculiaridad, como se argumentará luego, es uno de los rasgos del meme útil para eludir la falacia descriptiva y la centración en lo meramente conceptual. Dice Dennett en *La conciencia explicada* (1995): "Un carro con ruedas radiadas no sólo lleva grano u otras mercancías de un lugar a otro; lleva la brillante idea de un carro con ruedas radiadas de una mente a otra"; esto es así, más allá de que el carretero tenga

conocimiento de la brillantez de la idea, o de la forma en que, permitiendo que las ruedas sean vistas, ese *meme* pueda instalarse en otras mentes.

Daniel Dennett⁶² ilustra la memética con la comparación entre el humano portador de un meme y ciertas hormigas y caracoles que, una vez alojado en su sistema nervioso un parásito específico, emiten conductas que los llevan a su perdición individual pero a la replicación exitosa del parásito portado. Esta percatación —la de que en cierto sentido cada sujeto es una 'marioneta memética'— en un contexto pedagógico, contribuye a activar el alerta en el estudiante acerca de las posibles inoculaciones de memes activas en su cerebro pero no detectadas, así como lo propende a deliberar acerca de que memes desearía incorporar voluntariamente. Esto se verá luego como uno de los factores activos destacados como parte del *pool* de herramientas didácticas.

No toda pieza de cultura es un *meme*. Para ser un *meme* debe cumplir con las tres reglas básicas de la evolución: replicación⁶³, mutación y selección; es decir, se trata de un *meme* si la secuencia replicativa se mantiene en el tiempo de modo más o menos estable, del mismo modo que un *gen*, para ser tal, no puede agotarse en una mera mutación aleatoria individual y no transmitida⁶⁴. Esto significa que uno de los rasgos centrales del meme es el componente evolutivo, en el sentido de que, en el enfoque centrado en *memes*, se pone el acento en el rasgo de *anidamiento en un nicho contextual* que lo aloja y en el que puede generar ventajas evolutivas que pueden contribuir a su preservación y replicación.

Los memes operan bajo el algoritmo evolutivo de Darwin, definido por Dennett como 'un esquema capaz de crear Diseño a partir del Caos sin la intervención de una mente' y es en esto donde yace su potencia teórica principal, en el poder de esa 'peligrosa idea' de Darwin (Dennett, 1995), esta teoría lo que describe es cómo emerge un 'diseño' por medio de la competencia entre replicantes.

⁶²En el siguiente link una conferencia Ted de Dennett acerca de los mems:

https://www.ted.com/talks/dan_dennett_on_dangerous_memes?language=es

⁶³Hay que diferenciar entre memes transmitidos de cerebro en cerebro de aquellos que son transmitidos desde un cerebro/mente hacia otro cerebro/mente. Esto significa que hay formas de vida meramente bióticas, con protopsiques o sin psique alguna y otros con psique capaz de autoconciencia. Esta distinción es útil para pensar las ingenierías de transmisión. Que una mente tenga en sí el meme de la memética (la idea de meme es un meme en sí misma y la memética un memplex), implica que puede intervenir concientemente en la detección e 'instalación' del meme en su propia mente/cerebro. Esa actividad también puede llamarse autoeducación.

⁶⁴Puede haberlos "buenos" o "malos" siempre dependiendo de los fines que se prefieran, de las interacciones con otros memes y del medio en el que se manifiesta su fenotipo; también los valores que se aplican a los memes al calificarlos de buenos o malos pueden ser entendidos a su vez como memes en tanto tengan la capacidad replicativa que a estos se corresponde. Su capacidad de replicación no depende de su 'bondad' o no, sino que resultan virales en función de su 'adaptación' al entorno.

La analogía entre genética y memética permite decir también que hay *memes* dominantes y *memes* recesivos⁶⁵. Esta condición de 'recesividad' en contra de la 'dominancia' de su alelo significa, en el caso de la racionalidad, que ésta tiende a desaparecer si debe competir de modo aleatorio con alguno de sus opuestos —como la *frivolidad intelectual* (Mosterín) [mFId]o el del irracionalismo—, por lo que su perpetuación requiere de la intervención intencionada de agentes autoconcientes. La metáfora de la dominancia memética debe admitir la alta plasticidad de ésta en relación a contextos. Por ejemplo, el meme de la *república* encuentra un nicho en el que comportarse con cierta dominancia entre expertos constitucionalistas, y un contexto en donde su dominancia tiende a cero en el marco de una parcialidad futbolística fanatizada. Es decir, no hay una dominancia intrínseca por razones físico química más o menos rígidas sino por la propensión a expresarse de ciertos mems en ciertos contextos.

A pesar de que Dawkins (2002, pág. 257) descarta extender el paralelo gen/meme al componente de los alelos, señalando que, si bien es cierto que pueden mostrarse pares de ideas que son opuestas, en realidad los memes se parecen más a las primeras moléculas replicadoras flotando en el caldo primigenio que a genes modernos ordenados en pares en una cadena de ADN. Sin embargo, con fines educativos tal como los que aquí se persiguen, puede argumentarse que la metáfora es útil porque la conformación (comunicación, tematización) de estos pares meméticos antitéticos contribuye a la delimitación y localización de memes y complejos meméticos. En particular, la metáfora de la codominancia permitirá modelar las contradicciones en el seno de los sistemas creenciales, cosmovisiones, ideologías, etc., desde una nueva perspectiva no impregnada por la marcada repulsa a la contradicción propia del Programa Moderno.

En el plano genético, los *alelos* se presentan como rivales el uno del otro con respecto a la expresión fenotípica. Compiten tanto en el medio interno como en el externo. Un gen puede expresarse en forma distinta en función de los procesos de envejecimiento de un organismo y también en función de la temperatura del medio en que su portador habita. También en este plano, si dos alelos de un par son iguales (homocigosis)

El *meme* de la isonomía [mISOr] tiene, por ejemplo, entre sus *memes* rivales uno que podemos identificar como el meme del *privilegio* [mPRd] (las etimologías de cada término ayudan a la contraposición: igual-ley y ley-privada) cabe la pregunta acerca de cuál es el dominante o en qué contexto o nicho ambiental adquiere predominancia uno u otro. Este tipo de comparaciones y de

⁶⁵Se indicará la dominancia o recesividad con una *d* o una *r* minúsculas luego del nombre del *meme*, como en el siguiente ejemplo: [mRACr], que indica que el *meme* de la racionalidad es recesivo, contrariamente a las variantes de sus alelos, las variadas formas de irracionalismo.

preguntas ilustran en parte, los procesos cognitivos e interaccionales que se espera puedan tener lugar en las aulas como efecto del paralelo gen meme al servicio de la didáctica.

En la siguiente tabla se muestran algunos fenómenos genéticos que permiten generar paralelos meméticos con utilidad pedagógica y didáctica.

Fenómeno genético	Paralelo memético
Dominancia: se da entre alelos, pueden ser completas o nítidas, en las que domina un alelo.	El mem maestro del Mito del Marco Común [mMMCdd], en el medio Facultad de Psicología, presenta fuerte dominancia en relación a su alelo, que puede nombrarse como el mem del Pluralismo Sistemático [mPSrr], que, en este medio, se muestra fuertemente recesivo.
Dominancia incompleta: los rasgos del gen más dominante se expresan, pero atenuados.	En memética, en el respecto que aquí interesa, un ejemplo de dominancia incompleta lo configura el meme de la racionalidad en mentes académicas: permite conductas verbales apropiadas en contextos de examen o de producción académica, pero no tiene alto correlato en lo actitudinal.
Cromosoma.	Memplex.
Codominancia: se manifiestan ambos alelos por igual.	El caso de la codominancia memética es especialmente útil para ilustrar las situaciones creenciales en la que dos creencias opuestas coexisten y tienen, ambas, nítidas expresiones en el fenotipo memético.
Gen maestro.	Meme maestro.
Epistasia: cuando un gen modifica el efecto de otro.	El fenotipo memético correspondiente al meme del prejuicio machista, puede verse modificado, en su expresión fenotípica, por la coexistencia con memes isonómicos como el de la república y el meme de la democracia.
Pleiotropía: un solo gen afecta a más de una característica.	El meme de la isonomía afecta la característica <i>comportamiento de género</i> , así como la característica <i>comportamiento en tanto votante</i> .
Herencia poligénica: algunas características son el resultado de la acumulación de los efectos combinados de muchos genes (no el resultado de la interacción entre uno, dos o varios genes).	Este componente juega un papel relevante en la memética tal como aquí se la aplica en razón de que permite identificar el hecho de que una acumulación de memes deseables, aunque no tengan expresión fenotípica en un inicio, la tendrán al acumularse suficiente masa crítica y una combinación adecuada.
Herencia poligénica: algunas características son el resultado de la acumulación de los	Un ejemplo en memética lo configura la democracticidad, que requiere, para su

efectos combinados de muchos genes (no el resultado de la interacción entre uno, dos o varios genes).	manifestación, de la convergencia del meme de la isonomía así como de otros memes como el de la República y el del diálogo crítico.
Penetrancia: proporción de individuos que presentan el fenotipo correspondiente a un genotipo particular.	Penetrancia memética: proporción de individuos que presentan el fenotipo correspondiente a un fenotipo memético particular.
Fenotipo.	Fenotipo memético.
Transgénico.	'Transmemético'. Esta figura es clave en didáctica para sugerir acciones de modificación de sistemas creenciales/actitudinales/práxicos.
Huésped	Tiene al menos la capacidad cognitiva potencial de profundizar sobre el meme.... Esto es, el meme tiene una 'cara' metadiscursiva.
Vector	Cualquier cosa que transporta al meme entre dos 'huéspedes' sin tener la capacidad de influir en éste (como los soportes de mundo uno).
Homocigosis: cuando dos alelos son iguales.	Esto permite ilustrar las situaciones en las que no hay conflicto interno en un sujeto acerca de un meme.
Heterocigosis	La heterocigosis memética consistiría en situaciones de conflicto internas a un sujeto. Dichos conflictos pueden ser en el mero plano creencial o involucrar también componentes actitudinales, emocionales, práxicos, etc.

La expansión de este listado dependerá, en el futuro, de nuevos desarrollos. Sigue a continuación un breve recorrido sobre la noción de memplex como uno de los elementos más proficuos de los anteriormente referidos.

8.2. Dimensiones culturales. Memplexes

Así como los genes se agrupan en *cromosomas*, los *memes* pueden agruparse en 'dimensiones culturales' que pueden llamarse 'paquetes meméticos', o 'cromosomas meméticos' o 'memplexes', generalmente nucleados en torno a un *meme maestro*. Estos conjuntos meméticos tienden a hacer que sus componentes se repliquen mejor combinados que en forma individual. En la notación aquí propuesta el meme maestro se indica con la letra m, que antecede al nombre del meme, subrayada, como en el caso del meme de la isonomía: [mISO] notación que indica el meme maestro de la isonomía y su condición de recesivo en un cierto contexto en el que se ubique. Un memplex se escribe como una conjunción, del siguiente modo: [mISO] . [mDEMr] . [mRACr] . [mCIer] . [mDIAr]. Este memplex muestra al meme maestro de la isonomía junto

con los memes de la democracia, la racionalidad, la ciencia (auténtica, no la protociencia oficial) y el diálogo. La 'r' minúscula representa recesividad en el medio académico. El punto de la conjunción debe entenderse como relaciones de ensamble memético.

Con respecto a la expresión fenotípica, tanto en los genes como en los memes y en los memplexes, ésta depende en gran medida de las interacciones con el medio ambiente (Curtis, 2008, pág. 163). El paralelo gen/meme permite ilustrarlos casos en los que un meme en un contexto x puede expresarse máximamente, así como, en otro contexto, su expresión puede ser mínima o nula. Es el caso del meme de la isonomía en contextos totalitarios, cuya expresión puede hacer que se elimine al meme o incluso al portador. Dado que este meme opera regulando a otros que interesan aquí tales como la *ciencia*, la *democracia*, la *racionalidad* y el *diálogo*, en un contexto en el que tiene alta viralidad y alto nivel de expresividad en los individuos, las actividades humanas *ciencia*, *democracia*, *racionalidad* y *diálogo*, encontrarán un nicho más favorable y verán potenciado su desarrollo por la presencia del meme isonómico.

Téngase en cuenta que el uso que se hace en el presente estudio de la memética no tiene pretensiones de exhaustividad teórica—por otra parte, el campo de los replicadores culturales es aún incipiente y anida controversias varias— sino que apunta a fines prácticos orientados a la educación concreta.

En relación al referido tema de la *isonomía*, la misma puede considerarse como el meme maestro del memplex de la "razón" o *racionalidad*; de esa relación se deriva la relevancia en el presente trabajo, que se centra en la búsqueda de la racionalidad en planes de estudios e interacciones áulicas. Este objetivo práctico requerirá la inclusión y creación de procedimientos genéricos para la consecución de fines, lo que significa que se tratará de un desarrollo tecnológico del que puede darse cuenta epistemológicamente desde el modelo bungeano (Bunge, 1967) de las tecnologías, entendidas como un conjunto de enunciados nomopragmáticos "fundados" en leyes cuanto ello fuere posible, tendientes a la eficiencia y de los que pueden derivarse dos reglas para guiar acciones: una positiva y una negativa. Luego en base al modelo de Serroni Copello ("Expansión discursiva y recursiva en la psicología"), que permite conceptualizar las *praxiologías* se completa el conjunto de subsistemas necesarios aquí para la consecución de las acciones prácticas buscadas.

Tal como sostienen Costa y Moles, hay argumentos para implementar el recurso a la imagen como auxiliar en las intervenciones didácticas (Imagen Didáctica, 1991). En ese sentido, se trata de *reglas* como las que se señalan más abajo

En un contexto áulico, deliberaciones como las referidas —preguntas acerca de la conformación de un meme conjeturado como relevante— así como la pregunta acerca de la localización de su opuesto, o el autoexamen acerca de la presencia o no en el sistema educativo presente y en los sistemas mente cerebro de los participantes en el proceso educativo, son ejemplos de la aplicación del enfoque memético tal como aquí se propone.

Más adelante, y tal como se adelantara en la introducción, en los resultados de las dos encuestas administradas y del análisis de la frecuencia de aparición de términos en los PTEDs examinados, se notará una clara escasez de *memes* de *isonomía* y de otros elementos de este memplex. Tal como se dijo, se espera que la posibilidad de expresar este desolador estado dé cosas en términos de memética⁶⁶ permita sortear algunos obstáculos intelectualistas, encarnados principalmente en la ya referida pretensión de coherencia, extendida no sólo a sistemas axiomáticos, donde tiene sentido exigirla (con las limitaciones del caso ilustradas por las objeciones de Gödel al programa de Hilbert), sino también a sistemas de creencias individuales y colectivos, donde no sólo es impracticable sino que genera consecuencias negativas. Dicho de otro modo: el enfoque memético podría modelizar mejor la cultura y las mentes individuales que los enfoques centrados en ideologías o en creencias.

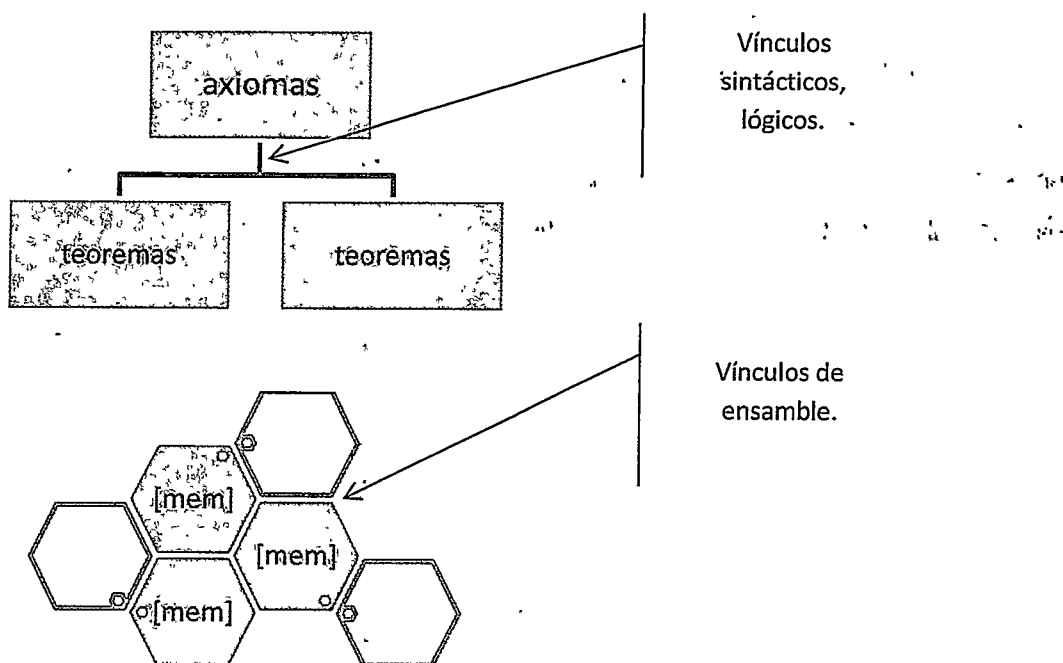
Puede sostenerse que el sistema creencial de un individuo no puede ser coherente por completo, que si lo fuera ya no se trataría de un ser humano, ni de un sujeto, sino de un elemento formal de mundo tres. Lo mismo puede afirmarse de los sistemas religiosos, de las creencias nacionales, de las ideologías, de las culturas en general, por unitarias que fueren. La idea de *memplex*⁶⁷ referida más arriba, que lleva implicada la de *ensamble memético*, ayuda a distender las pretensiones de conexión *lógica* (lo que suele llevar a forzar el término y extenderlo a las paralógicas como la inducción y la abducción) porque los sistemas creenciales de las personas y de los grupos se conectan internamente con nexos más parecidos a esos ensambles que a nexos hipotético-deductivos. Este sesgo intelectualista o conceptualista que el enfoque memético contribuye a superar forma parte del mismo memplex que incluye a la *falacia referencial*.

⁶⁶Términos como 'paquetes de información', 'compuestos analógico-digitales', 'hábitos', 'creencias', 'ideologías', 'sistemas creenciales', hacen referencia a entidades que también son memes; no es que estos enfoques caduquen o se cambien totalmente por la descripción memética —aunque lo harán por desgaste propio—, sino que ahora podemos describirlos también, con ventaja, como memes o paquetes de memes.

⁶⁷El enfoque memético tiene esa doble faceta de cosa trivial y evidente, por una parte, y de asombrosa potencia, por otra. Es obvia porque una vez que se "ven" los replicadores no genéticos, simplemente están allí y uno no puede dejar de verlos; es potente porque permite operaciones de detección e intervención novedosas y feraces.

La idea de memplex modeliza mejor estos aspectos que los modelos pensados a partir de los sistemas formales. En particular, modeliza bien la presencia de *contradicción admitida*, dado que un memplex, que funciona por ensambles, puede alojar creencias contradictorias sin que ello implique debilitamiento de los memes que alojan los conceptos opuestos, sino que pueden perfectamente coexistir e incluso sinergizar, mediante efectos indirectos, más allá de su oposición conceptual. Esto es así porque los fenotipos meméticos pueden expresarse en contexto distintos o en ocasiones distintas, de modo pulsátil o alternativo y también combinado, y en función de los ambientes interno (psique) y externo (medió). El concepto genético de *codominancia* ilustra bien la situación descripta. Ejemplo de ésta es la (curiosa) coexistencia de la *verdad* concebida a modo absolutista o al modo relativista.

Gráficamente: un sistema axiomático funciona con conexiones lógicas, un memplex, como un sistema de ensambles:



Como se argumentara en el capítulo referido a la memética del Iluminismo, predominaba allí una tendencia valorar lo formal. Dice George Mead(Escritos políticos y filosóficos, 1936-2009) "En el mundo medieval, no había nada irracional. Fue esta visión medieval la que llegó a través del Renacimiento al mundo de la Ciencia Moderna. Galileo en particular se nutrió de esta

concepción de la racionalidad absoluta del mundo, es decir, la visión de todo cuanto sucede puede ser explicado. El presupuesto de que se valió fue que (un) Dios operaba a través de la fuerzas naturales". En un esquema como este, todo sería, al menos, potencialmente, deducible. A partir de axiomas y en consonancia con hechos sin intersticios para otro tipo de nexo entre elementos más que los propios de la disciplina formal.

8.3. Memética, Iluminismo, Modernidad y educación

La memética que aquí se critica, que será referenciada como 'iluminista' o 'racionalista' y 'capitalista' (en el concreto sentido de implicar la apropiación de bienes colectivos materiales y culturales), y que se corresponde con el espíritu moderno, presenta un sesgo conceptualista e intelectualista que marcará la cultura académica y la educación instalando una forma de racionalidad empobrecida (identificable como *ratio* [mRATIOdd]) hasta la aparición de las primeras críticas fuertes a una 'razón' supuestamente instalada, con el inicio de la Postmodernidad.

Si bien las limitaciones del Iluminismo, han sido señaladas con frecuencia (Samaja, *El lado oscuro de la razón*) —basta citar las advertencias de Marx, Nietzsche y Freud, los 'maestros de la sospecha' (Ricoeur P., 1999) y toda la crítica postmoderna—, estas objeciones, o este género de objeción dirigido a lo que se presenta como 'seguro' o 'fundamentado', pueden remontarse hasta la Grecia clásica, hallándose allí el mismo tipo de argumentación crítica hacia el proyecto "racionalista". Tal como se señala en el capítulo pertinente, esta memética predominó y su absolutización tendió a bloquear los aportes de sus rivales intelectuales —en la Grecia Clásica obtuvo el aporte de los 'sofistas', que quedaron asociados a la *retórica*, pasando a ser ambos —sofística y retórica—, disvalores para el proyecto que tomaba a la 'razón', pero acotada a su versión de *ratio* (mero algoritmo), como un tipo de facultad que proporcionaba acceso a referencias seguras, ya tomaran la forma de una u otra de las vías del conocimiento.

La recuperación de aquellos pensadores, entre los que también hay que contar a Hegel, tiene hoy, en autores a veces mal comprendidos como Rorty, sus continuadores más feraces. En este contexto debe señalarse que los sofistas fueron los primeros en introducir una educación, una memética, de tipo libertario⁶⁸ y también fueron los primeros en apuntar a la formación de personalidades completas (Visalberghi, 1957 - 2016, pág. 62); consideraban a todos los hombres iguales y a las leyes de la *polis* meras convenciones no derivadas de preceptos divinos. La relevancia de estos señalamientos radica en el paralelo tradición platónica/falacia descriptiva —téngase en cuenta que se trata de *memeplexes*— y su posible elusión en busca de

⁶⁸En nuestro medio, la palabra 'liberal' tiene connotaciones ideológico-políticas que la alejan de la noción de libertarismo.

intervenciones educativas más completas en base al recurso del meme y a sus propiedades, de modo tal de incluir el componente performativo y reflexivo del hablar concreto. Esto implicará la reinserción de la retórica asociada a la introducción aquí propuesta del enfoque centrado en memes en razón de que este acto propositivo, vía performatividad, reconfigura el campo didáctico, introduciendo nuevos elementos y perspectivas.

A pesar de esa predominancia de la memética platonista en medios intelectuales, y del hecho de que la racionalidad goce de amplio prestigio en términos declamatorios, su ejercicio real padece disminuciones notables. De esto se deriva la necesidad de las intervenciones meméticas que aquí se sugieren, en el sentido de proceder a la introducción de memes de racionalidad, en el marco de un acuerdo docente-estudiante y su viralización.

8.4. Obstáculos para la introducción del memplex de la racionalidad

El referido éxito en el terreno declamatorio de una memética de la racionalidad junto con su escaso predominio real, —situación que puede expresarse como una menguada dominancia de este memplex— reclama una explicación; en este sentido, los estudios acerca de la obediencia y del influjo de los entornos sobre las personas que se vio al hacer referencia a la obra de Zimbardo (Zimbardo, 2007), así como la teoría de la indefensión aprendida de Martin Seligman, funcionan como modelos explicativos, en el plano psicológico individual y en el microsocioal. Ambas teorías dan cuenta, una, de las relaciones entre las acciones o situaciones micro y sus efectos; la otra, aporta a lo que podría llamarse una memética del desempoderamiento que recaería sobre la población en general, y —se sostendrá aquí— sobre el estudiantado. Es así que se procurarán esbozar los elementos para la generación de recursos que permitan modificar ese estado de cosas propendiendo a subvertirlo mediante estos pasos sucesivos:

- 1) la introducción del enfoque memético y su potencia performativa,
- 2) el empoderamiento individual producto de la incorporación de replicadores culturales propios de las pedagogías libertarias, y
- 3) la viralización de los replicadores culturales a través de estos mismos sujetos así empoderados.

8.5. Memética y pedagogía: aspectos tecnológicos

Tanto la didáctica como la pedagogía son disciplinas que consisten principalmente en desarrollos tecnológicos (Bunge, 1967) e intervenciones praxiológicos (Serroni Copello, 1997), llegando a incluir la formulación de teoría tecnológica sustantiva (llamada a veces 'ciencia aplicada'), pero no desarrollos de ciencia básica. Distintas ciencias básicas (la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la semiótica, etc.) funcionan como sus auxiliares. Esto es importante porque permite mostrar cómo las objeciones a la memética, en tanto teoría de los replicadores culturales, no tienen relevancia aquí debido a que el presente estudio se centra en la aplicación práctica y, tal como muestra Bunge, hay sobradas razones —entre ellas, el hecho de que la práctica requiera menor precisión que la teoría, o que incluso pueda contener proposiciones falsas sin que esto afecte a la eficiencia o a la eficacia— para no tomarlas en cuenta.

En el texto referido dice Bunge que las teorías tecnológicas tienen exigencias menos elevadas que las teorías básicas en razón de que su objetivo es la *eficiencia*—una relación *input/output* en la que con mínimo gasto se obtenga máximo producto— más no así la *verdad*, en tanto componente del desiderata de las teorías básicas. Esto es así hasta el punto en que aun partiendo de una teoría falsa, como se dijo, pueden obtenerse tecnologías eficientes y praxiologías eficaces; tal es el caso de la teoría newtoniana, cuya falsación producto de los desarrollos relativistas no impide que se la siga utilizando eficiente y eficazmente en ingeniería mecánica. Luego, las objeciones a la memética lanzadas desde las teorías rivales no afectan forzosamente a los enunciados nomopragmáticos ni a sus reglas derivadas.

El recurso a gráficas como las referidas, así como a modelos tridimensionales, y a la notación al estilo de "fórmulas" están siendo utilizadas a modo de tanteo empírico exploratorio. En el Apéndice 3 se presenta un ejemplo de clase impartida según este enfoque⁶⁹. En esto consisten algunas de las reglas técnicas que van siendo derivadas del enfoque didáctico basado en memes. Como se refirió más arriba, se utiliza la figura del *tetraedro* identificando sus cuatro caras según cada mundo popperiano, más una cuarta cara para el *metadiscurso*, esto es, la instancia examinatoria (en el sentido de ser el componente reflexivo del meme) desde la que la autoconciencia puede explorar el meme con fines críticos (ejercicio de la *vigilancia epistemológica*). Dado que esta composición tiene un elemento arbitrario —el argumento para el uso de la distinción popperiana reposa en la feracidad de la misma— cabe la introducción y combinación de otras variantes, el criterio para la elección ha de ser justificado en cada caso. A continuación se describe otra.

⁶⁹Debe tenerse en cuenta que se trata de uno de los primeros tanteos exploratorios en la aplicación de una clase teórica de este estilo.

Tomando el meme del diálogo [mDLGr] para ejemplificar la posible composición de un meme, se puede distinguir, siguiendo los parámetros que trazan los *objetivos* que hacen a los planes de estudio oficiales, en dicho meme, las siguientes facetas:

1. Conceptual. Consiste en la idea conciente o no conciente que un sujeto tiene en relación al término 'diálogo' y a la explicación y referencias verbales que el sujeto puede hacer ante preguntas del tipo '¿qué es el diálogo para usted?' Los conceptos deben entenderse aquí de un modo muy cercano al de la definición de Wittgenstein 'usos de palabras'. Este componente se localiza principalmente en los mundos dos y tres.

2. Actitudinal. Las actitudes que se corresponden con el diálogo implican el respeto por la palabra y por el otro como persona, así como por el punto de vista disensor, la disposición a la conversación, la tolerancia con el disenso. Este componente se localiza principalmente en el mundo dos.

3. Procedimental. En este caso implica la habilidad concreta de dialogar racionalmente. El respeto por los turnos del habla, por la brevedad, el uso de marcadores discursivos específicos (en particular, indicadores de acuerdo, de oposición y de reconocimiento de la oposición), así como el uso de preguntas de chequeo, cambios de nivel discursivo, compromiso acerca de enunciados falsadores al inicio de la conversación, etc. Este componente se localiza a caballo entre el mundo uno, el mundo de las acciones extralingüísticas, y los mundos dos y tres. A esta otra división tripartita puede agregarse a fines de estimular el ejercicio de la crítica y la conciencia de portación o no del meme, el *componente metadiscursivo* descripto más arriba. En la modelización a través de tetraedros, cada cara contiene uno de estos aspectos: mundo uno, dos tres, y componente metadiscursivo o aspecto conceptual, actitudinal, prático y componente metadiscursivo.

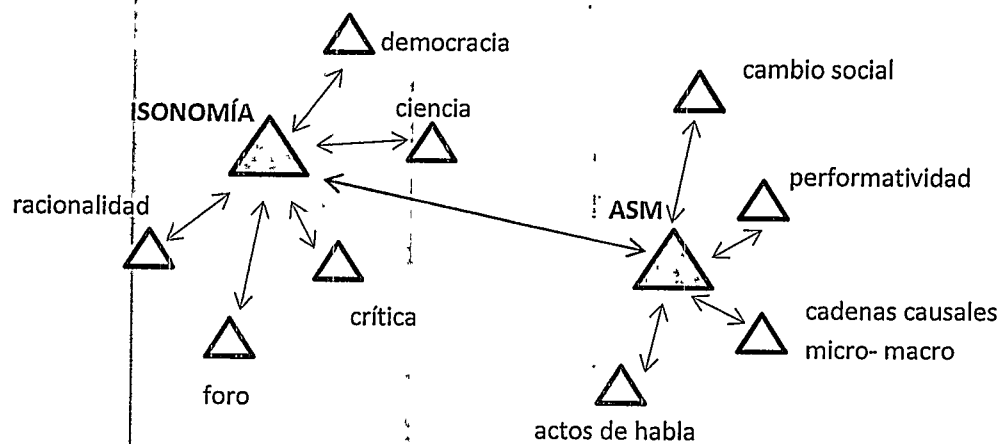
8.6. Notación, representación gráfica y modelos tridimensionales del meme

Se introducen una manera de escribir el nombre de los memes y también modelos visuales y físicos del mismo con el fin de fortalecer su pregnancia. Por ejemplo, se usará la notación [mRACr] para indicar el meme de la racionalidad, subrayando la letra m cuando se trata de un meme maestro, como en el caso de [mISO] para referir al meme de la isonomía⁷⁰.

⁷⁰Por supuesto, esta relación de 'dominancia' será en gran medida relativa a contextos y puede superponerse con otros factores como el de expresividad o penetración, y, si bien a Dawkins no le parece buena idea mantener el concepto de dominancia en el plano memético, para los fines aquí buscados puede ser de utilidad para indicar aquellos casos en los que hay una suerte de preeminencia inherente al mem en razón de su sinergia con un gen. Es el caso de todos los memes que siguen al dirección de los genes, como por ejemplo un mem que fomenta la agresividad, un mem que estimula la ingesta desproporcionada, un mem que propenda al odio hacia lo extraño, un mem que priorice los lazos genéticos en las vinculaciones humanas, etc. En estos casos, los efectos de unos paquetes genéticos presentes en el organismo se ven potenciados por memes o grupos de memes, lo que justifica llamar a estos memes 'dominantes' en virtud de esa sinergia con la que no deben contar sus 'alelos'. Es decir, si en una población existe una proporción similar de genes para el altruismo y genes para el egoísmo, entonces estos

Por otra parte, la graficación bidimensional que se propone y se está utilizando en los ensayos consiste en un triángulo o tetraedro dibujado en el plano; luego, para la representación tridimensional se recurre a tetraedros de distintos materiales en cuyas caras pueden inscribirse las distintas dimensiones. Como se dijo, se ha elegido, por su feracidad, usar los tres mundos de Popper y asignar una cuarta cara para la dimensión metadiscursiva; también, en razón de la división tripartita de objetivos en los programas educativos usuales, las tres caras contienen lo conceptual, lo actitudinal y lo procedimental, así como la cuarta cara mantiene el componente metadiscursivo. En función de distintas circunstancias y objetivos, pueden ser útiles otros tipos de distinción. Prismas con más caras también podrían ser utilizados en caso de requerirse dimensiones múltiples específicas. La finalidad, como se dijo, del uso de este tipo de escritura y modelización, es la contribuir a la identificación y delimitación de memes con objetivos de implantación o desimplantación voluntaria y autoconsciente, viralización o extinción de un meme o un conjunto de memplexes (Speel, 1995)).

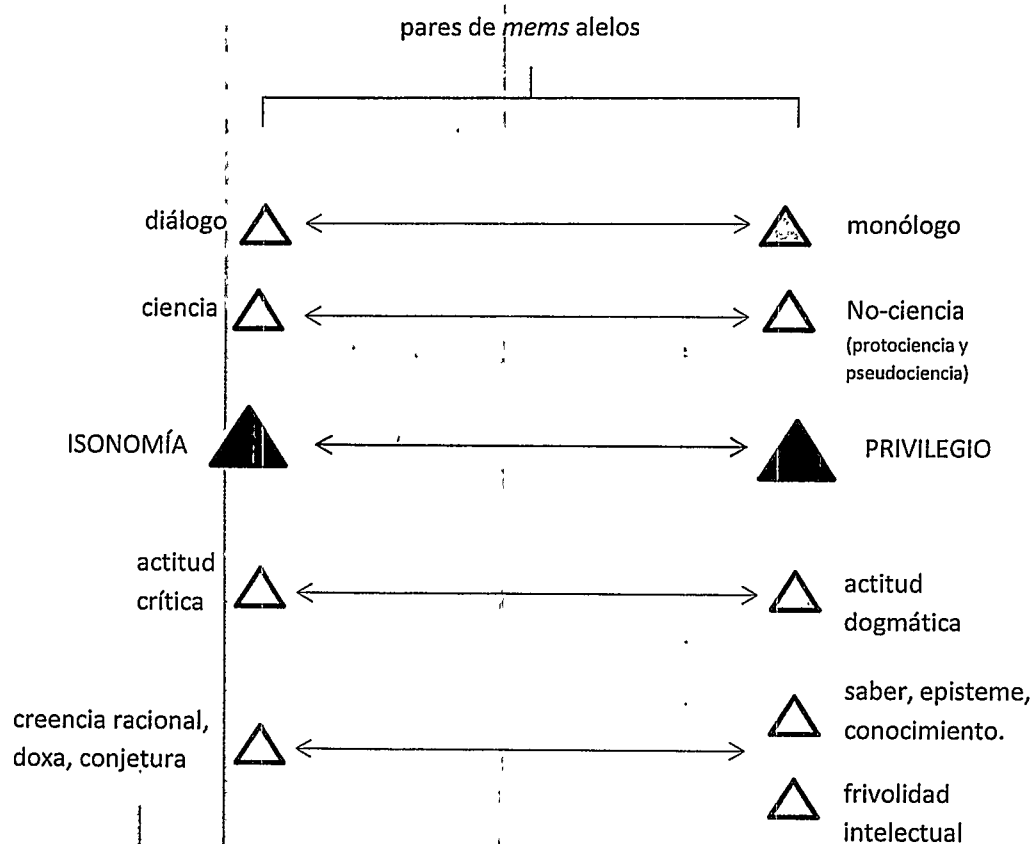
La notación gráfica puede ser variable, aquí se usan triángulos en lugar de representar tetraedros, pero no hay argumentos en favor o en contra de uno u otro tipo de ícono sino que se consideran flexibilizables según el contexto de uso. El factor central del efecto didáctico buscado está, como se dijo, en la pregnancia de la imagen (y del modelo tridimensional) al servicio de la noción de meme y de su aplicación práctica en el aula.



Si bien la dominancia o no, en genética, depende principalmente del gen en sí mismo, de las condiciones del medio interno y externo; en esta metáfora memética deberemos seguir el paralelo solo hasta un punto. Por ejemplo, para que se den las precondiciones de un diálogo

genes no generarán el efecto de tornar dominante a uno u otro tipo de méms, en cambio, cuando hay una genética que predomina en una u otra dirección, uno de los extremos opuestos del par memético será dominante y el otro recesivo. Esta comparación puede considerarse válida siempre que se mantenga a la vista que se trata de paralelos metafóricos al servicio de fines prácticos, en este caso, educativos.

crítico, se necesita de la presencia del meme de la isonomía en los cerebros de los dos (o más, en los multólogos) participantes; si el meme de la isonomía está en uno solo de los cerebros e igualmente se da interacción, ésta no podrá elevarse más allá de la mera polémica o disputa. En relación a la predominancia desigual de estos dos memes, cabe señalar que el *meme* del privilegio se expresa fenotípicamente con mayor facilidad que el *meme* producto del invento griego, tal vez porque éste requiere romper con tradiciones y (quizás) también con impulsos naturales de agresividad y tendencias a la dominación, de raigambre orgánica (lo que no implica concebir a todo el paquete genético como evolucionado en dirección a la competencia y la rivalidad, el equipo genético contiene también genes propicios para la cooperación y el cuidado recíproco). El *meme* de la isonomía tiene un entorno más hostil que el del privilegio en el contexto cultural vigente. De allí que en la notación [mISOr] la 'r' minúscula indique su recesividad en relación a su alelo (y, en cierta forma, su mayor dificultad para la expresión fenotípica que su rival en este nicho cultural) y la r repetida indica la fuerza de esa recesividad en el contexto del que se trata.



En contra de la opinión de Dawkins del uso de los alelos en memética, ésta metáfora muestra fertilidad para indicar las situaciones de contradicción entre ideas u otros elementos de mundo dos y tres.

En el gráfico de arriba los triángulos negros representan dos de los *memes* maestros que interesan aquí y los triángulos blancos representan los *memes* que se organizan en torno, conformando un memplex. En el caso de tratarse de genes, los triángulos grises representarían los genes nodales de los que dependen funciones importantes cuya alteración o ausencia trastorna todo un organismo. Un ejemplo de gen clave es el DISC-1 que parece jugar un papel central en la esquizofrenia y otros trastornos mentales. En el campo memético, en el respecto que ese aborda en este trabajo, los dos *memes* clave que se indican en el gráfico, el meme de la isonomía [mISO] y el del activismo mínimo [mASMr] (que implica consciencia de las cadenas causales que conducen de lo macro a lo micro), cumplen un rol rector análogo al de los genes maestros. Así como la presencia o no, la variación o no, en dichos genes tiene efectos sistémicos y fenotípicos de relevancia, algunos *memes* jugarían un rol que conserva la misma proporción relativa en razón de que esos genes y *memes* 'maestros' (Dawkins, El gen egoísta, 2002, pág. 31) pueden controlar las operaciones de muchos otros genes y *memes*.

La referida notación facilita que, en la búsqueda de los objetivos, tanto conceptuales como actitudinales y procedimentales, puedan coordinarse esos vectores pertenecientes a cada tópico en torno a una unidad identificable con un nombre o sigla únicos (este hecho, la ventaja de poder 'atar' bajo un término un conjunto de haces de información diversos y permitir la combinación de un concepto con una actitud y un procedimiento, como se argumentará en el apartado de Poiesis, contiene su efectividad en el efecto de teoría y la performatividad que implica.

Es decir que la representación visual (bidimensional y tridimensional) y el recurso al grafismo están al servicio de lo performativo o efecto de teoría. Aquellos factores cumplirán un rol central específicamente en las técnicas meméticas didácticas acotadas a los MIPs (memes de Internet populares).

Se listan a continuación, a modo de tesis, las propiedades de la memética que pueden hacerla útil para aumentar la eficacia de las intervenciones en praxiología educativa. El primer grupo conforma el componente performativo y se corresponde al efecto de teoría de su introducción en la práctica áulica (el hecho de *comunicarlo* al estudiante), el segundo grupo se deriva de las ventajas de que los estudiantes trabajen en la identificación y formulación de *memes* en general y

de MIPs (memes de Internet populares) (Rey Somoza, s/r). Al segundo respecto es al que se limitan, hasta el momento, las propuestas existentes de aplicar la memética a la didáctica.

8.7. Componente performativo del enfoque memético aplicado a la didáctica

1. Es transversal a los objetivos de tipo conceptual, actitudinal y procedimental, por lo que propende al abandono de la falacia referencial (el enfoque excesivamente centrado en el valor de verdad de las proposiciones, en los conceptos). Pensar en términos de memética propende a concebir paquetes de información específicos, que son multifacéticos en el sentido de ser capaces de incluir información de muy diverso cuño (se destacará aquí: lo conceptual, lo procedimental y lo práctico así como la división tripartita de Popper acerca de los mundos), con independencia relativa de contextos intelectuales o culturas de las que provengan o en las que se alojen; esto constituye una ventaja a la hora de coordinar objetivos de diversa índole en una aplicación de práctica docente concreta. Los memes, al ser nodos de información de componentes múltiples, pueden contener también elementos conceptuales, imágenes, hábitos, melodías, frases o consistir en una fórmula lógica o matemática, etc.
2. Implica las nociones de implantación y desimplantación de mems en los sistemas mente/cerebro. La ventaja de esto podría consistir en una contribución al alerta necesario como componente del talante racional y de la actitud crítica. Contribuye a instaurar la vigilancia epistemológica propuesta por Bachelard.
3. Sugiere la idea de viralización, lo que puede operar como motor para la difusión de ideas, actitudes y procedimientos (memes) deseables.
4. Enfatiza la relevancia del enfoque evolucionista en la cultura.
5. Propende a la asunción de un enfoque sistémico.
6. Estimula la formulación de metáforas útiles a la sinergia entre modelos o culturas dispares (que podrían considerarse 'inconmensurables') a través de imágenes como 'transmémicos', 'alelos', 'cromosomas', 'ensamble' y otras listadas más abajo en la tabla pertinente.
7. Genera condiciones favorables a la introducción de la pragmática de la comunicación en virtud de su distancia con los enfoques centrados en la semántica y en la sintaxis y su proximidad a los sistemas concretos de comportamiento humano y sus entornos.
8. Propende a facilitar la reintroducción de la retórica (Perelman) como recurso persuasivo que se vio marginado por el dominio de la tradición platónica del diálogo racional argumentado (orientado a la verdad entendida como correspondencia) como único recurso válido para la persuasión; la memética, especialmente en razón de que la noción de 'ensamble' afloja las exigencias del enfoque logicista y propende a la superación de este yerro.

8.8. Componente MIP (meme de Internet popular)

El recurso a los memes más desarrollado hasta ahora parece ser el que se limita a los MIPs o Memes Populares de Internet (Rey Somoza, El meme de Internet como herramienta educativa innovadora en diseño., s/r). Tal es el caso que expone (Pellicer, 2016) quien sugiere la creación de memes en el aula, siguiendo los siguientes pasos:

- 1) Que los estudiantes formulen una idea clara de lo que se quiere transmitir (objetivo conceptual);
- 2) Que los estudiantes elijan una imagen acorde con la idea;
- 3) Que los estudiantes escriban un texto breve, también acorde a la idea;
- 4) Que se integre, luego, texto e imagen.

Existen herramientas en internet, como Memegenerator, que realizan una tarea similar a la descripta, siempre que se le proporcionen el texto y la imagen.

- 5) El último paso consiste en *viralizar* el producto, publicando y enviando el meme.

Este autor dice que existen tres objetivos básicos que pueden conseguirse mediante la utilización de memes: 1) introducción o refuerzo de un concepto, 2) como instrumento de evaluación informal, y 3) como elemento motivacional. Pellicer también menciona, con Ford (Effect of humor on state anxiety and math performance., 2012), que la exposición a material humorístico previamente a los exámenes disminuye la ansiedad y aumenta el rendimiento. Pellicer también señala la sinergia entre el uso de memes y el creciente recurso a la comunicación virtual que está teniendo lugar en el ámbito educativo. Una de las funciones del meme que señala es la del mero recordatorio, pero también el efecto anti estrés estaría presente, o, en el caso de no comprensión de la gracia del meme por el estudiantes, esto funcionaría como una advertencia de no comprensión que remitiría a reforzar el concepto. Por último, Pellicer advierte contra la sobredosificación o abuso del recurso y sus posibles efectos de insensibilización ante el aspecto conceptual de lo que se pretende transmitir.

En resolución, con respecto a los memes y su aplicación en ciencia de la educación puede decirse que, por un lado, el uso del enfoque memético reposa en a) el poder performativo de la introducción del enfoque memético (son varios factores) y b) los efectos de aprendizaje centrados en los MIPs (memes de Internet populares), tanto en su confección como en los efectos de su viralización. Asimismo, puede afirmarse que la memética predominante en los medios educativos actuales aún proviene en su mayor parte de la tradición platónica, en particular, de la presunción de la existencia de cosas inmutables y de la presunción de que

habría vías de acceso a ellas. En este marco, la racionalidad tendía a ser concebida en vinculación con pretendidos *absolutos* que o bien son explícitamente confesados, o bien introducidos inadvertidamente, especialmente desde lo performativo. Esta memética (que involucra ideologías, creencias de diverso tipo, actitudes, hábitos, inclinaciones a valorar, etc.) funciona como un obstáculo para las conversaciones y desacrecienta el quantum de racionalidad en su locus de influencia. El aprendizaje de la indefensión crea las condiciones psicológicas para tornar dificultosa la desinstalación de la memética racionalista que no es otra cosa que una memética de la opresión y la dominación, opuesta al conjunto de replicadores en torno al meme maestro de la isonomía.

Un doble componente de cambio se propone en el presente trabajo, por un lado, la introducción del enfoque memético en pedagogía, y, por otro, su uso para desbloquear los efectos de una memética heredada con fuertes componentes de dogma y concomitantes sendas instrucciones (casi siempre veladas) para bloquear las conversaciones, en el marco de reyertas más o menos soterradas entre subgrupos de poder generando una dañina predominancia del *looby* por sobre el foro, situación ésta sintónica con la tendencia a la homeostasis de los sistemas, conservación que tiene a preservar las relaciones de dominador/dominado presente en el sistema macrosocial y replicadas en el subsistema educativo.

En el siguiente apartado se examinan los elementos de los proyectos revolucionarios que pudieran ser de utilidad para generar en el plano educativo que se aborda lo que podría llamarse una 'revolución del diálogo' —debido a que la actividad dialógica es la matriz de la Racionalidad— realizable, efectiva y viralizable.

9. Cambio social y racionalidad

'Si la gente pudiera ver que el cambio se produce
como resultado de millones de pequeñas acciones
que parecen totalmente insignificantes,
entonces no dudarían en realizar esos pequeños actos'.

Howard Zinn

EL CAMBIO EN EL LOCUS SOCIAL DE REFERENCIA OBLIGA A UN EXAMEN DE LA RELACIÓN SISTÉMICA ENTRE ESTE PLANO MICROGRUPAL Y LO MACROSOCIAL. EN LO MACRO, SE SUPONDRÁ AQUÍ, EL MAL CENTRAL CONSISTE EN LA APROPIACIÓN DE BIENES COMUNES POR PARTE DE SUBGRUPOS QUE ACAPARAN PODER. ESA 'LÓGICA' SOCIAL SE REPLICA EN LA VIDA ACADÉMICA EN GENERAL. DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA MEMÉTICA SE LOCALIZAN IDÉNTICOS MEMES EN CADA UNO DE ESOS SUBSISTEMAS SOCIALES. SE EXAMINARÁN AQUÍ ALGUNAS FÓRMULAS PARA EL CAMBIO REQUERIDO, ADHIRIENDO A LA OBJECCIÓN A LAS PRETENSIONES DE CAMBIOS TOTALIZANTES EN FAVOR DE CAMBIOS GRADUALES Y FRAGMENTARIOS. SE INTRODUCE LA NOCIÓN DE ACTIVISMO SOCIAL MÍNIMO, CONSISTENTE EN LAS ACCIONES DIRIGIDAS AL CAMBIO MACROSOCIAL A PARTIR DE LAS ACCIONES COTIDIANAS DE UN INDIVIDUO QUE NO REPRESENTEN PARA ÉL NI AMENAZA NI MOLESTIA. SE RASTREAN ANTECEDENTES EN LAS NOCIONES DE MICROPOLÍTICA Y DE MICROMILITANCIA ASÍ COMO EN EL ENFOQUE SISTÉMICO. SE EXAMINAN ALGUNAS PROPUESTAS CONTEMPORÁNEAS DE CAMBIO SOCIAL ALEJADAS DE LAS FORMAS 'CLÁSICAS' DE LA

'REVOLUCIÓN', EN AUTORES COMO PETER JOSEPH Y JOHN HOLLOWAY. EL ASÍ PUEDE SER UN RECURSO QUE DESBLOQUEE LAS CONSECUENCIAS DE LA INDEFENSIÓN APRENDIDA.

Castoriadis, en *La institución imaginaria de la sociedad* (1975), dice que la relación entre el proyecto revolucionario y la realidad debe desalojarse del terreno metafísico de las discusiones intelectuales sobre 'socialismo o no socialismo' y enmarcarse en una discusión concreta acerca de las posibilidades de transformación de la sociedad⁷¹. En una línea de pensamiento coincidente, y aplicada al campo de la enseñanza, Morin (1999, pág. 21) dice:

"[Se requiere]...una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

Todas las reformas concebidas hasta ahora dieron vueltas alrededor de este agujero negro en el que se encuentra la necesidad profunda de nuestras mentes, de nuestra sociedad, de nuestro tiempo, y, por consiguiente, de nuestra enseñanza. No percibieron la existencia de este agujero negro porque proceden del tipo de inteligencia que hay que reformar.

La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza".

En términos de memética esto significa que los memes del capitalismo [mCAPdd] y del científicismo⁷² [mCFMdd] que se manifiestan como predominantes, funcionan a manera de obstáculo para la instalación y replicación de los memes relativos al cambio necesario en lo macrosocial y en el ámbito educativo en el respecto *racionalidad*.

Castoriadis muestra cómo el proyecto capitalista —tégase en cuenta la ya referida relación entre el capitalismo, los estados nación y el sistema educativo— encierra conflictos inherentes señalando el siguiente hecho: un trabajador asalariado no puede excluirse completamente de la producción ni participar efectivamente en ella. La antinomia capitalista fundamental consiste en "la división del proceso de trabajo en un momento de dirección y un momento de ejecución llevados por dos polos sociales diferentes" (p. 129). Una forma de resolución superadora de este conflicto, dice Castoriadis, es la gestión obrera de la producción, la que no parece presentar contradicciones inherentes como la señalada, y cuya constitución requiere un cambio de actitud —un cambio de actitud, descrito en términos de memes, es la desimplantación de memes y memeplexes y la instalación de otros nuevos en un sistema cerebro/mente— en los hombres frente al trabajo y a la colectividad, cuestión que conecta directamente con la *responsabilidad* de los hombres. Interesa aquí este aspecto de la *responsabilidad* por su relación directa con los cambios concretos a los que se hace referencia en el aspecto del diseño de planes curriculares y

⁷¹Es este sentido, la memética es oportuna porque introduce un nuevo punto de vista para abordar viejos problemas.

⁷²Morin, al menos el texto citado, no diferencia entre 'ciencia' y *científicismo* y en los sitios en los que dice 'ciencia' debería leerse 'científicismo'.

en las acciones docentes en el aula; cambios específicos que puedan propender a un aumento de la racionalidad en ambos planos.

Lo dicho conectará, luego, con la noción de *activismo social mínimo* (ASM) porque allí, en la esfera mínima de acción, la mental, la esfera de actos de habla y la esfera de algunas acciones extralingüísticas (principalmente relacionadas con la axiología), materializadas en la generación de planes de trabajo docentes y de acciones didácticas en las aulas, se evidencia más claramente que las decisiones de *accionar o no accionar*, en razón del requerimiento o costo casi nulo—pensado en el plano de lo que llamamos activismo mínimo— que tienen ese tipo de operaciones (omitir una acción es también accionar) para el emisor, facilita la opción por las acciones transformadoras por encima de las acciones conservadoras, tornando injustificable el no accionar en favor de la racionalidad cuando el agente se hubiere percatado de la conveniencia.

La *isonomía*, como se dijo, está en el centro de la propuesta de Castoriadis, como el meme *maestro*, aunque esto no sea formulado en estos términos por el autor.

En el texto de referencia, Castoriadis deja en claro que no se trata de especular acerca de si una *racionalización completa* de la sociedad puede o no tener lugar, sino en percatarse de que un considerable aumento de la misma sí puede tenerlo.

Con miras a dicho aumento se propondrá un tipo de activismo mínimo, ejecutable por el docente a la hora de trazar planes y de accionar en el aula y transmisible al estudiantado para su posterior uso, si así o desearan. Esa forma de activismo, ejercida bajo la línea de lo percibido como peligroso o molesto, se propondrá aquí, podría tener la virtud de desbloquear las posibilidades de contribución al cambio social—local y global— que parecen desearse (véase las encuestas) pero practicarse escasamente.

9.1. Activismo Social Mínimo (ASM)⁷³

Uno de los textos más antiguos que es dable citar en el campo de empoderamiento del ciudadano en virtud de subrayar el poder de sus acciones mínimas (incluso de la inacción) es el *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*, de Esteban de la Boétie, del siglo XVI. Allí (pág. 20), en la introducción de Angel Capelletti se lee:

⁷³Si bien los orígenes del concepto de ASM puede rastrearse en diversas fuentes tal como aquí se hace, su origen en nuestro uso está en una reunión de trabajos prácticos en las que el grupo docente/estudiantes buscaba un término nuevo que hiciera notar ese campo del accionar humano muy potente pero poco dirigido.

'Para librarse de un tirano no hace falta combatirlo, basta con ignorarlo; no es necesario levantarse en armas contra él. No lo apoyéis —dice de la Boétie— y él se derrumbará por sí mismo. No hay que quitarle nada, no hay que hacerle nada, es suficiente con que nadie se moleste en hacer algo en beneficio suyo, y la servidumbre desaparecerá'.

Ante la pregunta *¿qué hacer?*⁷⁴, formulada en el contexto que motiva este trabajo, debiera poder darse una respuesta razonablemente precisa, concreta y clara, que indique los cursos a seguir —y rehusar seguir— para las acciones transformadoras del medio. En el contexto educativo que nos ocupa, se trata de acciones que, para el docente, constituyen el núcleo de su responsabilidad propositiva, dado que incluyen tanto acciones concretas que se sugiere al estudiante seguir y que han de ser aplicadas en el mismo lugar en el que la recomendación está siendo anunciada.

Todo esto queda, o debería quedar, consignado en el PTED de cada asignatura, en particular en el apartado de *objetivos procedimentales*.

Dicha pregunta '¿qué hacer?' —en preguntas como *¿qué hacer para acrecentar la racionalidad en los PTEDs y en las interacciones áulicas?*—, en el cuadro con el conteo de las palabras contenidas en los PTEDs del Área de Investigación puede verse la frecuencia de aparición de términos relacionados con la racionalidad. Allí se observa la escasez de referencias a la racionalidad y la dialogicidad y a términos que formen parte del mismo memplex. Esta ausencia de referencias perfila ya en sí misma un déficit. Por otra parte, los objetivos parecen estar dirigidos a 'incorpore los siguientes saberes' y 'adquiera ciertas actitudes', pero escasean las referencias a qué conductas concretas encarnarían la realización de tales objetivos, en particular, qué obrares habrá de accionar a futuro el estudiante, de manera egosintónica, para servir a esos objetivos. Este sesgo es análogo a la llamada Falacia Referencial o Falacia Descriptiva, propia del enfoque moderno.

En este caso, la respuesta a las acciones a seguir en el caso del déficit de racionalidad en los PTEDs, consiste en ingresar en los mismos una más rica memética de Racionalidad, introduciendo *términos* que le son relativos (democracia, diálogo, isonomía, república, intersubjetividad, etc., es decir, elementos componentes del memplex que la conforma). Dichos términos deberán aludir a conceptos, actitudes y praxias.

⁷⁴El libro de Lenin, con el título *¿Qué hacer?*, aparecido en 1901 se plantea esa pregunta concreta en un nivel macro. Aquí se disentió con su respuesta, buscando una solución más inclinada hacia las propuestas de J. Holloway en el sentido de 'cambiar el mundo sin tomar el poder (estatal)'.

En los PTEDs revisados no hay un listado de procedimientos a seguir para estimular la generación de precondiciones dirigidas a la introducción de progreso en la racionalidad del componente educativo de la ciencia psicológica, que apunten a que el estudiante pueda cambiar él mismo y capacitarse para convertirse en un agente de cambio social. En rigor, no se explicitan propuestas procedimentales para promover conductas de transformación desde el estudiante como agente de cambio, o se las alude muy lateralmente, con escasa o nula presencia de términos que remitan al meme de la *isonomía* (ni a diálogo ni a racionalidad, como dos memes clave asociados), meme que contiene la faceta conceptual clave de la Racionalidad.

En el ámbito de la Psicología la mayor muestra de irracionalismo se plasma en el atraso disciplinar que esta ciencia padece (Vilanova, 2003) y que muestra un síntoma conspicuo en el problema más grave a resolver: el de la división escolástica, —la Psicología Oficial es Protociencia (Toselli, Discurso cientificista, discurso científico y discursos heterodoxos en psicología, 2011), no Ciencia Auténtica: está permeada por una yuxtaposición, casi siempre en pugna política, entre programas cientificistas y programas irracionalistas; con escasas excepciones— situación que, en términos de memética puede ser descrita como la expresión de parte del fenotipo memético uno de los alelos de la *isonomía*: el meme del *privilegio*, elemento vecino del otro replicador cultural clave: el *mito del marco común*. Por extraño que pueda parecer dados los progresos actuales, para el psicólogo enclaustrado escolásticamente (ya sea que lo esté en el marco del cientificismo o del irracionalismo) hay autores y discursos psicológicos privilegiados por sobre otros —supuestos ‘marcos’ totalizantes y presuntamente indispensables para el pensar y el accionar coherentes—, y este privilegio implica concretamente, una eximición de los procesos de prueba empírica enfocada de modo crítico y de procesos de legitimación amplios.

Estas pretensiones de privilegio abrevan en dos fuentes: *la creencia en autoridades*, y *la superstición del dato*.

También en torno a cómo responder la pregunta sobre *qué hacer*, y tomando el activismo mínimo como referencia, se encuentra el énfasis en la detección de las cadenas causales que conducen desde los hechos mínimos hacia los cambios *macro*—esta percatación es un meme en sí misma; en el listado de memes que obra en el apéndice se identifica como [mCCrr] por *captación cadenas causales*— y cuya direccionalidad intencionada puede potenciarse con el meme del activismo social mínimo [mASMr] que forma parte del mismo memplex. Esta idea aparece bien representada en el epígrafe de Howard Zinn que encabeza el presente apartado.

Pero el cambio social ha sido esperado como algo que debería estar a cargo de líderes o activistas, no de la gente 'común' (de *cada* ciudadano), como un accionar propio de esferas supuestamente 'altas' en dónde estaría el verdadero poder —de allí que el empoderamiento del ciudadano [mEMPr] juegue un papel clave en este respecto— siendo que en los planos 'bajos' (el poder performativo del uso de 'alto' y 'bajo' debe ser notado aquí) no habría 'poder real'. El giro hacia la gente común, que aquí interesa en el plano intelectual porque forma parte del giro pragmático iniciado por los lingüistas interesados en el habla cotidiana, aparece otra vez en el plano de la respuesta a la pregunta por el ¿qué hacer? en tanto aporte a la transformación social concreta. En relación a dicha expectativa errónea dice John Holloway (*Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*, 2011, pág. 13):

“...el cambio social no es producido por los activistas, por más importante que pueda ser —o no— el activismo en este proceso. El cambio social es más bien el resultado de la transformación apenas visible de las actividades cotidianas de millones de personas. Debemos buscar más allá del activismo, entonces, para descubrir los millones y millones de rechazos y de otros haceres, millones y millones de grietas que constituyen la base material del cambio radical posible”.

La suma de la captación del sentido del párrafo previo, más el dato de que ciertas acciones y ciertas omisiones individuales, en el plano del mero accionar cotidiano, sumado quizás a la noción (pero esto no es condición necesaria, aunque sí factor potenciador) de que dada cierta masa crítica se produce un cambio macro, deberían alcanzar, de no mediar algún obstáculo como la indefensión aprendida, para que tenga lugar una constante transformación social dirigida desde el accionar mínimo responsable. Pero dado que así no sucede, habrá de explorarse aquí, más adelante, el obstáculo de la falta de datos y el obstáculo de la indefensión aprendida.

Por otra parte, el *enfoque sistémico*, que tiende a conectar lo macro con lo micro a través del anidamiento de sistemas y subsistemas, es un elemento que converge con la comprensión y aplicación del activismo mínimo. Al respecto dice Peter Joseph (*The new human rights movement*, 2017, pág. 28)

“...the economy narrowly focuses on individual behaviors, without any real consideration of larger-order or aggregate consequences of such behaviors combined. For example, when people buy and sell in the market, they generally do so on the basis of their personal, short-term preferences. The collective result of these actions can create negative outcomes or chain reactions such as industrial pollution or resource overshoot that have nothing to do with the intent of individuals acting in the market⁷⁵.”

⁷⁵ La economía se centra estrechamente en comportamientos individuales, sin ninguna consideración real de las consecuencias agregadas o de mayor orden de tales comportamientos combinados. Por ejemplo, cuando las personas compran y venden en el mercado, generalmente lo hacen sobre la base de sus preferencias personales a

Esto es, los agentes individuales pueden formar masa crítica con sus acciones, más allá de lo que se digan a sí mismos acerca de sus motivos, y dicha sumatoria genera efectos no pensados en el plano macro.

En el nivel del accionar intencionado, el activismo social mínimo consiste en el disparo de cadenas causales a partir de esas acciones presuntamente 'menores' (no lo son el sentido de su poder causal, sí en cuanto al mínimo desgaste de energía que insumen). Véase el cuadro más abajo.

El ASM puede definirse aproximadamente como el *accionar dirigido al cambio social que puede ejercer un ciudadano sin sentirse incómodo o amenazado*. Como toda pieza de cultura pasible de ser replicada, el ASM es un *meme* en sí mismo. En el presente trabajo se sostiene que, ya en el hecho de notarlo y hacerlo explícito, se generan las condiciones para su reconocimiento y para su creación, en tanto paquete de información multifacético clave. Este hecho es en sí mismo un ejemplo del *efecto de teoría* y del *poder performativo* de la introducción de la memética en la pedagogía y la didáctica con su doble consecuencia deseable de eludir la falacia de la referencia y sugerir la *viralización* del complejo. Los efectos de teoría abarcan aquí lo conceptual en tanto favorecen un cierto recorte particularmente en el uso de palabras, pero también coordinan con praxias específicas, en este caso, el ejercicio del activismo mínimo y su viralización como herramienta útil de cambio social.

Cabe señalar que el reconocimiento y ejercicio del Activismo Mínimo, lejos de ser una acción contraria al levantamiento de grandes banderas de cambio social, constituye el conjunto de accionares tendiente a la acumulación de *masa crítica*⁷⁶[mMCr] para los cambios macro. Para su ejercicio conciente son útiles la comprensión del giro lingüístico [mGLr] (el aspecto conceptual del *meme*), del giro pragmático [mGPr] y del ejercicio del poder causal [mCCr] de los actos de habla [mAHrr]. Esto no implica una comprensión plena o 'profunda' de las teorías de los actos de habla, ni una perspectiva sofisticada del giro pragmático, pero sí la captación de sus componentes centrales: el hecho de que el hablar es un tipo particular de *hacer*, munido de alto poder causal

corto plazo. El resultado colectivo de estas acciones puede crear resultados negativos o reacciones en cadena como la contaminación industrial o el rebasamiento de los recursos que no tienen nada que ver con la intención de las personas que actúan en el mercado.

⁷⁶En la dinámica de los grupos la masa crítica es la cantidad mínima de personas necesarias para que un hecho sociológico concreto tenga lugar.

dadas determinadas condiciones. La existencia de estos memes en un cerebro, correlacionan (ensamblan) con el meme del empoderamiento [mEMPr], uno de cuyos alelos es el mem de la indefensión aprendida [mIAPPr].

El *empoderamiento* es un meme introducido por Paulo Freire en sus propuestas pedagógicas y funciona como un reforzador o complemento del ASM, en tanto tiende a munir a los sujetos de herramientas principalmente dialogales, con lo que se favorece el incremento de la racionalidad, tal como se explicó en el apartado previo reservado a este autor.

Como otros antecedentes del concepto de ASM, mencionables junto con los ya referidos, puede citarse la noción de *revolución molecular* que Guattari y Deleuze presentan en *Capitalismo y esquizofrenia*, donde se aborda filosóficamente la *micropolítica* [mMPr]. La relación entre las micropolíticas y el ASM radica en el llamado de atención acerca de las cadenas causales que pueden rastrearse desde las acciones cotidianas o 'privadas' hasta lo macrosocial. La idea de 'molécula' (en 'revolución molecular') permite el siguiente modelo mental del cambio macro: toda reacción química, por enérgica que fuere y por efectos macrofísicos que tuviere, es producto de microcambios atómicos y moleculares. La captación de este meme —en este caso, un concepto— puede tener un impacto relevante en el empoderamiento del ciudadano (en el caso que nos ocupa, del estudiante) con respecto a su capacidad de contribuir a los cambios *macro* desde acciones *micro*. Este es un ejemplo de meme-maestro.

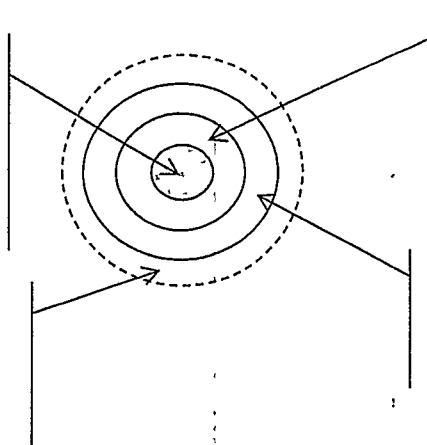
Pese a lo dicho más arriba, hay al menos una diferencia importante entre las *micropolíticas* y lo que aquí se llama *activismo social mínimo*. Consiste en que aquellas siguen siendo intervenciones sociológicas (en ocasiones, sociopraxiológicas) aplicadas por un agente sobre un coagente o sobre el medio en un nivel que trasciende su esfera de acción inmediata y cotidiana: las micropolíticas consisten en intervenciones en hospitales, prisiones, etc.; por 'micro' que fueren siguen teniendo el mismo formato: son sociopraxiologías asociadas a políticas estatales o, al menos, organizacionales. En cambio el ASM es el hombre individual actuando sobre sí mismo y sobre su entorno⁷⁷ inmediato, en el marco de sus acciones *cotidianas*, sin sobrepasar, tal como se dijo más arriba, la línea de lo que percibe como incómodo o riesgoso. Este tipo de activismo, si bien es compatible con proyectos políticos nacionales o internacionales, también puede servir a fines locales o individuales.

Las tres áreas de la conducta que distingue José Bleger (1963) en su clásico *Psicología de la conducta* permiten distinguir tres zonas del accionar mínimo.

⁷⁷Hay una relación estrecha entre el giro pragmático y el ASM.

Área 1: mente/cerebro,
pensamiento interiorizado.
'Subjetividad'. Diálogos
internos. Hábitos mentales.
Mems. Aspectos 'internos' de
la expresión fenotípica de un
mem

ZONA DE ACTIVISMO
ESTÁNDAR: activismo social
de media y de máxima:
participación institucional,
compromisos explícitos, etc.



Área 2: cuerpo,
comportamientos, actos de habla
y acciones extralingüísticas.
Expresiones constatables de los
fenotipos meméticos.

Área 3: mundo exterior, efectos sobre
terceros, *feed back*. Fenotipos
meméticos.

Es necesario diferenciar el activismo mínimo del *actuar* mínimo. 'Actuadores' mínimos [mAMd] lo es cada persona de continuo, con sus actos cotidianos⁷⁸. Cada ciudadano se convierte en activista mínimo cuando interviene *conciente e intencionadamente* en el flujo del hacer.

En relación al poder causal de las palabras (instrumento central del accionar mínimo), esto es, a su capacidad de contribuir a la modificación real del mundo, dice Bourdieu (1987/2008, pág. 124):

"Muchos 'debates de ideas' son menos utópicos de lo que parece si conocemos el grado en que podemos modificar la realidad social al modificar la representación que los agentes se hacen de ella".

El activista mínimo opera, primero, sobre sus propios sistemas de hábitos (en los que pueden englobarse, los hábitos'práxicos y los hábitos creenciales). Las otras tres esferas de acción, éstas ya fuera del mundo dos, son:

1. en tanto hablante.
2. en tanto usuario⁷⁹.
3. en tanto votante.

⁷⁸En este sentido, la expresión 'somos marionetas meméticas' cobra todo su valor.

⁷⁹El término 'consumidor' no sería del todo apropiado por sus consonancias con 'consumismo'.

Siendo el ASM una actividad que el agente desarrolla por debajo de la línea de lo que percibe como incomodidad y riesgo, se abre la pregunta de por qué no arraiga más rápidamente: una vez comprendido, nada debería impedir que se ejecutara (no 'cuesta nada' y propende a la producción de mucho).

La suposición que se sostiene aquí es que hay dos razones, una, aún no se capta el poder causal de los actos de habla, ni tampoco el hecho de que el núcleo de esta forma de activismo sea nodalmente lingüístico, dos, aunque se capten intelectualmente, prima la *indefensión aprendida*.

En otra parte de la obra citada más arriba, Bourdieu (¿Qué significa hablar?, 1987/2008, págs. 30 -31) dice:

Todo permite suponer que las instrucciones más determinantes para la construcción del *habitus* se transmiten sin pasar por el lenguaje ni por la conciencia, a través de sugerencias que están inscriptas en los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, situaciones o prácticas de la existencia ordinaria: así, los modales, las formas de mirar, de estar, de guardar silencio, incluso la forma de hablar (...) El poder de sugestión que se ejerce a través de las cosas y las personas y que al indicar al niño no lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, le lleva a convertirse con el tiempo en lo que tiene que ser, es la condición de eficacia de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse..."

Este autor señala acertadamente que el motor del cambio es el conjunto mismo del campo lingüístico, un conjunto de acciones y reacciones sin centro, o con un centro en movimiento que 'está en todas partes y en ninguna' (p. 47).

En términos de memética, estos conceptos y estas predisposiciones a la acción pueden describirse como memes deseables, en tanto favorecedores de la construcción de racionalidad, y cuya difusión requiere ser estimulada, especialmente en razón de que el ambiente 'interno' (los cerebros/mentes) y el ambiente social no le resultan del todo favorables (en esos contextos serían 'recesivos').

Véase el gráfico de arriba: muestra, en base a la clásica distinción de Bleger de las tres áreas de la conducta, el área central es el mundo dos (él la llama *área de la mente*), la zona del habla interiorizada⁸⁰, luego, el área del cuerpo, en particular las reacciones de apetencia o disgusto

⁸⁰La expresión 'diálogo interno' ilustra bien cuál es la naturaleza de ese tipo de accionar. La difusión de la expresión se debe a Carlos Castaneda, quien, sin que su obra forme parte de la 'ciencia oficial' (con excepción, quizás de su primer libro, tesis de licenciatura en Antropología) ofrece varios memes útiles para tomar pregnantes conceptos clave que aquí interesan.

ante estímulos, que pueden ser 'programadas', reforzadas o extinguidas, mediante acciones voluntarias de automoldeamiento de la persona y, muy particularmente, *praxias* específicas que pueden entrenarse, como es el caso de la discusión argumentada. Por último, el mundo externo, el entorno.

En el campo que nos ocupa, la noción de 'vigilancia epistemológica' (Guyot) es clave para hacer notar que de nosotros depende accionar las modificaciones que en cada región se requieran.

Las propuestas de cambio suelen ser resistidas no solo por agentes ultraconservadores que despliegan gran activismo en este sentido, sino que tienen su epicentro en los automatismos de las personas. Automatismos de pensamientos y de secuencias pensamiento-emoción-acción (lingüística o extralingüística).

1. Mental/cerebral: pueden ser concientes o no concientes. En el primer caso, tienen una faceta subjetiva, en el segundo caso no. En ambos casos son 'objetivos' en el sentido de existir realmente, objetivamente, sean o no percibidos por su portador.
2. Subjetivo: percatación subjetiva de estados mentales (cognitivos, emocionales y de disposición a la acción).
3. Verbal intersubjetivo: acciones lingüísticas interpersonales.
4. Extraverbal: de acciones extralingüísticas.

Otro ensayista al que puede remitirse como referencia para la propuesta de activismo mínimo es John Holloway, este autor considera absurda la pretensión de cambiar el mundo a través de la toma del poder estatal, en razón de que el Estado sería en sí parte de la culminación del proceso de reificación de las relaciones interpersonales y, por lo tanto, parte central del funcionamiento del capitalismo, así como también sería en sí mismo fuente de centralización y creador de intereses propios nuevos. Holloway (*Cambiar el mundo sin tomar el poder.*, 2002, pág. 12) refiere a:

"...espacios o momentos en que la gente se niega a someterse a la lógica del capital, en que la gente se decide a dejar de crear el capitalismo y hacer algo sensato con sus vidas. (...) ¿cómo dejamos de hacer el capitalismo? ¿cómo liberamos nuestro hacer del trabajo mediante el cual creamos y recreamos el mundo que nos está matando? Y en este dejar de crear el capitalismo, el Estado no tiene papel alguno".

Ideas como ésta son un referente útil para nuestra sugerencia de que el cambio microsocial que aquí estudiamos (sin renunciar a las esperanzas de que influye en lo macrosocial mediante círculos virtuosos y viralización de memes apropiados) pueda concebirse como un cambio *memético* y, tal la expresión de Popper, 'fragmentario' (en el sentido de no-totalizante sino parcial y progresivo); se trataría de un progreso por fragmentos, por logros parciales y esos fragmentos, en nuestra propuesta, son replicadores culturales clave (especialmente memes maestros), como el de la isonomía y el meme del diálogo crítico (así como la captación de sus alelos, como los memes del 'privilegio' y del monólogo).

También en relación a un cambio en lo social que no implique una opción de revolución brusca y violenta—y que apunte en dirección al aumento de la racionalidad, especialmente mediante las intervenciones mínimas, que no impliquen revolucionar de una vez todo el sistema: 'tomar el poder' en el marco de los estados nación, hacer grandes reformas curriculares en el plano universitario— a principios de los años sesenta, Bill Mollison y David Holmgren acuñaron el término 'Permacultura' [mPCrr] para referirse al pasaje desde la actual forma dominante de producción y consumo a una forma de agricultura sustentable. El término ha evolucionado hasta aplicarse a una Cultura permanente o sustentable (Holmgren, 2012).

Este tipo de propuestas, lo digan o no explícitamente, apuntan a un aumento de la *racionalidad* en el plano de la organización social, por su memética democrática, explícitamente isonómica, eficientista, dialogal, no capitalista, etc. Un argumento en favor de este punto de vista surge a partir de la constatación de la ineficiencia y de las consecuencias medioambientales y socioculturales de la forma de vida actual y compararlo con el desiderata básico de la Permacultura: una forma de vida que no destruye el medio y puede funcionar de modo permanente.

El sistema dominante es un sistema *ineficiente*, o de muy baja eficiencia. Entendiendo la eficiencia de un sistema es la relación entre el *input* y el *output* (Bunge, 1967) de un procedimiento tecnológico o técnico. En las edificaciones actuales, por ejemplo, la eficiencia energética es baja en comparación con las viviendas autosustentables que sinergizan con el medio (la casa llamada Nave Tierra, es uno de los tantos ejemplos de aumento significativo en la eficiencia, y, luego, en la eficacia arquitectónica).

Obviamente la eficiencia implica una forma de racionalidad, si bien se trata de una variante acotada a la relación medios-fines, variante a la que se aludió con el nombre de *ratio* en el apartado acerca de Racionalidad, la permacultura no se acota a los planos de la Agricultura y de

la Arquitectura, sino que pretende conectar, ecosistémicamente, todos los subsistemas que van desde lo micro hacia lo macro.

Si bien Holmgren no usa la expresión 'activismo social mínimo' dice, al referirse a las 'zonas y sectores de la permacultura (pág. 55): 'las zonas de influencia y poder directo comienzan en lo personal y se extienden hasta lo global'. Es en esas zonas en donde las acciones del activista mínimo tienen lugar (téngase en cuenta el gráfico precedente).

Otra forma de aproximación teórica a la comprensión del papel de las acciones mínimas es la llamada "teoría de las ventanas rotas". Ese énfasis en lo micro, presente en el núcleo conceptual de la propuesta permacultural, y que es señalado como propio de una memética sintónica con la percatación de la relevancia de los actos de habla, encuentra correlato en el plano de la experimentación en Psicología Social, con la experiencia llevada a cabo por Philip Zimbardo, en 1969, en la Universidad de Stanford.

Zimbardo dejó dos autos idénticos abandonados en la calle, en sitios distintos de la ciudad: el Bronx y Palo Alto. El auto del Bronx fue vandalizado en pocas horas, el de Palo Alto se mantuvo intacto. Luego, los investigadores rompieron el vidrio del auto ubicado en la zona 'tranquila' de Palo Alto. Esa acción desató el mismo proceso que se había dado en el otro barrio.

El término 'teoría de las ventanas rotas' tuvo un derrotero poco feliz: suele asociarse a la gestión —fuertemente criticada por conservadora y reaccionaria— del alcalde Giuliani en la ciudad de Nueva York, lo que le dio 'mala prensa' en medios progresistas porque se la asoció a 'mano dura'. Pero el concepto no tiene nada que ver con dureza, lo que muestra (aún aplicado, tal como lo hizo el alcalde, con fines de 'implantación de orden') es la percatación de la relevancia de los hechos que pueden parecer nimios pero que tienen alto poder causal por las significaciones que activan (y las acciones extralingüísticas asociadas).

Retomando, para cerrar este apartado sobre el ASM, cabe señalar, a modo de ilustración, la frase de Howard Zinn que encabeza el apartado y que plasma un afiche ya mostrado: "Si la gente pudiera ver que el cambio se produce como resultado de millones de pequeñas acciones que parecen totalmente insignificantes, entonces no dudarían en realizar esos pequeños actos"(Nadie es neutral en un tren en marcha, 1994).

9.2. La teoría de la indefensión aprendida: la inhibición de los agentes sociales para los cambios micro

Uno de los hallazgos más significativos hechos por la Psicología en los últimos veinte años es que los individuos pueden

Siendo el ASM —en el claro sentido de Holloway de operar desde lo mínimo para transformar lo máximo— una actividad sencilla de llevar a cabo una vez comprendida, y dando por aceptado que, si se suma suficiente masa crítica de activistas mínimos en un respecto, la propensión al cambio aumenta de modo considerable o incluso inevitable, no se explica fácilmente la resistencia a su ejercicio, o su escasa presencia en la sociedad, o, quizás, su erróneo direccionamiento.

Más arriba se barajó la hipótesis del desconocimiento, pero no alcanza a explicar los casos en los que se cuenta con suficiente información conceptual, pero aún el agente persiste en la inacción. Por ejemplo, en situaciones en las que las personas entienden 'en teoría' que si no arrojaran papeles al suelo y otros tampoco lo hicieran, la ciudad luciría mejor. Pero esa intelección no alcanza para generar el cambio.

¿Qué podría explicar el hecho de la inacción cuándo las molestias y los riesgos son casi inexistentes mientras que el bien pasible de ser construido por obra de cada acción es reconocido como relevante?⁸¹ Esto es, cuando se cuenta con el meme (conceptual) que implica la comprensión de la existencia de cadenas causales que van desde lo micro a lo macro [m(c)CCr].

Se conjetura que interviene el fenómeno de la indefensión aprendida [mIAd]. Esta suposición se debe a la potencia explicativa del modelo de Seligman, junto al fuerte chequeo empírico al que fuera sometida.

En *Learned optimism* (traducido al castellano como 'El optimismo, una ventaja y un placer que se adquieren')(1990) Martin Seligman formula la Teoría de la indefensión aprendida. Con esta teoría se conforma el primer modelo, referenciado en experiencias de laboratorio, de la depresión, pero se extiende más allá del marco de lo psicopatológico y mejora la comprensión de fenómenos como la indefensión que presentan los individuos y los pueblos sometidos a contingencias ambientales que perciben, erróneamente, como imposibles de ser modificadas por medio de acciones propias (los memes de resignación, manifestos en expresiones del tipo 'qué se le va a hacer', conforman el conjunto de alelos del meme de la percatación de las cadenas causales. La idea central de la teoría de Seligman es que bajo ciertas condiciones las personas—así como algunos mamíferos, como los perros— pueden *aprender* a ser indefensos. Seligman (p. 64) dice:

⁸¹Una lógica comparable tiene la famosa apuesta de Pascal relativa a la conveniencia de creer en 'dios'.

'El estilo optimista para explicar los buenos sucesos es todo lo contrario del que se usa para los malos: es interno más bien que externo. Las personas que creen ser capaces de causar cosas buenas tienden a gustar más de ellas mismas que quienes tienen la convicción de que las cosas buenas vienen de otro o son producto de las circunstancias'.

Este concepto es importante para el ASM porque muestra cómo hay personas que están descreídas acerca de su capacidad de transformación del mundo, y esta teoría muestra cómo dicho estado mental puede *aprenderse* (y también muestra la manera en que puede desaprenderse).

Puede verse como el ASM (el *meme*) ensambla aquí con la *conciencia lingüística* [mCCLr] (también un *meme*) que un sujeto posea, en el sentido de la percatación que se tenga del papel causal de las palabras en la constitución del mundo humano.

Martin Seligman dice, en relación a la creciente conciencia que las generaciones van adquiriendo acerca de sus posibilidades de modificar su propio modo de pensar: "Uno de los grandes baluartes del yo es su creencia en que el individuo puede modificar su modo de pensar. Y esa creencia hace que el cambio se produzca".

Como se señaló más arriba, después del GL el lenguaje pasó, de ser considerado un mero instrumento para mediar entre el hablante y la cosa, a concebirse como una *actividad*, un actividad que puede ser *creadora*, constructora de mundo real, introductora de algo comparable a un *eidos* (Castoriadis, El imaginario social instituyente, 1997). Esa forma de concebir el lenguaje tenía la consecuencia desempoderante de negar que los actos de habla crean mundo. Rorty describe así la concepción del lenguaje *previa* al GL:

[Estas suposiciones] son lo suficientemente naturales una vez que aceptamos la idea de qué hay cosas no lingüísticas llamadas 'significados', siendo la tarea del lenguaje expresarlas, así como la idea de que hay cosas no lingüísticas llamadas 'hechos', siendo la tarea del lenguaje representarlas. Ambas ideas consagran la noción del lenguaje como un medio.' (Rorty, 1989; p. 13).

El primer cambio, el motor de todo cambio social posterior, lejos de estar 'fuera' de cada persona, tiene su epicentro en su mismo núcleo yoico⁸²: allí es donde empieza el cambio micro que puede crear *masa crítica* si se coordina con otros yoes que encarnan la misma transformación. De allí la relevancia de iniciar todo cambio macro teniendo conciencia de que el primer cambio ha de ser *memético*: conceptual, actitudinal, emocional, microprocedimental.

⁸²Ténganse en cuenta el concepto de locus de control propuesto por Julian B. Rotter, (Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Rotter, Julian B. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 43(1), Feb 1975, 56-67).

Un *concepto*⁸³ es un nodo de información⁸⁴; un tipo de meme que concentra potencialidad causal, al modo de una semilla, con un componente físico en el sistema neural y/o extra neural (mundo tres), capaz de generar (o de brindar las condiciones para que se generen) estados de significatividad en mundos dos a través de interacciones concretas principalmente de carácter verbal, esto es, mediante *actos de habla*.

La teoría de la indefensión aprendida, entonces, es un modelo fértil para explicar las razones de la inacción individual en situaciones en las que accionar no conllevaría costo alguno pero sí, como resultado mínimo, potenciales beneficios.

El desbloqueo de la indefensión, que pasa por la vía del empoderamiento del individuo mediante la adquisición —que deseablemente implica la captación conceptual del meme de que se trate, pero no siempre contiene este requisito de comprensión conciente— de la memética clave para la generación del fenotipo del empoderamiento, así como operaciones de desimplantación de los alelos, contribuye a la creación de las precondiciones para la motorización del cambio en favor del aumento de la racionalidad en planes de estudio e interacciones áulicas.

El tipo de cambio buscado, al enfocarse meméticamente, puede materializarse mediante operaciones de adquisición y abandono de memes específicos prescindiendo de los enfoques totalizantes, una de cuyas consecuencias menos deseables es la propuesta de tomar o abandonar *in toto*, supuestos 'paradigmas', ideologías o visiones macro, permitiendo un progreso planificable en cambios fragmentarios autosuficientes (en el sentido de no depender de un sistema teórico en el que se referencien, sino que operan como memes relativamente independientes y ensamblables progresivamente).

9.3. Tecnologías fragmentarias: la comprensión del cambio progresivo

Popper es un autor con inclinaciones fuertemente libertarias, argumenta en favor de una sociedad abierta y democrática y conecta correctamente la democracia con la ciencia. Popper destaca la relación que ambas guardan con la racionalidad.

⁸³ Cuando se habla de significados objetivos se habla de una pieza de mundo tres que estimula estados mentales de significatividad, si se habla de concepto en sentido 'subjetivo' es el estado neurológico y orgánico percibido que causa efectos en la conciencia y de los que esta tiene una perspectiva 'desde adentro'; luego, se trata de estados de imposible intersubjetividad (salvo, en modo sesgado, pasando por el 'desfiladero del signifiante', es decir, por piezas de mundo tres, esto es, por un 'informe subjetivo', el que, en el momento de estar siendo proferido, está generando objetividad en el sentido de coordinar subjetividades). Lo que hace el concepto es contener o generar una propensión a la acción, sea el concepto que está en un sistema cerebro/mente (con su perspectiva subjetiva), o el concepto inscripto en un soporte físico, mundo tres, que es objetivo en el sentido de ser intersubjetivo o pasible de intersubjetividad. Wittgenstein definía al concepto como 'usos de palabras', y esta es una definición que nos resulta de utilidad aquí porque conecta con el accionar lingüístico concreto.

⁸⁴ Para fines prácticos, se considerarán aquí los conceptos bajo la definición wittgensteiniana de 'usos de palabras'.

Popper contribuyó decisivamente a resolver el problema del método de la ciencia, brindando argumentos tendientes a evidenciar que dicho método no es otro que el de la *libre discusión*, esto es, el método *crítico*. Popper también aporta numerosas propuestas en el plano sociológico, de las que aquí se tomarán las nociones de tecnologías fragmentarias (Miseria del historicismo, 1961 - 1992) y su énfasis en la responsabilización de los sujetos en tanto participantes del devenir social. Dice Popper (La sociedad abierta y sus enemigos, 1945 - 2006):

"...las normas y leyes normativas pueden ser hechas y alteradas por el hombre, o, más específicamente, por una decisión de observarlas o modificarlas, y que es el hombre, por tanto, el responsable moral de las mismas; no quizás de las normas cuya vigencia en la sociedad descubre cuando comienza a reflexionar por primera vez sobre las mismas, sino de las normas que se siente dispuesto a tolerar después de haber descubierto que se halla en condiciones de hacer algo para modificarlas".

Para la introducción de este tipo de cambios deseables, Popper sugiere apartarse de las predicciones a gran escala y de las propuestas utopistas y propone lo que llama 'ingeniería social fragmentaria'⁸⁵. El ingeniero social fragmentario reconoce que la mayoría de las instituciones sociales han sido implementadas de modo no intencional, no conciente, y que una pequeña minoría es producto del diseño intencionado (Miseria del historicismo, 1961 - 1992, pág. 79).

El concepto de tecnologías fragmentarias es complementaria con la idea de activismo mínimo por su oposición a las pretensiones de cambio macro directo; el ASM tiene estrecha relación con esa condición de *progresivo*. La expresión "fragmentario" que elige Popper puede acarrear connotaciones de segmentación o de disociación no convenientes, sin embargo, sinergiza bien con la idea del meme en tanto los memes son 'fragmentos' que meramente se ensamblan. Popper dice que el ingeniero fragmentario 'Cualesquiera sean sus fines, intenta llevarlos a cabo con pequeños ajustes y reajustes que puedan mejorarse continuamente' (1961 - 1992, págs. 80 - 81). Luego, un cambio fragmentario puede ser un cambio memético, *mem* por *mem* y memplex por memplex.

Sin embargo, debe entenderse que este rechazo de lo absoluto —se rechazará por igual la pretensión de introducir cambios sociales macro así como las pretensiones metafísicas absolutistas— no implica que se trate sólo de cambios menores o triviales. Dice Castoriadis (Castoriadis, 1975) (pp. 139-40):

⁸⁵ Que sería más apropiado llamar 'praxiología social parcial y progresiva'

'La gestión obrera supera la producción por sus implicaciones: no puede quedarse simplemente en gestión obrera de la producción en el sentido estrecho, bajo pena de llegar a ser un simulacro. Su realización efectiva implica una reordenación prácticamente total de la sociedad, como su consolidación, a la larga, implica otro tipo de personalidad humana. También deben necesariamente acompañarla otro tipo de dirección de la economía y de organización y otro tipo de poder, de educación, etc.'

Castoriadis señala luego (p. 155) la casi total inexistencia de un "ideal colectivo del yo", de representaciones de fines valorizados. Esto conecta con el tema de la *autonomía*, necesario aquí como elemento para concebir agentes intencionados introductores de memes de racionalidad en el ámbito de referencia, es decir, cómo cada yo autoconsciente puede tender a independizarse del discurso del Otro (en el sentido claro de "un discurso que está en mí y me domina, que habla por mí" p. 162). En el ámbito que nos ocupa, ese mandato indica tabicamiento entre partidarios de sistemas teóricos, mito del marco común, desconocimiento o rechazo del método crítico, esto es, posiciones que decrecen la racionalidad del medio.

Sin embargo, este apartamiento de los carriles previstos, indica Castoriadis, no es un tema sencillo debido a que los *otros* siempre son constitutivos de lo que yo soy.

Castoriadis critica lucidamente la poco feliz frase sartreana "el infierno son los otros": el autor de esta frase estaría seguro de que no lleva en sí mismo nada que no fuese de otros. Los *memes*, como los genes, son transindividuales, son *comunes*, habitan en varios y a veces en todos los miembros de una comunidad.

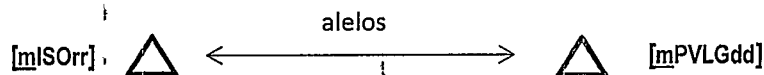
El problema de la autonomía, necesaria para la concepción de un estudiante empoderado, capaz de introducir memes de diálogo en un sistema escasamente habitado por ellos, lleva directamente a la problemática de la *alienación* y, en especial, a la pregunta por cómo evitarla o minimizarla (en particular por la relación de ésta con la conducta predominante de los portadores del meme del mito del marco común: la segregación recíproca entre disensores); para Castoriadis es claro que el deseo auténtico de autonomía implica la aceptación de la evolución de las instituciones, esto es, de su *cambio*. Aquí interesa el cambio institucional por su relación con el cambio no menos concreto en el seno de la institución Facultad de Psicología. Dicho giro debería consistir en la introducción de una práctica de la conversación intencionalmente dirigida por el docente a fin de difundir *memes* de diálogo crítico, luego, de racionalidad, tal como se ejemplifica en el APÉNDICE 3 con una clase —una de las primeras en la que se ensaya el enfoque memético— en la que, en el marco del flujo conceptual de la exposición y del diálogo, se enmarcan memes específicos y se refuerzan los aprendizajes mediante la generación, hacia el final de la clase, de MIPs. De estas intervenciones se espera un fenómeno de viralización de

memes específicos, en el caso de la clase referida, de memes de racionalidad y de abolición del mito del marco común.

Castoriadis señala (p. 175) que las instituciones son alienantes en la medida en que instauran una división y antagonismo entre grupos sociales, en particular, el poder de una categoría social sobre el conjunto⁸⁶; pero también hay un componente más propio de *toda* institución, instaure o no la desigualdad referida, se trata de la *tendencia de las instituciones a autonomizarse*—afirmación ésta compatible con la idea de autonomía del mundo tres, de Popper, en tanto permite coordinar la idea de que tienden a autonomizarse tanto las instituciones, como las piezas de mundo tres y los memes— a punto tal que la sociedad acaba estando al servicio de las instituciones que, se suponía, habían sido hechas para servirle⁸⁷.

Obsérvese que la indefensión aprendida y la alienación tienen puntos de contacto en la sumisión del hombre al entorno, la sumisión del individuo a las instituciones heredadas. En este caso nos ocupa la sumisión del estudiante y de los docentes a un entorno que arrastra una fuerte memética proracional y protocientífica, en la que se produce el ya referido predominio del *looby* por sobre el *foro*, en tanto lugares de establecimiento de consensos.

Dicha predominancia de la pura negociación implícita, es funcional al contexto en el que el meme del privilegio muestra fuerte dominancia y el de la isonomía fuerte recesividad⁸⁸.



Lo dicho lleva directamente a la pregunta por las acciones dirigidas a la desimplantación del meme parásito del mito del marco (y su complemento el alelo del meme de la isonomía).

⁸⁶Identificado aquí como [mPVLGdd], el meme del privilegio que es el alelo del meme maestro de la isonomía.

⁸⁷Por supuesto, la alienación no es propia de la existencia de instituciones, las que parecen en cierta forma inherentes a la organización social. La alienación puede aparecer en las instituciones según se relacionen éstas con la sociedad; se trata de una modalidad de las relaciones con la institución. Tampoco la autonomización tiene por qué ser negativa: puede redirigirla hacia la producción y reproducción de memes valiosos.

⁸⁸Dice Castoriadis que la mirada funcionalista da todo de sí en la medida que señala acertadamente las funciones vitales que las instituciones cumplen en el marco de las sociedades, y sin las cuales éstas no serían posibles; pero su aporte acaba cuando pretende reducir las sociedades al mero respecto funcional y cree que así las explica por completo, especialmente por el sesgo conservador con el que este enfoque puede resultar solidario.

En el plano de las necesidades biológicas y físicas (mundo uno) de una sociedad, el funcionalismo se aplica aceptablemente, las cosas se complican para este enfoque cuando se pasa al plano de las "necesidades" simbólicas: ¿cómo establecer cuáles son? De hecho, varían de sociedad en sociedad y en cada sociedad con el tiempo, no tienen la fijeza o estabilidad de las necesidades materiales.

Interesa esto en particular porque aquí interviene la función de creación de mundo, de introducción no determinística de piezas de mundo dos y tres, y, en particular, de nuevos replicadores culturales; luego, nuevos efectos fenotípicos y recursividades a partir de ellos y entre ellos.

10. Aplicación.

10.1. Escolasticidad en Psicología. Su memética irracionalista, su superación

La *división escolástica* (Toselli, 'Consentimiento' informado y escolasticidad en las prácticas psicoclínicas.) es el síntoma más visible del insuficiente grado de desarrollo científico en Psicología, situación que puede describirse en términos de una racionalidad deficitaria o del predominio de una memética, al menos, protorracional.

Lo dicho no significa que existan disciplinas con desarrollo científico *pleno*; grado más grado menos, todas las disciplinas actuales se hallan en un estadio precientífico o protocientífico; para que lleguen a ser ciencias auténticas antes deberán ser superados los tabicamientos internos, los múltiples obstáculos para la comunicación y exposición de nuevas ideas y para el desarrollo de debates críticos abiertos; también deberán ser superadas las barreras entre cada disciplina y la comunidad extra científica, así como tendría que ser limitada y abolida la extrema permeabilidad a poderes extra disciplinares. Entre muchos otros indicadores de la realización de tales progresos, se contaría el fin de la accesibilidad a bases de datos mediada por dinero y, en el subsistema de las praxiologías, dejaría de existir por completo el intercambio de prestaciones —con especial énfasis en las prestaciones en los campos de la salud y de la educación— por moneda.

Si bien es cierto, tal como se dijo más arriba, que suele hablarse de 'ciencias maduras', o 'ciencias duras', la verdad es que solamente hay comunidades profesionales más fuertes y comunidades profesiones menos fuertes (Serroni Copello) y que todas están lejos de convertirse en Ciencias. La situación es similar al uso de 'países desarrollados' y 'subdesarrollados'. Es parte de un discurso más de dominación.

La división escolástica en psicología está basada en dogmas pertinaces pero conceptualmente frágiles, tan ardorosamente defendidos como fáciles de refutar, aunque muestran una resistencia notable ante los embates de la razón. No se dedicará mucho espacio aquí a dilucidar los motivos de dicho fenómeno, han de ser los mismos que explican todo dogma resistente: razones sociohistóricas y psicológicas. Sentirse en posesión de una verdad, por infantil que fuere, ofrece un cobijo al intelectual; al investigador básico pero especialmente al psicopraxiólogo, quien tiene que vérselas con situaciones de contingencia práctica munido de un conjunto muy modesto de recursos técnicos solventes, al tiempo que padece la ausencia de teorías básicas sobre el

psiquismo suficientemente rigurosas como para pasar pruebas empíricas y satisfacer los objetivos de descripción, explicación y predicción en forma razonable.

Si bien las referidas dificultades no le quitan científicidad alguna a la Psicología—así como las complejidades del mundo cuántico no mellan a la Física— en cambio sí generan un contexto de incertidumbre, especialmente praxiológica, que podría estar vinculado al aferramiento dogmático referido. En términos de Morin, citado más arriba, se trataría de la adquisición de una mayor predisposición a asumir la *complejidad*.

Para entender mejor esta rústica forma de comportamiento llamada *escolasticismo*—este separarse en subgrupos de opinión en lugar del más racional comportamiento de cotejar pareceres con quien piensa diferente—, forma que rehúye la complejidad de los estados, sucesos y procesos psíquicos que la Psicología aborda, conviene señalar que desde esta perspectiva se afirma que, como cada sistema teórico contiene concepciones distintas del Hombre y del Psiquismo, de esta diferencia surgiría la imposibilidad de combinación racional en las prácticas. La estrategia para refutar este dogma, sin que pueda albergarse alguna esperanza⁸⁹ de que haga efecto en cerebros ya ocupados por el *meme del mito del marco común* [mMMCa]⁹⁰, consistirá en: 1) Mostrar que la carga de la prueba recae sobre quien sostiene la hipótesis de la imposibilidad de combinación. 2) Presentar un caso falsador (con uno basta⁹¹, si se razona con lógica).

La extraña y deletérea hipótesis de la imposibilidad de combinar recursos que provienen de teorías diferentes tiene similitudes —comparte una memética—, por un lado, con los monoteísmos, y por el otro, con la tradición intelectual absolutista. Para el monoteísta la creencia en otro dios un error inadmisible y debe ser combatido (con argumentos o con la fuerza, dependiendo de qué variante de monoteísta se trate) y el buen dogma debe ser difundido—viralizado— en nombre de una instancia que de alguna forma trasciende lo meramente intramundano. Este punto de vista fue examinado en el apartado de Racionalidad, en donde se

⁸⁹Esta fe, que no es poca, está centrada en los estudiantes y los usuarios.

⁹⁰Este meme tiene un curioso comportamiento dominante a cierta altura de la carrera de Psicología y muy alta viralidad. La idea de que es imposible o irracional combinar reglas prácticas provenientes de sistemas teóricos distintos, que parecería absurda aplicada a hechos cotidianos o a praxiologías ingenieriles o médicas, a cierta altura de la carrera, parece ser asumida como un hecho por gran parte del alumnado y la aplican a las prácticas psicológicas (en particular psicoclínicas) con gran detrimento para la formación y el posterior obrar profesional.

⁹¹El falsacionismo popperiano ha sido malcomprendido especialmente en este punto: algunos autores, como Lakatos, aducen que una falsación no basta para dar por tierra con una teoría. Popper no afirma eso, la afirmación de Popper se restringe al componente lógico y lo que significa es que con una falsación basta para poner en marcha una discusión acerca del hecho falsador y de la teoría.

contrapusieron los afañes absolutistas, su aparente rival el relativismo, y la salida consistente en relativizar el relativismo como puerta de acceso al reconocimiento de la pragmática.

Las referidas actitudes dogmáticas, que presuponen la existencia de *autoridades* e implican un escaso uso de metodología crítica de contrastación empírica y casi ausencia de debate auténtico forman parte del *memplex* que Popper llama *mito del marco común*.

En el segundo capítulo del mencionado libro (1994, págs. 45-72), Popper muestra cómo este mito [mMMCx] incluye el *relativismo* (al menos con una de sus variantes, la variante que se llamará *inconmensurabilista*), entendiendo por *relativismo* [mRELx] la doctrina según la cual la verdad es relativa a nuestro trasfondo intelectual, de modo que la verdad variaría o podría variar de un marco a otro. Popper lo dice así: "Sostengo que detrás del mismo [del relativismo] se encuentra lo que he llamado 'el mito del marco'". El problema con este mito, y su socio el relativismo, señala Popper, es que fijan criterios demasiado altos para la comprensión recíproca y, dado que, por supuesto, nunca se cumplen, pasan a declarar la imposibilidad de la misma. Detrás de esta idea está lo que Popper llama la *doctrina de la imposibilidad de la comprensión mutua* [mDICMd]. Popper dice, con Julien Benda, que puede afirmarse que el *relativismo* (el que se asocia a esta doctrina) es el peor mal que los intelectuales han hecho a la humanidad.

Esto no significa que se deba asumir alguna forma de *absolutismo* [mABSd], porque, como se señaló más arriba, en las prácticas del habla, el absolutismo opera generando bloqueadores conversacionales [mBCd].

Popper reconoce que el mito del marco tiene un núcleo de verdad: las discusiones concretas entre participantes que no comparten ningún marco común pueden ser *difíciles*. Pero esto es todo, sólo difíciles, aunque mediando buena voluntad y aprendiendo a disfrutar del diálogo crítico argumentado, casi siempre pueden ser posibles. Y la ganancia es mayor cuanto mayor es la distancia entre las creencias en pugna.

Sin embargo, tal como se vio en el apartado de *racionalidad*, con respecto a la deseabilidad y posibilidad de *acuerdo*, puede decirse que esta es siempre relativa a contextos: no acordaremos con un nazi acerca de sus teorías de exterminio, no podemos imaginar contexto alguno en el que dicho acuerdo nos parezca deseable, pero tal desencuentro no será debido a propiedades 'inconmensurables' que las teorías tuvieran, sino a una *decisión* de que así suceda—captar esto es captar lo central del *giro pragmático*.

Para entender por qué la admisión delo antedicho no nos desbarranca en el irracionalismo se requiere la previa aceptación de que la razón es una obra humana y que, en ocasiones, negarse a entablar conversación, es un acto legítimo de los seres parlantes y que puede contener mayor

legitimidad que una conversación inútil con un interlocutor de creencias inamovibles e irreconciliables con el propio punto de vista.

Interesa aquí este mito por su contenido fuertemente irracionalista. Hay que decir que el psicopraxiólogo irracionalista —el 'portador' del meme— es tan víctima de una memética dañina como los usuarios de sus intervenciones profesionales, sean éstas en el campo de la práctica docente o una praxiología como es el caso de la psicoclínica (del que se toma aquí el aporte de Serroni Copello). En este sentido es útil recordar que las mentes —sus estados, sucesos y procesos— en ocasiones (al menos) son meras expresiones fenotípicas de los memes, así como lo son las conductas. Sin incurrir en un reduccionismo memético al estilo de Dennett, para quien las mentes autoconcientes serían producto evolutivo de los memes, y meros epifenómenos prescindibles, si puede afirmarse que los memes, portados conciente o no concientemente, tienen un alto poder causal en el plano de la generación de estados mentales y de accionares humanos.

Cuando se intenta objetar esas conductas irracionales o protorracionales y se las explica en términos de "intereses" (aludiendo a las conveniencias de la comunidad parcial de pertenencia) suponiéndoseles una intención aviesa que prioriza su provincia en contra del todo social, se señala un hecho verdadero, pero no un hecho de importancia explicativa relevante, ni útil para la motorización de cambios. Su consecuencia negativa más clara es que tiende a extraviar los debates en torno a entelequias como la 'voluntad' (buena o mala) o el 'interés' (egoísta o altruista), sin mostrar cuáles son las *operatorias específicas* para seguir a la hora de obrar en las praxiologías (ya sean psicoclínicas, como en el ejemplo previo, o en el marco de prácticas docentes). Se trata de un efecto más en el conjunto de las consecuencias del irracionalismo; o, dicho de otra forma, de los tabicamientos y dificultades en la comunicación entre unos y otros. La explicación memética de esto tiene la ventaja de librarnos de ese discurso de tinte moralizante y abrir perspectivas de modificación concreta.

La siguiente regla se propone como trasfondo para las soluciones que están siendo buscadas: 'ante un conflicto ocasional, impleméntese un diálogo; ante una tensión esencial, institucionalícese un foro' [mCODTEFr]. Es una regla que se aplica parcialmente y que difícilmente se la encuentre identificada como un *meme* ni difundida (viralizada) de un modo eficaz.

En relación a la concreta comunicación entre unos y otros, cabe hacer notar que Popper señala la importancia de la disposición de tiempo y paciencia para la consecución favorable de estos resultados, lo que lleva a considerar las condiciones *reales del ejercicio de la práctica docente*, y

el nicho social (cultural, económico, memético) en que se halla. Esto permitirá conectar luego con el cambio social macro y con la Permacultura y la Personocracia como propuestas sociales con una mayor aproximación a la racionalidad.

Entonces, cabe afirmar que la presencia de escolasticidad en Psicología, se asocia a una memética irracionalista y que su superación puede ser eficaz si enfoca paquetes meméticos específicos, en pares de alelos, uno deseable y otro indeseable, y en las operaciones descriptas de implantación y desimplantación de memes.

10.2. Los componentes de racionalidad en los programas del Área de Investigación y en la representación de los estudiantes

En la carrera de Licenciatura en Psicología en UNMDP, las asignaturas están reunidas en áreas. La asignatura tomada como referencia —Epistemología de la Psicología (EP)— pertenece al área de Investigación en las que se cuentan las siguientes asignaturas: 1° año: Epistemología General (EG), 2° año: Introducción a la Investigación (II), 3° año: Instrumentos de Exploración Psicológica I (IEP I), 3° año: Instrumentos de Exploración Psicológica II (IEP II), 3° año: Estrategias Cualicuantitativas en Investigación (ECCI), 4° año: Epistemología de la Psicología (EP), 5° año: Núcleos Problemáticos (NP).

Las áreas se reúnen periódicamente con la participación de un miembro de cada asignatura. La idea original en el diseño curricular se orientaba a la generación de integración e intercambio entre las asignaturas que, habitualmente, suelen estar inconexas. El funcionamiento de dichas áreas es aún deficitario y sus tareas suelen no salir de lo meramente burocrático, sin embargo, son una oportunidad para que los intentos de integración rindan fruto.

La asignatura que aquí se enfoca, Epistemología de la Psicología, tiene el compromiso de la meta-mirada sobre la ciencia Psicológica en general, en ese sentido, le corresponde un análisis crítico desde un nivel metadiscursivo, que, sin que signifique una tarea 'policia' o de control, está obligada a emitir juicio sobre el estado de cosas en Psicología, en los respectos teóricos —básico/aplicados, tecnológicos y praxiológicos—, pero también en los aspectos concretos: sociológicos, económicos, institucionales, reglamentarios, etc. dado que conforman la infraestructura de la empresa de producción de conjeturas en qué consiste la disciplina. En este sentido, el problema focal que se aborda es el que se considera la patología intelectual con mayor impacto en la Psicología, tanto en los planos investigativos, como en los tecnológicos y praxiológicos: la ya referida *división escolástica*.

La *división escolástica*, propia de disciplinas en estado de inmadurez, se relaciona con el marcado atraso disciplinar relativo que padece la Psicología, la que, si bien tiene áreas en las que se producen avances, éstos suelen tener la marca del *cientificismo* (consistente en una contradictoria dogmatización de lo que se persiste en llamar 'ciencia', siempre asociada a una sobrevaloración del dato, que tiende a presuponerse libre de subjetividad, excesivo énfasis en la puntualización de detalles técnicos sobre tópicos de escasa relevancia, baremizaciones de instrumentos de dudosa eficiencia o con respaldo en teorías muy controversiales, abuso de la estadística, tendencia al microrreduccionismo, etc.), con la generación de una suerte de capitalismo de cargos académicos, becas, competencias por acumular publicaciones ('publica o perece') y otras dificultades propias de un sistema basado en el falso presupuesto de 'escasez' como un marcado *sesgo de confirmación* (Granqvist, 2015).

El referido *cientificismo*—tal como se razona en el cuerpo del texto del presente trabajo— con su apariencia de 'ciencia', contribuye al serio déficit en la *racionalidad* de la Psicología, déficit que se completa con una fuerte dosis de irracionalismo de signo contrario, compuesto por teorías perimidas y mal contrastadas, problemática referida más arriba.

Las líneas investigativas de corte cognitivo-conductual suelen inclinarse por el sesgo cientificista, mientras que las de corte psicoanalítico tienden al irracionalismo prescindente del experimento y del control empírico de las teorías⁹²; sin embargo, no puede 'culparse' a ninguna teoría por el estado actual de cosas, ni tampoco a alguna de las comunidades parciales ('escuelas') que adhieren a uno u otra teoría o sistema teórico, sino que se trata más bien de un problema colectivo, marcado por un déficit en la criticidad propio de una comunidad permeada por *memes* —aquí la noción de *meme* muestra toda su potencia: permite mostrar con claridad que el problema no se centra en ideas ni en meros conceptos que habría que revisar, sino en componentes extraconceptuales y extralingüísticos que hacen a la vida social de la comunidad parcial de los psicólogos.

Los pareceres de los estudiantes en este respecto fueron sondeados en diversas ocasiones mediante encuestas. En todas ellas puede verse que la opinión del estudiantado es coincidente en señalar esos déficits.

10.3. La perspectiva de los estudiantes acerca de la calidad dialógica en las interacciones entre los agentes sociales del medio psicológico. (Análisis de la encuesta 1)

⁹²En la línea llamada 'humanista', el enfoque Rogersiano es el que se acerca más a la concepción de ciencia aquí admitida, dado que concilia aspectos de contrastación empírica rigurosa en marcos de variables controladas, con elementos de dialogicidad y de anti reduccionismo.

Los datos que siguen a continuación conforman un extracto de una encuesta tomada a los estudiantes del cuarto año de la carrera, en el marco de la asignatura Epistemología de la Psicología durante el cursado 2014. El instrumento obra en el Apéndice 1.

Se trata de una muestra de 60 sujetos en una población de 200 estudiantes. Se preguntaba a los estudiantes por su percepción del grado de interacciones dialógicas entre los distintos grupos teóricos (que se convierten en 'escuelas' debido a sus tabicamientos recíprocos), por las actividades dialógicas existentes entre docentes y estudiantes y por la actitud de los docentes ante la presentación de un desacuerdo —que se manifiesta discursivamente por medio de los IO (indicadores de oposición) y cumplen un papel central en la construcción de Racionalidad, tal como se argumentó en el apartado respectivo— y sobre la calidad y frecuencia percibida de interacciones dialógicas.

El siguiente cuadro muestra cómo los estudiantes perciben como *muy deficitarias* las interacciones dialógicas entre miembros de las distintas facciones escolásticas. Las preguntas abarcaban distintos ítems, interesan aquí los siguientes:

n: 200N: 60

- Interacciones dialógicas entre grupos de psicólogos que dicen pertenecer a 'escuelas' distintas, calificadas entre INEXISTENTES (1) y MUY FRECUENTES (5).

TABLA 1.1	1	2	3	4	5
COMUNICACIÓN ENTRE GRUPOS TEÓRICOS ('ESCUELAS')	20	21	8	2	0

Con respecto a las *actitudes de evitación del diálogo* y la aparición de *respuestas inatinentes* cuando los docentes resultan contradichos por el estudiante, ambos disvalores aparecen altamente puntuados. Obsérvese que esta pregunta aborda un punto nodal con respecto a la racionalidad.

- Actitudes de *evitación del diálogo* y de *responder inatinentemente* que el docente promedio presenta ante la expresión de un desacuerdo por parte de un estudiante en una situación áulica, calificadas entre INEXISTENTES (1) y MUY ALTA (5):

TABLA 1.2	1	2	3	4	5
EVITACIÓN DEL DIÁLOGO	1	5	17	15	10
PRESENCIA DE RESPUESTAS INATINENTES	1	6	12	19	10

Cuando los estudiantes son preguntados acerca de la *calidad de las conversaciones* dentro de las aulas entre los estudiantes y los docentes, el ítem 'muy buenas' no fue elegido ni una sola vez, mientras que 'muy mala' tiene 23 elecciones.

- Calidad de las interacciones dialógicas en las aulas entre docentes y estudiantes entre MUY MALA (1) y MUY BUENA (5):

TABLA 1.3	1	2	3	4	5
INTERACCIONES DIALÓGICAS EN LAS AULAS ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES	23	18	9	1	0

Estos datos son coincidentes con las razones expuestas más arriba en relación a la necesidad de optimizar el respecto dialogal. Téngase en cuenta que, variables como 'evitación del diálogo' pueden ser identificadas como *memes* específicos, se verá eso luego, vinculándolo a la tabla donde se propone un listado de *memes* clave.

En la pregunta siguiente se interroga específicamente sobre los *espacios destinados al diálogo*. Cabe aquí señalar que la Facultad de Psicología cuenta con un dispositivo de nombre GRAP (grupos de reflexión para el aprendizaje de la psicología), y en este sentido fue que los estudiantes interpretaron la pregunta. Las respuestas no parecen muy alentadoras con respecto al éxito de ese ámbito:

- Califique la calidad de las interacciones dialógicas en los espacios destinados a tal fin entre MUY MALA (1) y MUY BUENA (5).

TABLA 1.4	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

INTERACCIONES DIALÓGICAS EN
LOS ESPACIOS INSTITUCIONALES
DESTINADOS AL DIÁLOGO

19 15 13 4 0

Estos resultados son compatibles con el hecho de que, a juicio de los estudiantes consultados, la situación de la dialogicidad es percibida como muy deficitaria, percepción que podría generalizarse a la cohorte representada por esta muestra, y, podría conjeturarse, a cohortes previas y posteriores (si no se introducen cambios en este sentido). Esto coincide con las respuestas a preguntas que se formulan a viva voz, así como con los argumentos desplegados más arriba. La propuesta resolutoria conlleva, primero, la asunción del estado de cosas descripto, y, luego, la implementación específica de acciones tendientes a remediar la falencia. Estas acciones implican al menos dos planos: la formulación de planes de estudio que contemplen explícitamente la presencia de Racionalidad y su *meme* clave, la Isonomía, así como críticas, también explícitas, al su alelo: el *privilegio* —en este contexto, se trata del privilegio de negarse a razonar en situaciones que lo requieren—.

Tal como se mostró en el apartado pertinente, la dificultad central de la Psicología contemporánea se expresa como atraso disciplinar y división escolástica, y ambas situaciones tienen un vínculo directo con la memética del privilegio [mPVLd], materializada en la existencia de figuras seguidas acríticamente bajo la forma de autores privilegiados, lo que implica la comisión de falacia *ad verecundiam*, así como también, por el lado del cientificismo, por el tratamiento acrítico de las pruebas empíricas favorables (ésta es la variante positivista, que aún cree en la inducción como recurso útil para generar algún tipo de *confirmación* o fortalecimiento de hipótesis).

El otro vector de cambio, según indican las respuestas a la encuesta, debería centrarse en las formas de interacción comunicativa en las aulas. La forma aquí sugerida implica:

- a) la explicitación del enfoque memético y de los *memes* que se consideran clave o 'maestros' lo que implica un cierto estudio detallado de los mismos con miras a la generación del *efecto de teoría* que dicha introducción genera y al diseño de los entrenamientos pertinentes en habilidades de discurso racional.
- b) entrenamiento en conversación argumentada (racional y crítica). Hay diversas formas de implementar estas prácticas. En el cursado de la asignatura de referencia se aplicó un procedimiento llamado 'de discusiones críticas anidadas' consistente en:

- 1) división del grupo en subgrupos de cinco estudiantes
- 2) elección de una tesis por parte de algunos grupos y de una antítesis por parte de otros.
- 3) primer momento de diálogo intragrupal en el que cada subgrupo elabora argumentos en favor de su tesis y en contra de la tesis rival.
- 4) primer momento de discusión plenaria en donde cada par de grupos antagónicos discuten sus puntos de vista.
- 5) segundo momento de diálogo intragrupal en donde los subgrupos, en base a lo aprendido en el debate colectivo previo, reformulan y optimizan sus argumentos y contraargumentos.
- 6) segunda etapa plenaria en la que se discute nuevamente entre grupos disensores.
- 7) conclusiones colectivas acerca de la experiencia grupal, ponderación de los argumentos y contraargumentos barajados.

NOTA: en una versión más afinada del recurso, se invierten las adhesiones a las tesis y los grupos encargados de defenderlas: cada grupo defenderá, primero, la tesis en cuya verdad no cree.

10.4. La situación de la escolasticidad en la perspectiva de los estudiantes. (Análisis de la encuesta 2)

En la encuesta siguiente (instrumento en Apéndice 2) se examinan las respuestas dadas por los estudiantes ante el respecto *escolasticidad*, entendido como el *grado de división escolástica* que existe en la Psicología, en particular, en la carrera que los sujetos interrogados cursaban en ese momento. La población es similar (198 estudiantes) dado que cada cohorte repite aproximadamente un número en torno a doscientos estudiantes. La encuesta fue tomada en una muestra de 50 sujetos. Esta encuesta se administró en el año 2012.

La primera pregunta, relativa a si consideran la división escolástica como positiva o negativa para su ciencia, muestra una clara inclinación hacia considerarla como *negativa* (42 se inclinan por calificarla como negativa y solo 2 como positiva), este hecho está en consonancia con lo que se percibe en las conversaciones *in vivo* en las que son muy escasos los estudiantes que no reconocen la posibilidad de que haya valor en cada modelos teórico, pero consideran que el medio los presiona fuertemente para que opten por un solo modelo teórico. Los estudiantes refieren que es común que los docentes les pregunten "¿por qué teoría se va a inclinar?, ¿desde

qué marco teórico ejercerá su práctica?" (dos memes deletéreos muy virales), naturalizando así el referido tabicamiento.

La segunda pregunta apunta, sin decirlo explícitamente, a sondear la inclinación del estudiante por el recurso argumental o por el recurso retórico. Se distribuyen así: 33 se inclinan por lo argumentativo y 17 por la retórica (en el sentido de procurar convencer más allá del uso de razones). Este resultado concuerda con la señalada expulsión de la retórica del mundo académico, expulsión que, como se indicara más arriba, es remontable a la Grecia clásica y se manifiesta como propia del Iluminismo y de la tradición intelectualista: luego, arrastra consigo el error de la pretensión de *neutralidad* y el no reconocimiento del 'etnocentrismo' [mCETNr]y del léxico último, con las consecuencias negativas para la comunicación y el entendimiento recíprocos que se argumentaron en el apartado sobre racionalidad y los efectos que de esto se derivan en los componentes de racionalidad de la disciplina.

Le tercera pregunta aborda la visión que el estudiante tiene sobre el grado de pluralidad al que lo propenden las asignaturas. Solamente 8 personas, contra 39, dicen que es alto el nivel de propuestas pluralizantes.

Con respecto a la *carrera* en general, pregunta cuatro, la perspectiva es menos negativa: 22 responden que la carrera en general invita a la pluralidad contra 28 con la visión opuesta. Este dato es coincidente con el hecho de que el plan de estudios, desde sus orígenes, tuvo un enfoque tendiente al *pluralismo sistemático* (Vilanova) que es coincidente sólo con la orientación de algunas pocas asignaturas, siendo la tendencia general de los docentes —también con excepciones— una inclinación clara y expresa por los partidismos escolásticos.

En la pregunta cinco, referida a si el estudiante se percibe como munido de recursos para superar las propuestas escolastizantes, las opiniones resultan equilibradas. Esto puede ser interpretado en el sentido positivo de que esos recursos acabarán por hacer efecto e inclinar la tendencia en favor de un acotamiento progresivo del sesgo escolastizante, a mediano plazo. Sin embargo, la siguiente pregunta (pregunta seis), referida a las oportunidades futuras de encontrar opciones pluralistas en el medio extraacadémico, muestra una mirada pesimista al respecto, cosa que sinergiza con los esfuerzos que aquí se proponen para revertir la situación. Debe tenerse en cuenta que los intentos previos —los resultados de estas encuestas son compatibles con esta afirmación—, con la marca de la educación tradicional, no han mostrado eficacia en este respecto.

Las respuestas a las últimas dos preguntas (preguntas 7 y 8) muestran el parecer de los estudiantes acerca de: a) la posibilidad de que en cada modelo teórico haya elementos de verdad, y b) el punto de vista acerca de que haya modelos teóricos con elemento verdadero

nulo. La fuerte inclinación a responder afirmativamente al primer tópico y negativamente al segundo, es compatible con la expectativa de que un conjunto de intervenciones pedagógicas orientadas a estimular los *memes* propios del talante racional—que, como se mostró oportunamente, tiene relación directa con el alejamiento del dogma vía incorporación de esos *memes* específicos— pueda tener buena receptividad entre los estudiantes y que el efecto de teoría que produce su introducción (según se argumentó en el apartado correspondiente) contribuya a diluir la pertinacia de la monoteoría y del atraso disciplinar en Psicología.

n: 198 N: 50

TABLA 2.1	Positiva	Negativa
ENTENDIENDO LA ESCOLASTICIDAD COMO LA ADHESIÓN A UN SOLO SISTEMA O MODELO TEÓRICO, RESPONDA: ¿Es positiva o negativa para la Psicología? ¿Por qué?	2	42

TABLA 2.2	A	B
¿Cómo cree que podría resolverse mejor? A) Manteniendo discusiones entre los grupos que sostienen posiciones distintas intentando acercarse a la verdad mediante interacciones dialógico argumentativas.	33	17
B) Tratando de negociar significados en el marco de un intento por conciliar posiciones en busca de una mejor convivencia.		

TABLA 2.3	SI	NO
¿Considera Ud. Que las asignaturas que cursó hasta ahora le han brindado una visión pluralista?	8	39

TABLA 2.4	SI	NO
¿Considera Ud. que la carrera le ha brindado hasta el momento una visión pluralista?	22	28

TABLA 2.5	SI	NO
¿Cree estar munido de herramientas conceptuales suficientes para evitar el escolasticismo?	28	19

TABLA 2.6	SI	NO
¿Cree que en el mundo extra académico (una vez completada la carrera) hay oportunidades de obtener una formación pluralista?	9	36

TABLA 2.7	SI	NO
Le parece que en cada modelo teórico podría haber <i>al menos algunos</i> componentes de conocimiento válido?	46	2

TABLA 2.8	SI	NO
¿Le parece que puede haber algún modelo que carezca completamente de componentes de conocimiento válido? (es decir, que un modelo sea <i>totalmente equivocado</i>).	4	44

10.5. Algunos memes clave relativos a racionalidad clasificados en alelos

Lo que sigue es un listado de los referidos *memes*, clasificados en dos grupos: los que se expresan fenotípicamente como elementos propios de la racionalidad (tanto en lo conceptual, como en lo actitudinal y práxico) y aquellos que se presentan como sus opuestos.

Cada par memético puede pensarse, como se dijo antes, como *alelos* que compiten para ocupar un *locus* en los soportes cerebro/mente que los alojan.

La propuesta de identificarlos con una abreviatura tiene el doble propósito de facilitar su identificación y de estimular el poder performativo derivado de su localización puntual como una

entidad. En este sentido, los argumentos vertidos más arriba acerca de la fuerza ilocucionaria y el efecto de teoría son los puntales de este movimiento.

La tabla muestra un listado de *memes* valiosos (+) y disvaliosos (-) entendiendo el valor positivo como los *memes* que tienden a generar racionalidad y a participar de ella en tanto actividad concreta que se da en el marco de la comunicación humana. Entre varias de las ventajas que tiene un listado tal, está la de homologar la importancia de *memes* provenientes del mundo intelectual, académico, con la de otros de uso común pero de alto impacto en la calidad de las conversaciones. Ejemplo de los primeros es el *meme* del *modus tollens* [mMTTr], ejemplo de los *memes* de uso cotidiano es el *meme* de los *turnos del habla* [mTAr]. También aporta un listado de conceptos centrales a tener en cuenta a la hora de estimular la producción de diálogo en el medio áulico y en la formulación de planes de estudio. Así como los pares meméticos pueden interpretarse como *alelos*, el espacio que ocupan en una secuencia conversacional puede compararse con el *locus* dentro de un cromosoma; de este modo, en un determinado *locus* puede alojarse uno u otro *meme*, con efectos fenotípicos dispares u opuestos.

Las intervenciones pedagógicas orientadas meméticamente pueden ser vistas como acciones retóricas (asumiendo que implican también argumentaciones racionales, dado que, como se mostró, el diálogo racional argumentado es una forma más de retórica) que buscan explícitamente, y con el acuerdo del estudiante, la desimplantación de un *meme* que se acuerda considerar contraproducente, tal como lo es, por ejemplo, el *meme* de la inconmensurabilidad o cualquiera de los listados a la derecha de la tabla.

La 'm' indica *meme*, cuando aparece subrayada (m) indica *merne maestro*. Las letras "r" y "d" indican *recesivo* y *dominante*. Dos 'r' indican fuerte recesividad, dos "d" indican fuerte dominancia. Una 'x' o dos indica que la dominancia es variable según contextos. Los marcadores "o" y "." indican, respectivamente, que el *meme* ha sido activamente 'instalado' en su cerebro por parte del sujeto o que padece el *meme* y sus efectos fenotípicos. En ocasiones, cuando la relación entre dos *memes* es puramente opuesta, excluyente, la relación se indica con un signo "-". Debe tenerse en cuenta que esta notación no persigue objetivos de exhaustividad sino objetivos de tipo didáctico. Siguen dos ejemplos de la notación y, en el cuadro siguiente, un listado más extenso de *memes* relativos a lo aquí tratado.

Nombre	Notación	Descripción
Racionalidad	°[mRACrr]	Mem maestro conceptual de la racionalidad, fuertemente recesivo e instalado

		concientemente por el portador.
Privilegio	[maPVLGdd]	Mem maestro actitudinal del privilegio, fuertemente dominante, padecido inadvertidamente por el portador.

Memes (+)		Memes (-)
PROCEDIMENTALES: emisión u omisión de praxias puntuales.		
mPCr (par crítico: IO + IRO)		(no se identifica un alelo específico)
mIORr (indicador de reconocimiento de la oposición)		m -IRO (omisión de un IRO pertinente, silencio post objeción)
mIOr (emisión del indicador de oposición)		m -IO (omisión del IO, el hábito de omitirlo y la creencia en que emitirlo no es deseable)
mIAr (emisión del indicador de acuerdo)		m -IA (omisión del IA)
mMTr (modus tollens)		m FAC (falacia de la afirmación del consecuente o error inverso. Si a entonces b; b, entonces a)
mPCHr (pregunta de chequeo)		m -PCH (ausencia de preguntas de chequeo)
mAIQr (acuerdo —al INICIO de las interacciones dialógicas— acerca de enunciados falsadores)		m -AIQ (acuerdo —al INICIO de las interacciones dialógicas— acerca de enunciados falsadores)
[mQrr] (acuerdo acerca de un enunciado falsador)		m -Q (omisión activa del compromiso con enunciados falsadores)
mRRr (reconocimiento de refutación)		m -RR (ausencia de reconocimiento de una refutación)
mIMAr (indicador de meta acuerdos)		m -IMA (omisión de indicadores de meta acuerdos)
mEM (experimentos mentales)		m -EM (ausencia, omisión u objeción a los experimentos mentales)
mOTr (organización de la tarea)		m -OT (ausencia, omisión u objeción a las operaciones de organización de la tarea)
mICr (indicador de comprensión)		m SIC (salteo del indicador IC)
		m FSM (falacia strawman)
mTAr (turnos del habla)		m SA (superponer alocuciones, 'hablar encima')
mConf. (confirmación)		m Ref. (refutación)
mFSCH (friendly schism)		m CCI (convergencia crítica irrestricta)
CONCEPTUALES y SOCIOEMOCIONALES: estados creenciales y emocionales		
mISOr (isonomía)		m P (privilegio)
mASM (activismo social mínimo)		m -ASMd
mDEM (democracia)		m DIC (dictadura)
mHZrr (captación de cadenas causales entre lo micro y lo macro ⁹³)		m -HZd
mOBJ-ISrr (objetividad como intersubjetividad)		m Objetivismo
mRACrr (racionalidad)		m INC (inconmensurabilidad)

⁹³ La sigla es en homenaje a Howard Zinn.

mCC (convergencia crítica)	m DICM (doctrina de la imposibilidad de la comprensión mutua)
mPCArr (principio de caridad)	m -PC (ausencia, omisión u objeción del/al principio de caridad)
mPPr (principio de parsimonia)	mGPd grandes palabras
mM (<i>makoto</i> , actos de habla: hablar es un género del <i>hacer</i>)	m -M (negación del valor factual de las palabras; este <i>meme</i> se expresa en la frase 'más valen hechos que palabras')
mFP (función poiética, <i>poiesis</i> , reflexividad, efecto de teoría)	m Fld (falacia de la ilustración)
mPS (pluralismo sistemático)	mMMCx (mito del marco común) este <i>meme</i> es fuertemente dominante en algunos medios académicos y religiosos y no lo es en el marco de la vida cotidiana.
mDX (<i>doxa</i> , conjetura)	mEPd (<i>episteme</i> , conocimiento, saber)
mCXx (confesión de etnocentrismo)	mPNd (pretensión de neutralidad) mPDCx (pudor del crítico)
mFALx (falibilidad)	m-FAL (hay al menos algunos conocimientos indubitables) otro alelo posible es el <i>meme</i> del dogmatismo [mDOGdd]

MEMEPLX DEL DIÁLGO CRÍTICO [mTHr]

Notación	
[mRACr]	Racionalidad (razón)
[mOBJr]	Objetividad
[mAHr]	Actos de habla
[mTHr]	Turnos del habla
[mISOr]	Isonomía
[mDEMr]	Democracia
[mNDr]	Niveles discursivos
[mMDrr]	Marcadores discursivos
[mIAr]	Indicadores de acuerdo
[mIOr]	Indicadores de oposición
[mIROr]	Ind. de reconoc. de la oposición
[mPCHr]	Preguntas de chequeo
[mSKPr]	Skeptron
[mMTrr]	Modus tollens
[mFALSr]	Falsación
[mCONJr]	Conjetura
[mCRr]	Creencia racional

Cada *meme* implica componentes multifacéticos, por ejemplo, el *meme* maestro que es llamado Par Crítico [mPCrR], conformado por la conjunción de un indicador de oposición [mIOx] seguido por la emisión, por parte de un interlocutor, de un reconocimiento de dicha oposición [mIOr], lo que implica una pausa con disposición a la escucha. Como se ve, esta secuencia incluye

comportamientos lingüísticos específicos, tales como el pronunciar las palabras 'disiento', 'opino distinto', 'no estoy de acuerdo', etc.; también implica una *actitud* que podríamos llamar crítica, así como requiere estados mentales de disposición a refrenar el impulso de continuar hablando cuando se es 'interrumpido'. Todo esto supone hábitos de ejecución así como el templado de las emociones (un entrenamiento emocional específico) que se corresponden con estos hábitos y con el talante crítico, y, en particular, con un componente de *empatía* más la habilidad cognitiva de formular un experimento mental en el que se piensa como piensa el otro (empatía cognitiva). Dado que este listado de *memes* se traduce, en parte, bajo la forma de *términos* concretos usados en la formulación de planes de estudio, se muestra a continuación un cuadro en el que identifican varios términos clave elegidos en función de consistir ellos mismos en *memes* relacionados con la racionalidad —las vinculaciones fueron mostradas más arriba— así como por el hecho de conformar parte de complejos meméticos vinculados con ella por *ensambles*. Una hipótesis exploratoria, formulada en términos cualitativos, previa al rastreo de términos vinculados a racionalidad en todos los PTEDs del área, consiste en la expectativa de que la presencia de términos relacionados con racionalidad tendría alta presencia relativa, dada la naturaleza de las asignaturas del área de investigación para las que la racionalidad tiene una centralidad acentuada, por ser estas materias las encargadas del metadiscurso de la disciplina y de la presentación y puesta en obra del *método científico*. En la tabla puede verse que esta suposición queda falsada. En cambio tienen alta frecuencia términos como los de 'saber' y 'conocimiento' en relación a los cuales se ofrecen argumentos críticos en los apartados precedentes.

10.6. Presencia de Términos relativos a racionalidad en los PTEDs del área de investigación de la carrera de Psicología

El siguiente cuadro recoge el dato de la frecuencia de veces que aparece los términos referidos. Las asignaturas consideradas son las de Área de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNMDP. Dichas asignaturas son las siguientes:

- 1° año: Epistemología General (EG)
- 2° año: Introducción a la Investigación (II)
- 3° año: Instrumentos de Exploración Psicológica I (IEP I)
- 3° año: Instrumentos de Exploración Psicológica II (IEP II)
- 3° año: Estrategias Cualicuantitativas en Investigación (ECCI)

4° año: Epistemología de la Psicología (EP)

5° año: Núcleos Problemáticos (NP)

La indicación 'b' significa que el término está en la bibliografía.

Año→		1	2	3			4	5	Totales
Término ↓	Materia	EG	II	IEP I	IEP II	ECCI	EP	NP	
Isonomía		0	0	0	0	0	0	0	0
Racionalidad		2 1b	1 1b	0	0	0	3 17b	0	6 9b
Razón		0 3b	1	0	0	0	2 10b	0	2 6b
Logos		0	0	0	0	0	0	0	0
Democracia		0	0	0	0	0	1	0	1
Diálogo		1	0	0	0	0 1b	3 9b	0	4 10b
Diálogo crítico		0	0	0	0	0	1 2b	0	1 2b
Crítica		4 4b	5	1*	2**	4 1b	11	2	29 5b
Comunicación		1 1b	1	1 2b	0	2	0	0	5 3b
Lenguaje		9	2	0	2 1b	0	2 5b	1	16 6b
Giro lingüístico		0	0	0	0	0	0 3b	0	0 3b
Giro pragmático		0	0	0	0	0	0	0	0
Pragmática		0	0	0	0	0	0 1b	0	0 1b
Semántica		0	1	0	1	0	1	0	3
Sintaxis		0	0	0	0	0	1	0	1
Lógica		5 4b	0	0	0 2b	1	1 3b	1	8 9b
Modus tollens		0	0	0	0	0	2	0	2
Poesis		0	0	0	0	0	1	0	1
Reflexividad		0	0	0	0	0	1	0	1
Efecto de teoría		0	0	0	0	0	0	0	0
Negativismo		0	0	0	0	0	0	0	0
Positivismo		0 1b	0	0	0	0	1	0	1 1b
Positivista		0	0	0	0	0	0	0	0
Ciencia		19 11b	5 8b	0	9 1b	0 6b	11 16b	3 2	48 43b
Científico		12 10b	10 1b	2	3	4 1b	3 7b	8	42 19b
Cientificismo		0	0	0	0	0	0	0	0

Método científico	0	3	0	0	1	0	0	4
Método crítico	0	0	0	0	0	0	0	0
Falsación	0	0	0	0	0	1	0	1
Falsacionismo	3 1b	0	0	0	0	1	0	4 1b
Confirmación	0	2 1	0	0	0	1 2b	0	3 3b
Confirmacionismo	0	0	0	0	0	0	0	0
Comprobación	0	0	0	0	0	1	0	1
Prueba empírica	0	0	0	0	0	0	0	0
Conocimiento	22 11b	32 1b	11	2 1b	8	10 5b	12 2b	97 20b
Saber	3	2	5	2	1	4	3	20
Dogma	0	0	0	0	2	0	0	2
Conjetura	0 4b	0	0	0	0	0	0	4b
Experimento	0	5	0	0	0	0	0	5
Cambio social	0	0	0	0	0	0	0	0
Revolución	0	0	0	0	0	1b	0	1b
Revoluciones	1 5b	0	0	0	0	0	0	1 5b
Mayéutica	0	0	0	0	0	0	0	0
Meme, mem, memética.	0	0	0	0	0	1 1b	0	1 1b
Paradigma	5 1b	2	2	0	1	1 1b	1	12 2b
Inconmensurabilidad	1	0	0	0	0	2	0	3

Es de notar la muy baja frecuencia de aparición de términos relativos a la *isonomía* (el término mismo no aparece ni una sola vez), *racionalidad* (aparece 6 veces en los cuerpos de los textos y 9 en las bibliografías) y *democracia*, que aparece una sola vez. Esto podría sugerir que la relación entre la ciencia objeto de los cursos y la democracia no está prevista como tópico a ser señalado.

El término *razón* aparece 2 veces (más 6 en la bibliografía) y *racionalidad* 6 veces (más 9 en la bibliografía), lo mismo que *ciencia* 48 veces (más 43 en la bibliografía) y *científico* 42 veces en los textos y 19 veces en las bibliografías. Suponiendo que la presencia de los términos indican cierta relevancia del tema, es de notar que, teniendo temas como los referidos alta importancia relativa, los términos que son precondition para su concreción aparecen con importancia relativa baja: mayéutica, conjetura, método crítico, giro lingüístico, giro pragmático, modus tollens, diálogo y diálogo crítico aparecen con escasa frecuencia.

Esto parece indicar que, en el plano pedagógico, se requiere intervenir en el completamiento de esas lagunas, tal como fue expuesto en el apartado referido a pedagogía.

11. Discusión

La *racionalidad*, entendida como el resultado de una forma concreta de interacción entre personas: el *diálogo argumentativo crítico*, resulta escasamente referida o aludida en los planes de trabajo del área de investigación de la facultad de referencia. Este dato, junto con los resultados de las consultas a estudiantes en las que sus respuestas son compatibles con una percepción de escasa presencia en las interacciones áulicas del recurso al diálogo argumentado en diversas situaciones en las que sería requerido, sugiere la necesidad de revertir este estado de cosas.

Para ese fin, en el presente trabajo, se propone el uso de la memética como introductora de un cambio de enfoque en el recurso didáctico en función de tres razones: una, el efecto de teoría que se espera por la introducción y anuncio de un enfoque sustancialmente distinto al enfoque predominante centrado en conceptos, es decir, el efecto performativo de la introducción del enfoque memético; dos, la potencia del *meme* para coordinar en un solo objeto las facetas conceptual, actitudinal y práctica, así como otras complementarias como la introducción de imágenes que sirvan de respaldo a esos tres ejes y, tres, la vecindad de la memética con la idea de *viralización* [mVIRx], lo que potenciaría la propensión de los agentes a tornarse activos en sus acciones de difusión de los memes que consideren deseables así como en la contribución a la inhibición de los indeseables. A estas razones, tal como se ha indicado varias veces, pueden agregarse otras relacionadas con la riqueza derivada del enfoque evolucionista en el marco de las metáforas relativas a la genética.

A la potencia de la memética para coordinar y transmitir paquetes de información coordinando facetas dispares se agrega el efecto benéfico de la elusión de algunos obstáculos epistemológicos —en particular, la falacia de la ilustración o falacia referencial— con miras a enriquecer los enfoques pedagógicos democráticos de Dewey y Freire.

Correlacionadas estas presunciones con el examen de los resultados de la evaluación de una encuesta tomada a estudiantes con el fin de indagar algunos aspectos de su percepción del estado de la racionalidad en el medio Facultad de Psicología, puede concluirse que, a los fines de introducir modificaciones dirigidas al incremento de la racionalidad en el diseño de PTEDs: Planes de Trabajo del Equipo Docente, la identificación de dos *memes* centrales, el de la *Isonomía* y el del Activismo Social Mínimo, el docente queda en mejor posición para implementar planes de estudio y diseñar interacciones áulicas con un fuerte componente de entrenamiento en racionalidad dialógica, formando parte del conjunto de las acciones educativas orientadas meméticamente, esto es, centradas en la introducción de *memes* independientemente de los tabicamientos que puedan surgir por la distancia entre 'paradigmas' y teorías y sus típicas incompatibilidades conceptuales.

La puesta en práctica de las formulaciones aquí vertidas está en marcha en la reformulación del PTED que me corresponde en la asignatura Epistemología de la Psicología y han generado un fuerte impacto en dicho cambio, aunque aún no fue trasladado a la práctica incluyendo las modificaciones que se derivaron como fruto de la elaboración del presente trabajo. El principal efecto consiste en haber iniciado el cambio de punto de vista desde un enfoque teñido por lo intelectual-conceptual-semántico, a uno enriquecido con un enfoque memético-vivencial-pragmático.¹

Para convertir en una regla más o menos compacta y aplicable lo conseguido como fruto del presente trabajo podría formularse el siguiente enunciado:

Componentes para la aplicación de un enfoque memético en un marco áulico en el que se aborda la racionalidad y se procura su aplicación durante la interacción misma:

- 1) partir de una definición de racionalidad que muestre su dependencia con el diálogo.
- 2) enfocar el diálogo como una actividad pragmática analizable en *memes*.
- 3) explicitar con el estudiantado el enfoque memético y los argumentos en favor de su potencia performativa. (Introduzca como *meme* central la noción de *creación de mundo humano mediante actos de habla*, performatividad, ilocución, función poética).
- 4) proceder a la identificación de memes clave, de memes maestros y de memplexes del complejo de la racionalidad.
- 5) usar el recurso de la notación, graficación y modelización física de memes.
- 6) ejercitar conjuntamente en la generación de MIPs (memes populares de Internet) para la fijación mnémica, identificación de puntos conceptuales nodales y posible posterior viralización.
- 7) en el marco de la Psicología, aplicar los pasos precedentes al meme de la escolasticidad.

Por último, la intelección del rol del Activismo Social Mínimo (un meme en sí mismo) es el recurso para mostrar al estudiante cómo desde su lugar de agente social, puede contribuir al cambio social *macro* desde la emisión de conductas *micro*, en particular, mediante la emisión de actos de habla. Estos actos de habla son capaces de influir en el plano inmediato del hablante (*micro*) así como generar cadenas causales hacia lo *macro*, y, allí, propender a los cambios necesarios para racionalizar la cultura en general: la introducción de una cultura del diálogo, la abolición del capitalismo, el avance hacia la Permacultura y el recurso del *Crowdfunding* como

fuelle de recursos isonómica para el apoyo a emprendimientos microsociales orientados al cambio.

Como desarrollo concreto producto de las anteriores reflexiones cabe preverse el diseño de PTEDs y planes de estudio orientados meméticamente, y en el caso de la asignatura Epistemología de la Psicología, con la centralidad que la científicidad tiene en tanto objeto de estudio e intervención, una memética centrada en la *isonomía* por ser precondition de la *racionalidad*, y ésta, de la *ciencia*.

Que un programa tenga una orientación memética tiene como efecto principal la localización y coordinación de objetivos y contenidos en torno a piezas de información que se consideran clave para la consecución de los primeros y el completamiento de los otros. El ejemplo de la *isonomía*, vertido más arriba, muestra cómo ésta funciona como núcleo de un complejo de *mems* ensamblados, como un *meme* maestro.

12. Conclusiones

En base a lo expuesto puede concluirse que, si bien parece haber acuerdo general acerca de que la Racionalidad es un valor reconocido en los medios académicos, cuya deseabilidad es raramente puesta en duda, su naturaleza resulta esquiva y se encuentra rodeada por obstáculos epistemológicos y confusiones relativas a sus modos de producción y ejercicio. Si bien puede intentar aventarse estos errores recurriendo a los logros de la Tradición Crítica y al aporte del Pragmatismo, en particular en la versión rortyana, su ejercicio como una práctica concreta requiere del recurso a ingredientes empíricos. Analizados éstos, la racionalidad puede ser entendida como una *praxis* concreta definible y entrenable con relativa precisión y eficacia. Dichos análisis permiten definirla como una "coordinación intersubjetiva mediante diálogo crítico". En el marco de las tradiciones pedagógicas, los enfoques de Dewey y Freire aproximan una valiosa ponderación de la importancia del diálogo aunque sin vincularlo en forma explícita a la Racionalidad, pero contienen el error de señalar insuficientemente sus límites lo que acaba impactando en sus propuestas como un déficit de aplicabilidad.

El recurso a la Memética permite anudar los cabos sueltos contenidos en estas perspectivas, en razón de que el *meme* es en sí mismo un paquete de información que por su naturaleza permite combinar elementos informacionales dispares que van desde lo conceptual hasta lo actitudinal pasando por piezas de cultura tales como el hábito, los gustos estéticos, los mandatos morales, las praxias y demás componentes de mundo dos/tres.

Los datos examinados en los PTEDs y en las respuestas a las encuestas abordadas son compatibles con estas conclusiones e ilustran los déficits y confusiones referidos, los cuales, sintetizados bajo la forma de tesis sucesivas, arrojan un resultado como el que se lista a continuación:

1. La Racionalidad es considerada, en general, como un bien deseable pero no hay acuerdo acerca de su naturaleza y forma de ejercicio.
2. Identificada como una praxia, la racionalidad consiste en la práctica concreta de una actividad dialógica intersubjetiva coordinada mediante argumentos.
3. Los PTEDs del área de investigación de la carrera de Psicología de la UNMDP carecen de referencias a la racionalidad o a términos y conceptos que se le asocien, salvo escasas excepciones.
4. La Memética puede funcionar como un recurso útil —mediante la identificación de los *memes* clave o *memes* maestros— para solventar este déficit, con ayuda de un reconocimiento de la Retórica como herramienta válida para la generación de persuasión.
5. Estos objetivos pueden cumplimentarse sólo mediante la superación de algunos obstáculos propios del Programa Moderno, especialmente el llamado Falacia de la Ilustración.
6. La noción griega de *poiesis*, así como la más contemporánea de *performatividad* —un *meme* en sí misma— conforman un factor central para la comprensión de que el hecho de la existencia de una mayor o menor presencia de prácticas racionales está en manos de las personas concretas y no depende más que de sus decisiones de poetizar —en el sentido de *crear*— su mundo circundante.
7. El ejercicio de estas prácticas 'poiéticas' y los efectos performativos buscados, se torna más claro y practicable con la comprensión de los giros lingüístico y pragmático, condiciones previas para la percatación de que el *hablar* es una forma del género *hacer*.
8. Aplicadas las conclusiones referidas a los planes de estudio y a las interacciones áulicas, se derivan las siguientes reglas:
 - a) enriquezcanse los planes de estudio con referencias explícitas (*memes*) relativos a racionalidad y,
 - b) confórmense, tanto las clases teóricas como las clases prácticas y las interacciones áulicas en general, bajo un formato dialógico, abandonando progresivamente la tradición monológica predominante en los claustros académicos.

c) utilícense los memes en general y los MIPs en particular como recursos didácticos.

9. Los pareceres acerca de los déficits detectados en los planes de estudio y en las interacciones áulicas (a través de las encuestas a estudiantes) son coincidentes con el atraso disciplinar presente en Psicología y, cabe suponerse, su mitigación en planes e interacciones concretas habrá de contribuir a la superación de dicho atraso y de su expresión más palpable en Psicología: la división escolástica.

Por lo expuesto cabe afirmar, a modo de conclusión general, que los déficits en la presencia de racionalidad en el *locus* de referencia son en parte producto del insuficiente conocimiento de la naturaleza de la misma, que pueden vincularse a lo reciente de los descubrimientos del *giro lingüístico* y del *giro pragmático* —ambos indispensables para su realización completa— ya la presencia de obstáculos activos que operan en su contra. Estos obstáculos cuentan entre uno de sus elementos más destacados y deletéreos la insuficiente demarcación de los límites de la racionalidad, déficit que vulnera su reconocimiento y su aplicación práctica. La superación de dicho déficit pasa por el reconocimiento del 'etnocentrismo', presente incluso en el enfoque del racionalismo crítico.

Dado que las entidades referidas conforman cada una de ellas un *meme*, la Memética ofrece aportes que permiten corregir algunos vicios del sistema vigente, el cual, tal como fue mostrado, se vincula fuertemente a la tradición intelectualista propia del Iluminismo y del enfoque moderno. Con respecto a las acciones de corrección que la Memética permite potenciar, éstas incluyen el reconocimiento de *memes* y de *complejos meméticos* o *memplexes* propios de la racionalidad así como la detección de sus *memes alelos*, tarea que este novedoso enfoque iniciado por Dawkins facilita en virtud de la naturaleza multifacética de los *memes* los que, *per se*, tienden a 'anudar' elementos que abarcan un espectro que implica lo conceptual y lo actitudinal, pero que también propende a la incorporación de elementos de imagen, de hábito, de haceres, y otros que tienden a ser dejados a un lado en la tradición excesivamente marcada por el intelectualismo que aún impera en medios académicos.

Por último, con respecto a los desarrollos posteriores que podrían continuar este escrito, pueden dividirse entre aquellos dirigidos a la delimitación conceptual y especialmente empírica de la racionalidad (la fórmula que se expone arriba en el marco de un ejercicio con estudiantes conforma un esbozo de ese intento) así como desarrollos tecnológicos dirigidos a su medición. Por otro lado, se prepara —se están llevando a cabo escritos y prácticas en este sentido— la realización de un programa de investigación en torno a la aplicación de la memética, también en

sus dos vertientes, la enfocada en el efecto performativo de la introducción del enfoque así como la centrada en MIPs. La eficacia de unos tales programas sería pasible de testeo empírico tomando resultados concretos de acciones pedagógicas. Asimismo, la evaluación de su poder de viralización en la comunidad parcial de la Psicología, así como en la población más extendida, también es pasible de chequeo riguroso mediante indicadores.

Como observación final, debe reconocerse que, la prueba definitiva de la validez de lo aquí propuesto estará en su capacidad de viralización y de generación de los pretendidos efectos. En ausencia de tales constataciones, la propuesta ha de considerarse, en justo darwinismo, como inapta para el medio social que actualmente optamos por crear los seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV. (2000). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS S.A.

Apel, K. (s.f.). *Semiótica filosófica*.

Austin. (s.f.). *Cómo hacer cosas con palabras*.

Bachelard, G. (1936). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1987/2008). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Bunge, M. (1967). *La investigación científica*. Buenos Aires.

Dawkins, R. (2002). *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat Editores.

Dawkins, R. (s.f.). *El gen egoísta*.

de la Torre, A. (septiembre 2015). *Comunicaciones personales*. Mar del Plata.

Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*.
Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (1970/2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., & Shor, A. (1987). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P., & Shor, A. (1987). *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gergen, K. (1994). *Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona.
- Gutot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa I*. España: Taurus.
- Heisenberg, W. (1955). *La imagen de la naturaleza en la Física actual*.
- Holmgren, D. (2012). *Permacultura. Principios y senderos hacia la sustentabilidad*. Buenos Aires: Kaicron.
- Kant, I. (1781/1986). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Keynes, J. (1931/1988). *Ensayos de persuasión*. Barcelona: Ediciones Folio S.A.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*.
- Lafont, C. (1993). *La razón como lenguaje*. España: Antonio Machado.
- Maliandi, R. (1997). *Volver a la razón*. Buenos Aires: Biblos.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mosterín, J. (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid: Alianza.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Newton Smith, W. H. (1981/1987). *La racionalidad de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. (1972). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1990). *Un mundo de propensiones*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1994). *La responsabilidad de vivir*. Barcelona: Paidós.
- Popper, K. (s.f.). *El mito del marco común*.
- Rorty, R. (1967). *El giro lingüístico en filosofía*. España: Paidós.
- Rorty, R. (1989). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

- Rorty, R. y. (2000/2007). *Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Rorty, R., & Habermas, J. (2000/2007). *Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Samaja, J. (1996). *El lado oscuro de la razón*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Samaja, J. (1996). *El lado oscuro de la razón*. Argentina: JVE.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Seligman, M. (s.f.). *El optimismo, una ventaja y un placer que se adquieren*.
- Serroni Copello, R. (1997). Diálogo, racionalidad y salud mental. En R. Serroni Copello, *Diálogo, racionalidad y salud mental*. ADIP.
- Serroni Copello, R. (1997). Expansión discursiva y recursiva en la evolución de la psicología. En R. SERRONI COPELLO, *Diálogo, racionalidad y salud mental*. Buenos Aires: ADIP.
- Smith, N. (s.f.).
- Soros, G. (2008). *El nuevo paradigma de los mercados financieros*. Buenos Aires: Taurus.
- Stove. (1982). *Popper and after: four modern irrationalists*. ydney: University of Sydney.
- Stove, D. (1982). *Popper y después. Cuatro irracionistas contemporáneos*. Madrid: Tecnos.
- Toselli, L. (2011). *Discurso cientificista, discurso científico y discursos heterodoxos en psicología*. Ponencia de congreso, San Miguel de Tucumán.
- Wittgenstein, L. (1951). *Sobre la certeza*. Madrid: Gredos.
- Zimbardo, P. (2007). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. España: Paidós.
- Zinn, H. (1994). *Nadie es neutral en un tren en marcha*. Barcelona: HIRU.
-

APÉNDICE 1

Encuesta sobre percepción de calidad dialógica

CONSIGNA:

- 1) Califique las INTERACCIONES DIALÓGICAS entre las partes consignadas en cada ítem, entre INEXISTENTES (1) y MUY SATISFACTORIAS (5). Ejemplos: la fila DOCENTES debe entenderse como "(comunicación) entre docentes" y las filas del tipo DOCENTES/ESTUDIANTES como "(comunicación) entre docentes y estudiantes".

Entre:

Docentes	1	2	3	4	5
Estudiantes	1	2	3	4	5
Docentes/estudiantes	1	2	3	4	5
Agrupaciones estudiantiles	1	2	3	4	5
Agrupaciones/Estudiantes	1	2	3	4	5
Grupos teóricos ("escuelas")	1	2	3	4	5
Facultad/comunidad	1	2	3	4	5
Grupos de investigación	1	2	3	4	5
Funcionarios	1	2	3	4	5

En:

Clases teóricas	1	2	3	4	5
Clases prácticas	1	2	3	4	5
Sesiones de Consejo	1	2	3	4	5
Asambleas	1	2	3	4	5
Conversaciones informales	1	2	3	4	5

- 2) Si a lo largo de la carrera ha contado con alguna/s asignatura/s en la/s que la dialogicidad efectiva haya tenido mayor participación, consígnela/s e indique las razones de su elección.

- 3) ¿Cómo calificaría Ud. la actitud predominante que el docente promedio tiene ante la expresión de un desacuerdo por parte de un estudiante en una situación de aula?

Escucha atenta y respetuosa seguida por la apertura a un diálogo argumentado	1	2	3	4	5
Escucha atenta y respetuosa NO seguida por la apertura a un diálogo argumentado	1	2	3	4	5
Indiferencia	1	2	3	4	5
Hostilidad	1	2	3	4	5
Evitación del diálogo	1	2	3	4	5
Respuestas inatinentes	1	2	3	4	5
Respuestas falaces, contra el hombre, del tipo: "Ud. no tiene el conocimiento suficiente"	1	2	3	4	5
Respuestas falaces, de autoridad, tipo: "Lo dijo Fulano" [el referente autorizado]	1	2	3	4	5
Aceptación por parte del docente del desconocimiento de un tema	1	2	3	4	5

- 4) Formule los comentarios que considere pertinentes en relación a los componentes de racionalidad en la facultad de Psicología en los aspectos curricular y áulico.

APÉNDICE 2

Encuesta sobre escolasticidad.

ENTENDIENDO LA *ESCOLASTICIDAD* COMO LA ADHESIÓN A UN SOLO SISTEMA O MODELO TEÓRICO, RESPONDA:

1. ¿Es positiva o negativa para la Psicología? ¿Por qué?

POSITIVA:

☐

NEGATIVA:

☐

2. ¿Cómo cree que podría resolverse mejor?

☐

A) Manteniendo discusiones entre los grupos que sostienen posiciones distintas

intentando acercarse a la verdad mediante interacciones dialógico argumentativas.

☐

B) Tratando de negociar significados en el marco de un intento por conciliar posiciones
en busca de una mejor convivencia.

3. ¿Considera Ud. Que las asignaturas que cursó hasta ahora le han brindado una visión pluralista? ¿Por qué?

SI

☐

NO

☐

4. ¿Considera Ud. que la carrera le ha brindado hasta el momento una visión pluralista?

SI

☐

NO

☐

5. ¿Cree estar munido de herramientas conceptuales suficientes para evitar el escolasticismo? ¿Por qué?

SI ☐ NO ☐

6. ¿Cree que en el mundo extra académico (una vez completada la carrera) hay oportunidades de obtener una formación pluralista? ¿Por qué?

SI ☐ NO ☐

7. ¿Le parece que en cada modelo teórico podría haber *al menos algunos* componentes de conocimiento válido?

SI ☐ NO ☐

8. ¿Le parece que puede haber algún modelo que carezca completamente de componentes de conocimiento válido? (es decir, que un modelo sea *totalmente equivocado*).

SI ☐ NO ☐

APÉNDICE 3

Clase teórica con enfoque memético.

CLASE TEÓRICA EPISTEMOLOGÍA DE LA PSICOLOGÍA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA. UNMDP

LEONARDO TOSELLI

09 DE MAYO DE 2016

RACIONALIDAD, PRAXIOLOGÍAS, impacto de los modelos de la psique y del hombre en las praxiologías.

Interacciones conversacionales de la clase	Comentarios
Vamos acercándonos, con el tema de la racionalidad, al de las prácticas y, para despejar el tema de las prácticas, hay que pasar por el abordaje de las tecnologías, porque nosotros hacemos prácticas —clínicas o las que prefieran— ‘fundadas’, ‘apoyadas’, en conocimiento tecnológico; encomillo estas palabras, las relativizo, porque creo importante ir abandonando todas las metáforas referidas a fundamento, apoyo, demostración, solidez... e ir quedándonos sólo con metáforas de <i>crítica</i> y de <i>referenciamiento</i>. Pregunto: ¿hay dudas sobre ese concepto que acabo de emitir de que ‘las prácticas abrevan en conocimiento tecnológico’? El conocimiento tecnológico consiste en enunciados acerca de procedimientos: <i>qué hacer ante qué situación</i>, tanto sea para diagnosticar o para intervenir. Y que los conocimientos tecnológicos (o básicos) no agotan completamente el contenido de las prácticas, porque en cada práctica hay que adicionar conocimiento (conjetura argumentada) al servicio del particular concreto que se está abordando. El artículo de Bunge, que viene ahora, es un capítulo del libro <i>La investigación científica</i> —se llama ‘Acción’—, les va a presentar las tecnologías, les va a presentar cómo son las teorías tecnológicas por dentro, les va a decir que están constituidas por enunciados nomopragmáticos, en lugar de enunciados nomológicos como la ciencia básica, en lugar de ser enunciados de ley... es decir, que correlacionan entre dos variables, una causa y un efecto, éstos van a ser enunciados que correlacionan una acción y un resultado...	Al inicio de la clase se formula un comentario previo acerca del enfoque memético: Por favor, recuerden que al inicio de estas conversaciones acordamos darles un enfoque memético, esto es, en el marco de nuestra conversación identificaremos ciertas piezas clave que consistirán en paquetes de información multifacéticos los cuales contendrán un concepto (el nombre que demos al <i>meme</i> podrá ser el de su componente conceptual) pero también otros elementos relevantes como actitudes asociadas, procedimientos a ejecutar, imágenes... y todo tipo de asociación pertinente que contribuya a construirlo como una pieza de mundo tres, o conjunto coordinado de piezas de mundo tres, a ser ‘instaladas’ —si todos estamos de acuerdo, por supuesto, dado que antes de admitir el ingreso de un <i>meme</i> en nuestro sistema cerebro/mente tiene que mediar un consentimiento informado— en nosotros. Puede argumentarse que el enfoque centrado en <i>memes</i> tiene su eficacia apoyada en la triple propiedad de 1. Contribuir a la elusión de la falacia de la Ilustración o falacia descriptiva, que acota el lenguaje a su mera función de aserción, 2. Facilitar la coordinación de elementos diversos (conceptos, imágenes, actitudes, praxias, etc.) en torno o en una sola pieza de información, y, 3. Por su vecindad con el concepto (el <i>meme</i>) de <i>viralización</i>, invitar a [Los estudiantes indican gestualmente su acuerdo]

¿Saben quién podría aportar más en una situación pragmática, comunicacional como ésta? Los que están en distintos estadios de comprensión de las cosas... ¿Quién puede dar un aporte mayor al grupo? ¿El que sabe más? ¿El que me va entendiendo y dice: 'sí, ya entendí, ya entendí'? ¿Ese puede ayudarnos mucho? Muy poco, ¿vieron? ¿Quién puede ayudar? El que entiende menos... el que está en la zona de desarrollo próximo o el que está más allá de la zona de desarrollo próximo –identifiquemos esto como un meme no limitado al mero concepto, sino uno que implica, en nuestro caso, también actitudes y procedimientos concretos--. El que más aporta en realidad, es el que menos entiende... el que puede decir 'Mire, ¿podemos ir un poquitito más atrás?.. yo no capto por qué existen las tecnologías y por qué no se puede derivar de la ciencia básica y listo. Si yo ya conozco ciencia básica ¿porque con eso no sé <i>hacer</i>?... ¿qué es un saber hacer?'. El que me puede preguntar algo como eso, es el que nos ilumina más a todos. ¿Me explico? Porque yo puedo proceder así, o respondo o invito a algunos de los compañeros que ya asimiló eso y opera con eso a que lo explique y eso genera una operación colectiva con el concepto. ¿Sí? Recuerden que somos todos psicólogos, personas que estudian la psique, así que tenemos que munirnos de esas herramientas, usarlas. Nuestras clases tienen que enriquecerse con esos recursos que conocemos nosotros como psicólogos... los que conocen ustedes, los que conozco yo... así que ninguna vergüenza por no saber o decir 'ya a esta altura lo debería haber entendido'. No es así. Son conceptos muy abstractos los que estamos trabajando, son arduos... si bien son útiles, son prácticos y son concretos —porque tienen impacto cotidiano y concreto— son abstractos e implica la complejidad adicional de la reflexividad. "Nada más práctico que una buena teoría", creo que decía Lewin... Pero no son sencillos, así que nos beneficiamos del ping-pong de preguntas y respuestas, ¿estamos de acuerdo? ¿No opera vergüenza, intimidación, ni auto intimidación, ni nada de eso en ninguno? ¿Están todos libres de eso? Trabajemos en conjunto en romper esos mitos. Los mitos del disenso castigado, etc. Por ejemplo si a alguno se le ocurriera, 'las tecnologías encierran una suerte de manipulación del hombre', que es algo que suele decirse en contra de la idea de generar racionalidad práctica en psicología, puede decirlo: 'qué hay de ese asunto de que si desarrollamos una tecnología lo que estamos haciendo es manipular una mente?'. <u>A mí me ayuda si me hacen esas objeciones.</u> <u>Retomo: queremos que nuestras prácticas sean lo más razonables que podamos.</u> Estamos de acuerdo en eso,	Segunda invitación al diálogo y metacomentario didáctico-pedagógico. La zona de desarrollo próximo como un meme. Se señala su condición de multifacético para estimular la percatación de la búsqueda de objetivos actitudinales y prácticos. [Los estudiantes indican gestualmente su acuerdo]
---	--

¿verdad? Lo más justificada que puedan hacerse, lo mejor que puedan hacerse, el bien con respecto a ese tipo de creencias prácticas. Para hacer esto las referenciamos en conocimiento básico pero especialmente las referenciamos en tecnología... (estuve a punto de decir 'las apoyamos' o 'las fundamentamos', pero tengamos en cuenta que esas metáforas de 'solidez' y de 'apuntalamiento, como decíamos antes, tienen su negro corazoncito' positivista, confirmacionista, 'luego, dogmático')... es decir, en procedimientos genéricos probados en situación de variables controladas o probados de la mejor manera que se haya podido probar. ¿Cuál es la manera más exigente y más rigurosa de probar una teoría? Estoy pensando en una teoría procedimental... Piensen que una teoría no es, por ejemplo, todo el sistema freudiano, ni el skinneriano, ni el newtoniano... cuando digo 'teoría' me refiero a una 'pieza muy chiquitita'. Por ejemplo, en el sistema freudiano, digo: la teoría del inconsciente, teoría de los mecanismos de defensa; cada una de esas es una teoría, todo el conjunto es un sistema teórico. Estoy pensando en una teoría procedimental, si quieren piensen alguna... una teoría que es procedimental de tipo diagnóstico o una teoría procedimental de tipo de intervención. Me viene ahora a la cabeza, ¿ustedes estudiaron 'proyectivas', estudiaron el Rorschach?, ¿hay un fenómeno que se llama *shock al rojo*, verdad? Creo que correlaciona con impulsividad (o pasaje al acto), ¿es así? ¿No lo vieron? Supongamos que es así, supongámoslo nosotros... supongamos que cuando la persona da shock al rojo eso implica algún tipo de dificultad en el control de los impulsos. Suena razonable además la hipótesis, ¿verdad? Se nos acaba de ocurrir a nosotros acá... por ahí un experto nos dice 'no, eso ya está refutado', pónganle... pero la hipótesis, es una hipótesis razonable, podría pasar eso. ¿Cómo han hecho los expertos en Rorschach para saber si eso pasa o no pasa, qué técnica han usado?

ESTUDIANTE: Mediante la construcción de un baremo.

¡Claro! Han hecho baremos y han hecho estudios de población... personas con trastornos del control de los impulsos, hacen tomas de las láminas que tienen un estímulo rojo ¿y después qué hacen, cómo se llama esa relación?

ESTUDIANTE: ¿Correlación?

Exacto, se establece una correlación entre esta población de personas con trastornos en el control de los impulsos, tantos dieron *shock al rojo*. No sé si se han hecho experimentos, un estudio correlacional es más modesto que un experimento. El experimento es el que pone en verdaderos aprietos al test que nos dice esa correlación. Es más difícil que el test pase por el test empírico del experimento. ¿Se les ocurre un experimento? ¿Cómo podría ser un experimento para ver si es cierto que el

diagnóstico de bajo control de los impulsos se ve bien indicado por la presencia de *shock al rojo*?

E- Sí, pueden ser dos grupos, uno experimental y otro de control; se les toma el test y después a ambos grupos (se controla eso, se les toma el test) y después se los expone a que propendan ser impulsivos a los dos grupos...

O sea, lo que dice usted es que se los torne a ser más impulsivos...

E-Personas con problemas de impulsos ya comprobados y personas normales, sin problemas de ser impulsivos. A ambas se les toma el Rorschach y después se las somete y se ve si hay un correlato.

Pero bueno, usted está todavía en el correlacional, me siguen? Qué variable independiente introduciría usted ahí? Usted lo que toma es personas con diagnóstico ya dado de falla en el control de los impulsos y por otro lado la toma de un test, y después se correlacionan. Ahí no hay experimental, hay correlacional. Experimental cómo sería? Tendríamos que agregar una variable independiente. Por ejemplo, tomar una población de personas que tienen el mismo diagnóstico de control de los impulsos, someter a unas a situaciones estresoras que las hagan tornarse impulsivas y ver si correlacionan en ese momento y al otro grupo no. Entonces uno hace un grupo control, un grupo experimental al que le aplica la variable independiente y un grupo placebo; entonces manipula la variable independiente. Eso es un experimento. Igual que en física, un experimento es eso, no es más que eso. Esa es la manera de probar herramientas. Si hiciéramos eso, ¿qué podríamos decir de la herramienta diagnóstica del control de los impulsos a través del *shock al rojo*? Respuesta: diríamos que tiene alta eficiencia probada en tales condiciones, que predice un tal porcentaje en una población.

Ahora, vamos al praxiólogo. Supongan que el praxiólogo es un clínico que quiere atender una persona que le dijeron que tiene trastorno del control de los impulsos, o es un perito forense... ¿Cómo va a proceder? ¿Qué hace con esta información que recibió del tecnólogo? ¿Cuál fue el dato que le dio el tecnólogo? Le dijo: este instrumento tiene este grado de eficiencia. El praxiólogo conoce ese dato. Ven que del dato no se sigue una aplicación forzosa en el caso particular. Que yo sepa que este instrumento es eficiente en estas condiciones de laboratorio, podría no obligarme a mí a usarlo en esta situación praxiológica particular. ¿Qué podría pasar en una situación praxiológica particular que a mí me haga desestimar el uso de ese instrumento?

E- que el tipo sea psicólogo, por ejemplo.

Esa es una interesante posibilidad.

E- Antes de una entrevista, cuando te hacen hacer eso en el ámbito judicial, que está en el protocolo y sí o sí te lo

hacen... ahora lo que haces, es entrar en internet si querés y te dice qué es lo que tenés que decir más o menos de cada lámina que no parezca ni que sos el ángel Gabriel, ni que sos Hitler resucitado con dos ametralladoras en la mano... pero si el psicólogo es bueno y tiene ganas de trabajar va a detectar eso, pero si es un psicólogo cuadrado por el sistema judicial, por lo general va decir *esto, esto y esto...*

¡Qué interesante esto! ¿Escucharon eso? ¿Vieron ese efecto de teoría, por el conocimiento que la población adquirió ahora de las herramientas? —cualquiera puede googlear y sabe qué tiene que responder, cuáles son las respuestas populares, cuáles son las respuestas mal vistas, puede buscar qué hacer, qué no hacer—. O sea se alteró completamente... miren, por el efecto de teoría que es lo que nos viene a continuación que vamos a ir hablando sobre este tema. El efecto de teoría, de cómo las palabras, el conocimiento modifican las cosas.

E- De hecho yo me acuerdo que en su momento, cuando vimos el Rorschach, nos contaron de una experiencia que un psicólogo se lo estaba haciendo a una mujer que se dio cuenta que tenía estudiadas todas las respuestas, entonces lo que hizo fue alterar el orden de las láminas y ahí salió a la luz que todo era farsa.

Claro, qué bien, qué agudo que estuvo, se dio cuenta y tuvo esa pillería... Racionalidad práctica...

E- Igualmente quedaría invalidado porque el orden tiene que ser sí o sí ese porque de un orden a otro, la complejidad de las figuras en lo que van cambiando, el descanso que tiene en el medio...

Eso puede ser, eso puede ser una prueba de la teoría praxiológica. El perito de parte del otro lado le va a señalar eso, ¿no?

E- Si vos lo estás tomando para saber si la persona hizo tal o cual cosa, si lo estás juzgando...

Supongan que el perito de parte le contesta que está mal porque alteró las láminas... acá se dan cuenta que estamos de lleno en un debate entre praxiólogos. En un caso como ese uno lo que tiene son peritos praxiólogos y discutiendo entre ellos nada más, porque hay uno de parte, otro de parte y uno oficial, ¿no? Supongan que él decía: lo alteré porque me di cuenta que conocía el test, y entonces la otra parte le dice: entonces el test es inválido porque no se puede alterar... y él contesta: no, en esta circunstancia sí porque tenía conocimiento. Pregunto: ¿cómo se dirime un debate como ese? Hay de dónde agarrarse desde el punto de vista tecnológico, teórico, etc.? ¿O los argumentos son propios de esa discusión praxiológica? Son esos, ¿ven? No hay de dónde agarrarse para responder si esa maniobra improvisada; ven que la improvisación es una palabra que hay que asociar a las praxiologías. No es improvisación caprichosa, es

improvisación racional. Es juzgar qué maniobra hay que hacer o dejar de hacer en un contexto singular para el que no tengo un dato universal; no estoy aplicando nada genérico que yo conozca... estoy diciendo, en esta situación lo más razonable me parece hacer esto por ésta y esta razón, lo que hay que dar es argumentos. La otra parte dará argumentos, ¿y ese debate cómo se dirime en ese foro, en el foro forense? ¿Cómo termina ese debate, quien cierra la razón ahí? El juez, nadie más. El único que va a terminar validando o no validando las palabras de uno o de otro va a ser el juez, que va a decir: admito este peritaje, descarto este, tomo este elemento de aquel peritaje, tomo el otro, etc. Fíjense que todo eso, estamos hablando de racionalidad práctica, estamos pensando en un forense y otro forense que discuten acerca de qué es razonable hacer. Uno dice: es razonable hacer P, y el otro dice: es razonable hacer R. Discuten, ofrecen argumentos, participa una tercera instancia y esa tercera instancia termina cerrando diciendo avalo esto... se bloquea... en todo caso después vendrá la instancia jurídica superior, la cámara, no?, y ahí se cierra. Fíjense cómo esto nos muestra dos cosas: primero, que la racionalidad es una cosa de humanos y que cierra siempre con la palabra de algún humano, o sea no hay algo extra lingüístico que nos garantice o nos marque la aparición de mayor racionalidad o de menor racionalidad. Esto es muy importante... no hay nada que venga de ningún lado, ni un dato en un libro, ni la palabra de alguien iluminado, ni siquiera una prueba empírica. Las pruebas empíricas van a ser usadas allí dentro, claro, ¿pero qué papel van a tener? El de argumento, las pruebas empíricas van a ser argumentos, que van a tener que ser ponderados finalmente por una mente. Primer cosa: la racionalidad es evidentemente dialógica. El artículo de Copello les va a decir que después del giro lingüístico los psicólogos nos percatamos de que nuestras teorías para ser racionales, tienen que ser argumentadas lo más que se pueda, digamos. Incluso dice que tenemos que tenemos que revisar cómo está constituida nuestra comunidad parcial, cómo está constituida la comunidad de los psicólogos donde los debates son escasos. Si los debates son escasos, la racionalidad se va a ver perjudicada. Ahora fíjense en términos de nuestro problema central de la división escolástica, es el problema que tenemos que terminar la cursada habiendo derrotado ese mito, el mito del marco común. Supongan que alguien nos dice, el perito A o el perito B: ¿usted cómo tomó la decisión de eso? ¿En qué escuela se basó? ¿O en qué teoría? ¿Qué contestarían a ese perito? ¿Podría contestar en tal o en tal otra? ¿Sí o no? No, tomó esa decisión por sentido común, es decir por racionalidad práctica, porque razonó en ese momento que era mejor hacer tal cosa.

Hay un episodio de Freud escribiéndose con un ex usuario de él, que después había devenido terapeuta, donde este usuario le pregunta, le dice: mire, tengo tal problema con una usuaria, pasa tal y tal cosa, mostraba poco interés en su tratamiento... ¿Qué le contesta Freud? Le dice: mire, de acuerdo a mi experiencia, lo mejor es que usted mismo ponga fin a ese tratamiento porque si no la usuaria se le va a ir. Entonces, ciérrela usted y en todo caso diga que pueden retomarlo más adelante si fuera necesario. Ese es el consejo que le da Freud en una carta. Pregunto: ¿de qué teoría

Psicoanalítica sacó Freud esa recomendación?

E- De ninguna, de su experiencia...

Por supuesto, lo sacó de su experiencia. Ahí tienen un Freud metiendo en una teoría praxiológica, un elemento extra psicoanalítico, un elemento que tomó de la experiencia; la experiencia del trato con las personas, digamos. Previo que iba a pasar eso y se dio cuenta que eso no era bueno, una maniobra, uno diría, Ericksoniana, del tipo de Milton Erickson, del manejo del contexto. ¿Alguien lo podría acusar a Freud de no freudiano o de estar combinando cosas? ¿Qué modelo del hombre tenía en el momento que él profirió eso? Esa respuesta no tiene ninguna relevancia, es una regla práctica. Si en ese momento Freud estaba convencido, imagínense que hubiera pasado en esa semana por una concepción del hombre X, hubiera dado la misma regla aunque hubiera cambiado la concepción del hombre al día siguiente porque es una regla práctica. Por eso son subsistemas y entre los subsistemas hay discontinuidades y saltos lógicos y ontológicos, si bien son combinables y están insertados por eso son subsistemas dentro de un macro sistema, entre ellos hay saltos, ¿me explico? Lo que les quiero decir con esto es, cuando uno traza teorías praxiológicas, uno es un agente creador de teorías, por eso las teorías praxiológicas tienen su propio contexto de descubrimiento, es decir sus propias actividades de formulación de teorías... Eso que hizo ese perito fue crear la teoría que a él le parecía más racional para aplicar en esa situación. Es decir, creó una teoría praxiológica, con su plan de acción interno original.

E- ¿Esto tiene relación con el mito del marco común?

Si, su pregunta me da pie, para consultarlos y proponerles la introducción conciente del meme que podríamos llamar del pluralismo sistemático. Podríamos notarlo así: [mPSrr]. Recuerden que recurrir a estas notaciones así como a los dibujos y modelos tridimensionales que representan el meme, forma parte, tal como les dije al inicio, de lo que supongo y espero sea un elemento didáctico pedagógico fértil que nos ayude a identificar conceptos, coordinarlos con actitudes y con praxias completas, y, a partir de estas identificaciones y recortes

Introducción del meme "usuario" [MusuRr] en lugar del dominante, en este contexto, meme de "paciente" [MpacDd]

Estas referencias explícitas al enfoque mimético tal como en la misma exposición teórica se informan, constituyen lo que se espera sea parte del mérito didáctico de la memética aplicada a la pedagogía. En el cuerpo mismo del texto se dan las razones de lo que se supone será la conveniencia de introducir notaciones formales así como dibujos e incluso modelos tridimensionales.

Nótese que se están introduciendo aquí dos vías causales de cambio. La primera, más trivial, producto de lo que podríamos asociar a los MIPS, la segunda, asimilable al poder performativo.

disponernos a convertirnos en agentes de viralización de los memes que consideremos benéficos y a contribuir a la extinción de los memes dañinos. En este caso, la propuesta que expongo, presume como beneficioso, el meme del pluralismo y como negativo el del mito del marco. Como decía recurrir a una notación parece tener ventajas mnémicas y cognitivas. Ustedes mencionaron que conocen los casos de introducción de un nuevo aparato simbólico en matemáticas por parte de Diofanto y de Peano, la que produjo una inflexión en el desarrollo del álgebra y posibilitó su despegue.

Volviendo a la notación, escribiremos el meme del mito del marco común y el de pluralismo sistemático, como: [mMMcdd] [mPSrr].

E- ...**(no se llega a escuchar con claridad qué dice)**...

Pero esta no es extra científica, espere... pero es interesante eso, me sirve muchísimo porque él dijo extra científica queriendo decir no básica, no de racionalidad instrumental, tecnológica, ni de racionalidad teórica, es decir básica aplicada, ¿sí? Él lo que dijo es: es necesario un tipo de racionalidad que no sea ni instrumental, ni teórica... Cómo la llamamos esa racionalidad? La llamamos racionalidad práctica. Dónde encontramos, ¿dónde preguntamos por qué es racional o por qué es poco racional? En el caso de un clínico, en la historia clínica; en el caso de un forense, en el informe pericial... ahí vamos a encontrar los argumentos, a ver si eso es racional o es un capricho. Para que algo sea racional tiene que venir acompañado de argumentación, o sea palabras que respaldarían o se conectarían con esa palabra.

Vamos a pensar ahora en la salud mental. Vieron que el artículo de Serroni Copello menciona la salud mental. Qué definición tienen ustedes de salud mental, qué definición manejan, si han visto, si han estudiado y ya maneja definiciones específicas, díganme eso y si no barajemos las intuitivas que tengamos. Salud, ¿qué es salud? ¿Qué es enfermedad? Miren que estamos en un cuarto año de psicología... Está bien que psicología no es una ciencia de la salud. Vieron cómo se dice muchas veces: psicología es una ciencia de la salud... obvio que no... alguno de ustedes me podría decir que la salud mental me importa nada, yo voy a ser investigador básico... perfecto, zafe del tema y listo, pero muchos van a ser clínicos y a muchos les interesa la idea de salud. ¿Qué es salud mental? Pregunto: existe la salud mental? Algunos se inclinan a creer que no, parece...

E- **Habría que partir de ese básico que él puede dar una definición de salud mental, está en condiciones de dar una definición de lo que es salud, o sea lo que es un comportamiento normal o anormal de algo...**

Pero bueno, eso me da pie a que distingamos... Primero pregunto yo para hacer la distinción: salud y normalidad,

¿cómo los tomamos? ¿Cómo sinónimos?

E- No.

Para él no, o no deberían serlo.

E- Si tomamos *normalidad* como una estadística, cercana a la media, puede ser.

Bueno, tendríamos que hacer esa operación a quién le parece indeseable.

E- Ese es el problema. Vos decís: normalidad estadísticamente y que el 90 % de las personas, que se yo, tengan SIDA, por ejemplo, no significa que el SIDA no sea una enfermedad... ¿estamos haciendo una suposición, no? Pero estadísticamente no podés hablar de salud y normalidad como lo mismo.

Qué opina el resto? Cómo entienden el tema ustedes?

E- Pero la *normalidad* no tiene que ver con la norma?

Pero qué norma dice usted?

E- Lo que en un tiempo...

Lo que se usa, lo que es el promedio... es lo que decía él recién, lo de estadística.

E- No, no, no... La norma de lo que se usa.

Ah, lo que debe ser... el mandato, digamos.

E- Lo anormal, justamente yo, creo que es lo que no se debería tomar como patológico.

Lo anormal no debería tomarse como patológico.

E- O sea, desde el punto de vista evolucionista puede decirse que es la suma de las actividades desadaptativas...

Bien, ahora les pregunto a ustedes, personalmente digamos: ¿por cuál de estas cosas se juegan? Parece que todos estamos de acuerdo en separar normalidad-anormalidad, y salud-enfermedad, como dos asuntos diferentes, ¿no? ¿Tenemos acuerdo en eso? Aunque se use *normal* como *bueno*, como sinónimo de *bueno* y *anormal* como sinónimo de *malo* -de indeseable- nosotros estamos contestes de que hay muchas cosas que son *normales* y son muy malas, y hay cosas que son *anormales* y son muy buenas... porque estamos pensando *normalidad* y *anormalidad* como hay que pensarlas según lo que son: figuras estadísticas. ¿Me siguen? Según la curva de Gauss. Podríamos hacer una curva de Gauss con respecto a los colores de la indumentaria acá dentro, ¿no? Y terminaríamos diciendo que hay una *indumentaria normal* y una *indumentaria anormal*. Podríamos hacer perfectamente una curva, daría un grupo que tiende al color tal, que es el color habitual, etc. y ese sería *normal*... y habría algún problema en decir: ¿es normal usar ropa celeste? ¿Haríamos mal en decirlo si hay más de celeste?

E- (murmuran varios estudiantes a la vez y no llega a entenderse)

Tiene como una connotación, pero entre nosotros, sacándole la connotación que es cierto que está en el lenguaje, pero yo estoy suponiendo que nos ponemos el

mem de psicólogos, universitarios, de un cuarto año; es decir ya psicólogos. A nosotros no nos hacen el truquito de: ¿es normal por lo tanto es bueno, verdad? A nosotros no nos pasa eso, no nos creemos que por *normal* algo va a ser *bueno*. Estamos muy contestes de que cosas muy *normales* son verdaderamente espantosas. ¿Están todos de acuerdo en eso? Nadie duda de eso... y hay cosas que son súper *anormales*, estadísticamente anormal, y que son geniales y que deberíamos poder *normalizarlas* en el sentido de hacerlas más frecuentes. Salud y enfermedad, entonces, si ya entendimos que *normalidad* y *anormalidad*, *salud* y *enfermedad*, son dos cosas completamente dispares... *normal* es frecuente, es avalorativo –le sacamos nosotros la asociación valorativa-. Nosotros tenemos que usar la palabra *anormal* de un modo estadístico... 'Borges escribe de un modo anormal'. Está bien dicho, no tiene valoración. 'Messi maneja la pelota de un modo anormal'... es estadísticamente *anormal*, iría en una de las puntas de la curva de Gauss... ¿Y en la otra punta quiénes van? Acá está Messi... Nosotros... en el medio está el jugador promedio... etc. entonces uno tiene en la curva de Gauss los valores, es común lo que está en el medio, es poco frecuente lo que está en los costados.

Liberados nosotros del prejuicio habitual de asociar lo común a lo bueno, nos queda la salud y la enfermedad. Pregunto, primero: ¿hay *salud* y *enfermedad* en lo psíquico?

E- No.

E- sí.

E- No, en sí son constructos ambos dos...

A ver, discutamos... ya tenemos las dos: tesis y antítesis.... Eso es lo que necesitamos, pensar una cosa y la contraria y después entre todos tratar de hacer chocar las opiniones...

E- (murmullos)

¿Cómo es? Algunos tienden a pensar que no...

E- O sea, si bien los gérmenes no van a dejar de existir, el cáncer no va a dejar de existir, pero el constructo de enfermedad... o sea, nosotros decidimos qué es enfermo y qué no... puede ser que en una cultura las personas más sanas son las personas que pesan 120 kilos y en esa cultura está bien... el constructo de enfermedad, para mí, es un constructo.

En lo biológico o en lo psicológico? O en ambos lugares?

E- Para mí, en ambos.

Ah, ¡qué tema interesante! Porque ven que entra en disonancia cognitiva cuando lo piensa uno... porque uno enseguida hace el experimento mental de pensar... uno dice, qué sé yo, un cáncer: parece ser una obvia enfermedad; pero diciendo lo que usted dice, uno debiera de pensar que no es una enfermedad, es un estado de

cosas, qué para que sea o no una enfermedad tiene que ser valorado después.

E- Yo creo que lo psicológico tiene que ver, más puntualmente lo patológico qué es lo que te hace mal o lo que no te hace mal... porque puedes tener una patología o ser anormal en algunas cosas y puede no perjudicarte para vos...

Bien, usted está hablando en el caso de salud mental singular. Fíjense que este debate nos está llevando a que distingamos salud mental 'singular', es decir, la salud mental de tal persona, tal otra persona, tal otra persona; es decir: la salud mental para cada persona, y la salud mental 'genérica'. O sea, nosotros como miembros de una comunidad, que genera manuales, en donde hay listados de estados patológicos, somos una comunidad que por un lado crea estándares genéricos de lo que sería enfermo y lo que sería sano. Y por otro lado atiende a usuarios singulares en donde la salud psíquica, la salud mental es una cosa de él, no es una cosa genérica. ¿Dónde está la primera actividad, la que acabo de mencionar? La actividad de generar estándares...

E- (murmullos)...

¿A ver? Jueguen con eso... ¿qué son?, ¿básicas?, ¿tecnológicas?...

E- Comienzan siendo básicas para partir de ahí de 'estudios sobre...', como dijimos en un comienzo... se encuentra que hay determinadas singularidades que tienen las mismas características, que sufren determinados síntomas, que comparten más allá de la singularidad de cada uno y de ahí se lleva comenzando con teoría básica que después va a partir para la solución de eso tecnológicas y pragmáticas después.

E- La determinación del manual en sí mismo y la determinación de si algo es patológico o no, en general es una teoría tecnológica, que puede estar basado en teorías básicas... tiene una correlación de teorías básicas pero la teoría básica...

¿Podría haber ese manual que él señala sin teorías básicas?

E- No.

¿Uno no puede hacer un listado de cosas indeseables, patológicas, es decir cosas que no quiere que estén aunque no conozca las leyes subyacentes del sistema en cuestión, aunque no haya conocimientos básicos sobre el tema? ¿No?

E- En el caso del DSM, tenés que tener toda una teoría básica...

E- Qué es enfermedad y qué es salud, eso ya es una teoría básica... y después haces la lista.

Esa nosografía o esa nosología va a ser en base a una teoría nos van a decir... Y qué me dicen de los manuales... el ICD, básicamente... si quieren pensar en el

DSM, piénsenlo, yo trato de no usar el DSM porque es producto de una asociación de psiquiatras estadounidenses. No viene al caso que no nosotros les prestemos una atención inmerecida a nuestros auxiliares en vía de extinción y a sus productos... entonces uso el ICD, que es un manual de la OMS, en el equipo de la OMS hay psicólogos; finalmente el único profesional idóneo a la hora de ocuparse de los estados psíquicos. Así que tiendo a usar el ICD y cuando me piden diagnósticos por DSM, contesto que no por esa razón y doy mi diagnóstico por ICD. Jamás me contestaron nada, ni jueces, ni mutuales, jamás me objetaron... No lo uso por esta razón, voy a usar este otro por ésta... Nunca me lo pidieron de vuelta... y si me lo volvieran a decir, le vuelvo a decir que tienen obligación de tomarlo, legal... pero no pasó, supongo que se darán cuenta de que esta argumentación es válida y que no cabe objeción. Y creo que esos pequeños actos de militancia, que no cuestan demasiado, son muy útiles porque tienden a educar. El juez que recibe eso, ve un psicólogo que le está hablando distinto de los demás psicólogos... va tomando el dato. El usuario que ve que no lo van a diagnosticar según el psiquiatra porque el psiquiatra en realidad es un auxiliar con formación enfocada en lo biológico... por ahí un usuario que venía pasado de fármacos, a ese usuario le resulta muy útil que le avisen que ojo porque el psiquiatra es el auxiliar del psicólogo clínico o psicoterapeuta. Si está sobredosificado con fármacos es porque no hay un psicólogo monitoreando el procedimiento.

Para cerrar, le propongo que hagamos un ejercicio colectivo tomado del enfoque memético que acordamos darle al presente teórico. Ustedes saben que, en amplio conjunto de memes que existen (que abarca toda pieza de cultura capaz de replicarse, etc.), hay un subgrupo de memes que resultó altamente viral y que fue conocido masivamente como 'memes de Internet'. Hay autores que los nombran como MIPs 'memes de Internet populares' y consisten en la combinación de una imagen con una frase humorística o irónica que se le asocia. El ejercicio que les propongo es, recurriendo a nuestros celulares y al programa *Memegenerator*, diseñemos algunos MIPs que ilustren algunos conceptos (en realidad, memes, esto es, conceptos más otros tipos de información relevante como actitudes y acciones) que estuvimos trabajando.

Los estudiantes diseñan varios MIPs en base a lo discutido en la reunión. Esos memes son almacenados y usados en otras clases para examinarlos críticamente.