

DEL RIGOR: EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Mauricio Langón, IPES/ANEP - Montevideo, Uruguay

Resumen

El *rigor* suele asociarse a la ciencia y a la investigación, pero no a la enseñanza ni a la extensión. Se quiebra así la solidaridad entre las actividades propias de la docencia universitaria; se abandona la idea de universidad y su compromiso. En este trabajo discuto la intelección de la enseñanza (particularmente la disciplinar) como actividad no “rigurosa”, concepción ligada a un uso del “rigor intelectual” que lo restringe a la aplicación de normativas. Desde los resultados de una reciente investigación discuto el sentido y valor que suele darse al *rigor*, su uso *rigorista* como dispositivo de “control de calidad”, y sus efectos en procedimientos, productos y productores en el campo intelectual. Procupo criticar ese modelo y mostrar la viabilidad de otro *modelo* desde lo didáctico-filosófico, intentando abrir una vía que podría desarrollarse desde otras didácticas disciplinares. Espero contribuir a recuperar en su integridad la profesión docente y su carácter universitario.

Palabras clave: rigor, epistemología, educación, didáctica, investigación, enseñanza, filosofía, control de calidad,

Introducción: planteo de un problema

En este trabajo plantearé, desde el *rigor*, la relación entre epistemología y educación.

El *rigor* aparece como nota esencial de la *ciencia* -atada a *actividades de investigación*- (Allende, 2004), pero no se presenta como atributo de la *educación* -ligada a *actividades de enseñanza*-.

La fuerte carga valorativa que se suele atribuir a la *investigación rigurosa* otorga a ésta una superioridad jerárquica que disuelve la coherencia de la tríada de actividades (*investigación-enseñanza-extensión*) que determinaban la *docencia universitaria* y garantizaban la solidaridad entre ciencia, educación y sociedad. Rota esta alianza, las diversas actividades *docentes* pueden desarrollarse en instituciones separadas, se quiebra la idea de *universidad*, queda establecida la *subordinación* de las otras actividades a las de investigación (a su vez dependiente de juegos de poder y de mercado que no tienen en su horizonte pretensión solidaria alguna).

Sin *rigor*, el *educador* - sobre todo el *profesor* que *profesa determinada disciplina* (Derrida, 1998)¹⁷ con personas que no necesariamente se dedicarán a ella-¹⁸ queda *desinvertido* de su cargo y

¹⁷ “Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello. *Grammaticum se professus*, nos dice Cicerón en las *Tusculanas* (2, 12): habiéndose brindado como gramático, como maestro de gramática”.

¹⁸ Como es el caso del profesor de secundaria.

de su carga, tanto en lo que respecta a su *disciplina* (de la que ya no es *maestro* y de cuyo *rigor* no participa), como en lo relativo a su *didáctica* (actividad considerada en sí misma *no rigurosa*), como en lo que tiene que ver con la *educación* (de la que ya no es *sabio*, y por ende parece que no puede aportar a la discusión educativa, en uso público de su *razón*) (Kant, 1784). Los docentes quedan excluidos de la deliberación y toma de decisiones en lo educativo y en lo epistémico. “Liberados” de su *profesión*, de su *responsabilidad* y de su *compromiso*, sólo se espera de ellos el cumplimiento riguroso de las órdenes que reciban respecto a lo que deben *transmitir*. Esta *desprofesionalización* implica la pérdida de su carácter *universitario*. Y el abandono del concepto de *universidad*.

Encararé en este trabajo la conjunción entre epistemología y educación discutiendo la intelección de la *enseñanza disciplinar* como actividad no “rigurosa”, concepción ligada a un uso del “rigor intelectual” que lo restringe a la aplicación de determinadas normativas. Con esto espero contribuir a recuperar en su integridad la *profesión docente* y su carácter *universitario*.

De la palabra “rigor”

Rigor y *rigidez* (según Corominas) aparecen juntos en nuestro idioma, en 1433, derivados del latín *rigor* (rigidez // frío, helada, escarcha, y, en sentido figurado: *rigor*, *severidad*, *inflexibilidad*), y de *recio* (*robusto*, *grueso*, *áspero*, *duro*), del latín *rigidus* (*rigido*, *duro*, *helado*, *yerto*, *tieso*; y, en sentido figurado: *severo*, *inflexible* // *rudo*, *grosero*) (Diccionario Vox Latín). Estas connotaciones de *rigidez*, *frío*, *inflexibilidad*, *severidad* y *rudeza* siguen vivas. A ellas se han ido adhiriendo las ideas de *precisión*, *propiedad*, *exactitud*, *minuciosidad* (que habitualmente atribuimos al *rigor* en el campo *intelectual*); su vínculo a la *realidad*, a lo *estricto* (en la locución “*en rigor*”: “en realidad, estrictamente”) y al *cumplimiento indispensable de formalidades* (en la locución “*de rigor*”: “ser indispensable por requerirlo así la costumbre, la moda o la etiqueta”) (Real Academia Española).¹⁹

Destaco tres acepciones de palabras relacionadas a *rigor*: (a) *rigor* como “exactitud en un relato o historia”; (b) *rigorismo* como “sistema basado en la aplicación rigurosa de las normas; formalismo”; (c) *riguroso* como “sin concesiones o excepciones”, y como “hecho con todo cuidado y sin dejar nada por examinar” (Moliner, 2002). Me interesa el uso (a) porque Platón (*Banquete*, 172-174; *Parménides*, 126a-127b) aparta decididamente a la filosofía de *ese rigor* -sin embargo imprescindible en las disciplinas históricas-, para fundar *rigurosos caminos filosóficos* de discusión racional (*Fedro*, 276a-277b).²⁰ En relación al uso (b), un riesgo mayor para el *rigor intelectual* sería

19 En medicina se conserva el sentido de rigidez y frío en la locución latina *rigor mortis* (rigidez cadavérica) que chirría en toda referencia al rigor intelectual.

20 En los dos primeros lugares citados, Platón se preocupa por dejar sentado que la fidelidad de los relatos que ahí se presentan es

reducirlo a “la aplicación rigurosa de las normas”, sin dejar espacio para su crítica, debate argumentativo y eventual cambio, provocando un *efecto* de esclerosis normativa. Tal *rigorismo* no sería *riguroso* -según la acepción (c)-, en tanto *exceptúa del examen* a las normas que aplica.

De la *valoración del rigor en el campo intelectual*

Aunque no es fácil encontrar definiciones precisas de lo que se designa como *rigor* en el campo intelectual, su uso en ese ámbito le ha ido dando gran *carga valorativa* que pesa como exigencia encarriladora de los modos de producción intelectuales, su comunicación, enseñanza, transmisión y difusión. Presentaré a modo de ejemplo dos textos que encarnan modos opuestos extremos de usar y valorar el rigor.

Para el primero (Allende, 2005) el rigor en ciencia “*consiste en la aplicación disciplinada de la razón a temas del conocimiento y o la comunicación*”. Es “la esencia del quehacer científico”, cuyas “preguntas difieren de las que se hace el filósofo o el teólogo por el hecho que las preguntas del científico pueden y debieran tener respuestas experimentales”. “El rigor es muchas cosas”; entre ellas: “apego al procedimiento experimental”; una “actitud que se contrapone a las debilidades de la naturaleza humana”; “una manera estructurada y controlada de planificar, desarrollar, analizar y evaluar nuestras investigaciones”; “un cuidado especial en adaptar la presentación de los resultados a las demandas del auditorio”. Se concreta en minuciosas exigencias en cada etapa de la investigación: “usar toda la información disponible” y “los antecedentes bibliográficos que existen”; “elegir los métodos (...) con la mayor precisión posible”; “plantear diversos enfoques y ponerse en las diferentes alternativas de los posibles resultados”; preguntarse en qué medida los resultados son “creíbles”, “reproducibles” y “estadísticamente significativos”. La nómina de requisitos de “ética y rigurosidad” se extiende también a la “evaluación de proyectos”, a su “comunicación” a “nuestros pares científicos”, y a su publicación. El autor se entusiasma presentando los beneficios que el “rigor en la ciencia” aporta a toda la sociedad: “la educación en ciencias de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos (...) consiste en transmitirle a los niños, a los futuros ciudadanos, la manera de enfrentar el mundo y sus problemas con los valores de la ciencia”, para “hacer a nuestros ciudadanos y a nuestras sociedades más libres, más progresistas, más capaces de resolver sus problemas”. Y culmina transformándolo en una exigencia moral omniabarcadora: “*El rigor científico es un valor que debiera penetrar nuestro pensamiento cotidiano, nuestros medios de comunicación, el discurso de nuestros políticos y la totalidad de nuestra cultura*”.

El segundo texto (Rozitchner, 2009) considera el rigor en la filosofía y su enseñanza.

por lo menos dudosa. En el *Fedro* la legitimidad de los discursos filosóficos no está en la rigurosidad del *relato* sino en la potencia de generar *otros* discursos capaces de entrar en discusión racional. De modo que el *rigor* en distintas *disciplinas* puede ser muy diferente.

Sostiene que para “renovar la idea de la filosofía” hay que ir “más allá de la inadecuada idea del ‘rigor’”. Dice que “aferrarnos al mortuorio rigor y a los valores absurdos de la filosofía tradicional es no querer pensar (...) Pensar de verdad no tiene que ver con la función racional ni con el rigor (...) La filosofía no es la historia de la filosofía. La filosofía no es la racionalidad aplicada por encima de la vivencia de la realidad (...) El cuadro correcto para las clases es: tenemos el recurso de pensar y tenemos un grupo de adolescentes necesitados de ese recurso. No importan Platón, Aristóteles, Kant ni Hegel, importa la realidad, importa nuestras ganas de hacer cosas, importan los chicos que están todo el día pensando y necesitan desplegar ese pensamiento. Sirven todos los recursos. Si querés usar a Platón usá a Platón, si querés usar a Bucay usá a Bucay (...) El profesor de filosofía inventa o se pudre. Es una buena coyuntura, tener que crear o crear. No hay tiempo ni excusa para ponerse estérilmente rigurosos”.

En la contraposición de estos dos textos puede apreciarse que los términos “rigor” y “riguroso” se aplican sin mayor *rigor*. El término abarca aspectos tan marcadamente diferentes en tan diversos dominios que resulta claro que no se habla de lo mismo cuando se habla de “rigor”. En ambos textos se *usa* el término como un arma (de valor positivo en uno, negativo en el otro) para descalificar otras posiciones y defender –sin argumentos- la propia.

Estos textos *ilustran* formas falaces de utilizar el *rigor* para procurar imponer, sin reflexión ni debate racionales, determinado modo de concebir la *actividad intelectual*. Aunque se trata de modos opuestos ambos echan mano del *rigor* deformando los rasgos propios de lo *intelectual* que se vinculan a los *usos públicos de la razón* (en su radicalidad crítica y en su discusión argumentativa, sin exclusión de interlocutores).

Uso del rigor como dispositivo de “control de calidad” intelectual

El *rigor* se usa como *criterio de control de calidad* de los productos intelectuales. Pero llega a funcionar como *dispositivo de control* del campo *intelectual* (de sus *productos*, sus *actividades*, sus *procedimientos* y sus *actores* -personas e instituciones-).

El *control de calidad* se utiliza en defensa del consumidor para productos y servicios que entran al mercado. Ellos deben cumplir con *normas* (que intentan acordar organismos nacionales e internacionales) que consisten en “un conjunto de especificaciones técnicas para garantizar la calidad de un producto o un servicio” (AENOR, 2011). Estas *normas técnicas* son *distintas para cada tipo de productos*.²¹ Incluyen disposiciones de índole *material* y *procedimental*. Se refieren tanto al producto en sí mismo, como a los procesos, materiales, instituciones y personas que

21 Por ejemplo, son muy distintas las normas técnicas: UNE-EN 13024-1:2012 (para determinado vidrio para la edificación), ISO/TS 14033:2012 (para gerenciamiento ambiental), ISO 13006:2012 (para tejas cerámicas)

intervienen en su realización.

En el *uso* que comentamos, el *rigor* consiste en la aplicación a los *productos intelectuales* de la exigencia de cumplir con *normas como las que se aplican a las mercancías*. Ello bastaría para asegurar su (buena) *calidad*.

Sin embargo, saltan a la vista dos diferencias importantes: a) que las normas de *rigor* que se plantean para el campo intelectual –a diferencia de las *normas técnicas*- son casi exclusivamente formales o procedimentales, prescindiendo de consideraciones de contenido o materiales; y b) que –también a diferencia de aquellas- son básicamente las mismas para todo producto intelectual, cualquiera sea su *tipo* o *cualidad*.

Esto opera una homogeneización ilegítima de todas las obras intelectuales, al ignorar sus diferencias *cualitativas*. No advierte que la *calidad* de algo depende de su *cualidad*; es decir, que los criterios de evaluación de calidad dependen de qué clase de producto se esté valorando. La *cualidad* de filosófica, científica o artística de cada obra intelectual, no puede depender del cumplimiento riguroso de normas técnicas, formales y procedimentales externas al *contenido* de las distintas disciplinas, porque son las normas las que deben variar de acuerdo a qué se este valorando y no al revés. Si las normas son impuestas desde instancias externas de control, y no emanan de criterios de valoración propios de cada disciplina, dichas normas resultan ilegítimas.²² Tal *rigor*, pues, de ningún modo es pertinente para determinar la *cualidad*, ni es suficiente para determinar la *calidad* de ninguna obra intelectual. El *contenido* de cada una de ellas debería ser sometido a *rigurosa* discusión crítica, racional y argumentativa tanto entre los especialistas en la disciplina como a nivel público.

Tampoco es razonable asimilar los productos intelectuales a las mercaderías, porque las normas técnicas para cada tipo de producto o servicio industrial parten de la clara estipulación del *uso* al que está destinado. Sirven para *certificar* que el producto o servicio en cuestión es apto para funcionar con seguridad y eficacia *para ese uso*,²³ no para cualquiera. Pero en el caso de los *productos intelectuales* no es posible determinar previamente su uso. Los conceptos filosóficos, las teorías matemáticas, físicas, históricas o sociológicas, la ficción literaria... se elaboran en función de *ampliar la capacidad de conocer y la sabiduría de los seres humanos*, y no pensando en su aplicación inmediata a un uso preciso. Esa característica de las obras intelectuales de “despegarse” de su inmediata utilidad les proporciona su potencia de mantener un movimiento sostenido (y

22 Las normas técnicas no confunden, pero las de rigor intelectual, sí. Si algo es, por ejemplo, un *vidrio para la edificación* deberá seguir las especificaciones técnicas de UNE-EN 13024-1:2012. Las tejas de cerámica o el gerenciamiento ambiental se regirán por otras normas. En cambio, en el campo intelectual, parecería que se obra al revés, para que una obra sea de historia, filosofía o matemáticas de (buena) *calidad*, bastaría con que cumpliera las mismas normas de rigor que la experimentación biológica, por ejemplo.

23 No se hacen normas para “vidrios” en general, sino para el *uso* al que están destinados, en nuestro ejemplo, “para la edificación”. La normativa será muy diferente para determinar la calidad de vidrios para envases de bebidas.

conflictivo) que les abre ilimitados campos de aplicación en usos y efectos diversos, incluso contrapuestos e imprevisibles. Conceptos filosóficos milenarios siguen funcionando y rigen modos de pensar los problemas actuales; teorías matemáticas pasan siglos antes de encontrar una aplicación; teorías físicas, o desarrollos en genética y neurociencias abren realidades presentes y perspectivas futuras a la vez maravillosas y terribles.²⁴ Porque sus *usos* no pueden estar previamente determinados y sus *efectos* pueden impactar de manera profunda, duradera e imprevisible, los productos intelectuales exigen su discusión; y que ella sea *pública*, no sólo limitada a especialistas; y que sea *abierta*, que tenga en cuenta sus potencialidades futuras y no sólo sus aplicaciones inmediatas. No se trata, pues, de una *cuestión técnica* sino ética, política, antropológica y educativa.

Los productos intelectuales *no pueden ser legítimamente evaluados por normas técnicas en determinado momento*; requieren ser vueltos a pensar y a discutir *siempre*. Su debate no puede estar nunca *cerrado*. Nunca puede darse un fallo *en última instancia* sobre la “calidad” de un producto intelectual.

La *discusión de cada obra intelectual* no puede obviarse. No alcanza para determinar su buena calidad con que cumpla con requisitos de forma preestablecidos. Incluso podría decirse que tal exigencia sobra. Porque la labor *crítica* y *creativa* propia de un *auténtico rigor* intelectual, sería negada en su esencia si se restringiera a la mera aplicación de reglas sin someterlas a crítica y sin intentar la creación de nuevas. Y también porque no puede eximirse de la discusión crítica *rigurosa* a los productos intelectuales que no pretenden *rigurosidad* científica, tales como discursos políticos, artículos de prensa, conferencias, clases... También cada uno de ellos entra al comercio entre los hombres; también tiene usos y efectos importantes.

Alcance y efectos es este uso del rigor en el campo intelectual.

El uso del *rigor como control técnico de calidad* es él mismo, a su vez, un producto intelectual. En tanto tal, debe ser sometido a crítica y discusión, y evaluado también es sus efectos. Es lo que intento hacer a continuación.

Enseña Deleuze que “en las sociedades de control, lo esencial (...) es una contraseña”, que marca “el acceso a la información o el rechazo” (Deleuze, 1991). En este sentido el *rigor* opera como *contraseña* en ambas puntas del proceso de producción intelectual y en las diversas etapas de

²⁴ Ejemplos. La energía nuclear puede usarse para la mejora de la vida o para la producción de muerte. Las investigaciones en neurociencias están llevando a descubrimientos que podrían utilizarse con fines militares tanto para acrecentar (enhacing) la propia performance, como para degradar la de otros (Royal Society, 2012). La evaluación de *calidad* de ese tipo de productos debe pasar por la discusión *prudente*, argumentativa, racional y siempre abierta de sus potencialidades, para orientar en la medida de lo posible sus *efectos* hacia el bien y no hacia el mal. En el debate de los problemas *bioéticos* confluyen principalmente filosofía y biología, pero requieren también la *discusión pública* entre todos.

mismo. Se ejerce dinámica, variable y continuamente modelando los *productos*, los *productores*, los *procesos de producción* y sus *instituciones*. No asegura el control de la calidad de cada nueva obra, sino a) la *continuidad* de una producción homogénea, estandarizada, y b) la *discontinuidad* de la producción de obras alternativas. Veámoslo con más detalle.

Este *rigor* controla que los productos intelectuales que entren al mercado (que puedan ser difundidos, conocidos, vendidos, usados) sean exclusivamente aquellos que cumplan fielmente con normativas formales previas; que tengan determinada *forma de presentación*. Es un procedimiento formal de *censura previa de cada obra*: la que no pase ese control, la que no posea esa contraseña, será *descalificada*. Este uso del *rigor* produce el efecto de evitar la circulación de productos (e impedir el trabajo de los productores) que no se atengan al mismo, incluso los que recurren a instrumentos novedosos, los más creativos y los propios de ciertas *disciplinas*. Así este uso del rigor traba la difusión e inhibe la creación de lo *nuevo*, tanto en el plano formal como en el de los contenidos. “Deja sin examinar” las normas que lo rigen (sus *principios*) y consolida la “ciencia *normal*” inhibiendo la emergencia de nuevos “*paradigmas*” (Kuhn, 1962). Vigilando la *entrada* al mercado, también *forja al mercado*: genera su propia demanda, induce a leer obras de cierto tipo, produce sus propios *lectores* o *destinatarios*, orienta sus modos de leer, valorar y pensar.

Pero el control “*de salida*” de los *productos intelectuales*, se aplica casi exclusivamente a *aspectos formales de presentación* (diseño, tipo de letra, citas, referencias, bibliografía...), irrelevantes respecto a las cuestiones de fondo. Más allá de los efectos negativos que esto provoca en los productos (homogeneización, pérdida de variabilidad) y en los productores (desvío constante del trabajo intelectual crítico y creativo hacia la atención a detalles), también podría contribuir a mejorar la *presentación* de las obras, si se la depurara del exceso de centrar en este rigorismo la *esencia* de lo científico. Para comprender el alcance del ejercicio de este rigor que afecta todo el *proceso de producción intelectual* mediante la introducción de normativas de índole *procedimental* hay que mirar este aspecto en su sinergia con otros.

Impacta en el nivel más profundo de la *producción intelectual* la transferencia a este campo de un fenómeno que reciente y crecientemente afecta a muchos productos industriales: *que lo que avala cada nuevo producto ya no es su calidad* (su eficacia para determinado uso, su duración, la posibilidad de su reparación, la disponibilidad de repuestos...) *sino los constantes avances tecnológicos*. Éstos determinan la rápida obsolescencia de *todos* los productos, sea cual sea su calidad, permanentemente descartados y sustituidos por otros (más nuevos, más eficaces, con más usos) que hacen inútil su duración. Ya no importa la calidad de *cada* producto sino *asegurar* la *continuidad del proceso de producción*.

La transferencia de esto al campo intelectual produce la *desvalorización* de todos sus

productos. Si creyéramos que cada nueva creación pronto quedará obsoleta y será *sustituida*²⁵ por la *próxima*, no valdría la pena *discutir* ninguna; bastaría con *asegurar la continuidad de la producción intelectual* garantizada por *avances* tecnológicos.

Se opera una curiosa inversión de perspectivas. Ya no es desde el *producto de buena calidad* que se elige la *técnica óptima* para producirlo; ya no es para los *buenos fines* que se seleccionan los *medios adecuados*: ahora es la capacidad eficiente, de medios y técnicas la que asegura la *buena calidad* de *todos* los productos presentes y futuros.

Entra en acción un círculo vicioso. Aunque la tecnología garantiza los *productos*, son éstos, considerados en su conjunto (todo eso que antes no teníamos y ahora tenemos gracias a la ciencia y que *engloba* todas las maravillas presentes y futuras). los que legitiman *los procedimientos tecnológicos*... que garantizan su calidad.

Esta *autolegitimación* circular de *productos* y *procedimientos* globales se presenta como *bondad moral*. Nuestro mundo es *mejor* porque ellos nos dan una *vida mejor* que la de cualquier otro período de la historia. Ellos se presentan como la única posibilidad futura de *vida buena para todos*. Considerados como un todo solidario, aparecen indiscutiblemente como lo *moralmente bueno*. Seguir transitando sus caminos sin trabas es una *exigencia moral*; ponerle “peros” éticos, sería una *inmoralidad*.

Cierto que el mundo actual también garantiza, continúa y profundiza la proliferación de productos moralmente *malos* (de guerra y muerte, por ejemplo). Ciertamente se emplean tecnologías atroces, hasta para fabricar productos *benéficos* (investigaciones en seres humanos; explotación; explotación del medio ambiente). Pero estos aspectos *negativos* y los *cuestionamientos éticos* que se les hacen, son ignorados. Es decir, los procesos y productos tecnológico-científicos se legitiman mutua y circularmente tomando en cuenta *exclusivamente* su cara positiva, *dejando sin examinar* su catadura *nefasta*. En este sentido, no son *rigurosos*.

Este uso del rigor también funciona como control de “*entrada*” al proceso de producción intelectual y modela a los trabajadores intelectuales durante toda su vida. Desde que los más importantes “medios de producción” intelectuales (particularmente los que implican costosos procedimientos de producción de “conocimiento de punta”) han perdido su carácter *público* y han sido *privatizados* queda rigurosamente *controlado* el *acceso* a los mismos, en todos sus niveles o grados. Ahora los *trabajadores intelectuales* –como los obreros industriales- tienen que vender su *fuerza de trabajo* y están alienados de sus productos y en sus prácticas: se acabó la libertad *incondicionada* del intelectual (Virno, 2003). Quedan *controlados* e integrados al sistema

25 En el terreno las ideas suele utilizarse en término *superar* que implica alcanzar un *plano superior conservando* los avatares de la historia anterior, el proceso de *desarrollo* que permite “saltar” al nuevo nivel, que supere las afirmaciones y negaciones del nivel anterior en una “síntesis” superior. La *sustitución*, en cambio, implica el desprecio y olvido de lo anterior: se *afirma negando* (o mejor, borrando, descartando, tirando) lo anterior que ya es considerado obsoleto. En ese sentido, la *sustitución* no implica real *superación*.

económico globalizado: los *productores*, la producción y los productos intelectuales. También su impacto social real, más allá del sistema económico prevaleciente. Queda *controlada* la posibilidad de emergencia de pensamiento crítico y creativo, y la de su inserción en procesos de cambio social (Pulido Chaves, 2009).

Este uso del *control* abarca a las *instituciones* (centros de investigación, de formación docente, universidades, editoriales...) y ámbitos que hacen posible la labor intelectual. Encargadas de controlar la *rigurosidad* de personas, procedimientos y productos, son a su vez *controladas* por otras instancias, cada vez más *privatizadas e internacionalizadas*. Conforme van siendo *moldeadas* por su inserción en el proceso de control del *rigor*, estas *cadena institucionales* son su producto cada vez más perfeccionado y dúctil. La educación no escapa a esto.

Rigorismo moral de este uso del rigor

La atribución de valor positivo al cumplimiento riguroso de una normativa no tiene sus raíces en lo técnico ni en lo científico sino en lo *moral*, aquel terreno en que el *valor* de una acción humana radica en *sí misma*. En cuanto se entiende que dicho valor no radica en esa acción, sino que requiere fundarse en una fuente externa *indiscutible o absoluta* (Dios, la Naturaleza...) que *fija normas* que deberán cumplirse (mandamientos, órdenes, leyes...), ya la *bondad* moral de la acción humana, dependerá sólo de *obedecer rigurosamente* esos mandatos. Los intentos dogmáticos que absolutizan el valor de las normas morales para evitar que, en la práctica, no se cumplan en ciertos casos o circunstancias, reciben el nombre de *rigorismo*. Éste inhibe el acceso al debate argumentativo del campo *ético*; porque no considera *problemáticos* los *casos, circunstancias o situaciones* nuevas, sino que *aplica* siempre “rigurosamente” las mismas normas indiscutidas e indiscutibles.

El uso del *rigor* que venimos comentando es un *rigorismo moral*, en tanto exige el cumplimiento de normativas previas, excluye su discusión pública, no considera casos, ni efectos, ni cambios. Alienta autoritarismos, dogmatismos, Inquisiciones. Se opone a lo *filosófico* en tanto éste implica *potencia de inicio* (Douailler, 2002), *cuestionamiento de principios* y *apertura al diálogo* (Ranovsky, 2009).

Para valorar las obras intelectuales (incluidas las científicas y las educativas) se requiere *otro modelo de rigor*, muy distinto.

Hacia otros modelos de rigor en las disciplinas y la educación

Sospechando que no hay un único “rigor” para todas las disciplinas, las didácticas y la

educación, sino que hay diversos *rigores*, exploraremos lo que ocurre en *filosofía*. Porque, si puede haber algún *rigor* propio de *lo filosófico* (con criterios de *cualidad* y *calidad* intrínsecos) que se aleje del *rigor intelectual en general*, a cuyos *usos* y *efectos* nocivos hemos hecho referencia, entonces podría haber también *rigores* específicos en las distintas disciplinas,²⁶ las didácticas y la educación; y quedaría abierta la vía para el desarrollo de *rigores* de usos y efectos *positivos*.

Rigor y filosofía

Los textos de Allende y Rozitchner que usé como ejemplos asumen posiciones definidas respecto al rigor en “filosofía”. Valorando positivamente el rigor, el primero descarta las preguntas de la filosofía porque no admiten “respuestas experimentales”. Valorando negativamente el rigor, el segundo descarta “los valores absurdos de la filosofía tradicional”. Ambas posiciones opuestas coinciden en que *filosofía* y *rigor* son incompatibles. El primero *descalifica* toda filosofía; no podría haber filosofía de *buena calidad*; lo filosófico sería *incalificable*. Para el segundo la *cualidad filosófica* es tan excelsa que quedaría fuera de toda crítica; lo filosófico sería *invalorable*.

Desde casamatas opuestas se cierra el campo al debate razonable. Nos dejan sin un espacio donde cada actividad, instrumento y producto filosóficos pudieran ser puestos en discusión argumentativa. Y nos dejan sin ámbito en que fuera posible un *diálogo* entre disciplinas.

Para abrir esos espacios recurrimos a un texto que plantea el problema del *rigor* en el plano estrictamente filosófico (Lledó, 1966). Critica un “supuesto rigor filosófico” según el cual sería necesario “enmarcarse con un lenguaje confuso, enrevesado, que otorgase un cierto carácter misterioso a la comunicación filosófica”. Ese *supuesto rigor* ha “lastrado, durante siglos, la originalidad y libertad de lenguaje filosófico” El autor *enseña* otro camino refiriéndose a Platón: “Precisamente, como no hay separación entre pensamiento y lenguaje, el espesor, la vivacidad, la riqueza del lenguaje platónico son, entre otros, una prueba más del volumen, agilidad e importancia de sus ideas.” Agrega que, en Platón, “se piensa discutiendo, haciendo enredar el hilo del pensamiento en las argumentaciones de los otros para, así, afinarlo y contrastarlo. Una filosofía que nace discutida, nace ya humanizada y enriquecida por la solidaridad de la sociedad que refleja y de la que se alimenta. (...) El diálogo es pedagógico, destacan los pasos que han de darse, y no cree, como los falsos educadores, que la ciencia es algo que se pueda imprimir, de pronto, en el espíritu (República, 518b)”.

Este texto apunta tanto a un *rigor auténticamente filosófico* como a un *rigor auténticamente educador*. Está pensado en la relación entre pensamiento y lenguaje, entre filosofía y comunicación, entre educación y diálogo, haciendo inseparable el rigor de las *obras de filosofía*, de la actividad de

26 A título de ejemplo hemos mencionado más arriba un *rigor* en *historia* diferente de un *rigor* en *filosofía*.

filosofar, del *enseñar* (filosofía y a filosofar) y del *dialogar*.

Tal vez siguiendo estas sugerencias podríamos liberar a la *docencia filosófica* de las tensiones de los falsos rigores que pesan sobre los hombros de los profesores de filosofía, en los que se percibe una fuerte tensión entre la construcción de la clase como diálogo filosófico y espacio para filosofar, y la exigencia de preservar el *rigor filosófico*, que aparece como (falso) dilema en la toma de decisiones docentes antes (en la planificación), durante (¿qué hacer con emergentes?) y después (en la evaluación: ¿aconteció lo filosófico?) de una clase o curso de filosofía. Esta tensión pone en juego el sentido mismo de la profesión e involucra el *autoreconocimiento* del profesor como *intelectual*. Preguntarse por un *rigor específicamente filosófico* implica plantearlo como un *rigor filosófico en el aula*, que impulsen lo filosófico, en vez de frenarlo.

¿Hacia un rigor filosófico?

Asumiendo la idea de proponer “la definición de un criterio de rigor propio de la filosofía” (Ranovsky, 2009), intentamos caracterizarlo en diversas prácticas y productos filosóficos: en las obras, en el trabajo que las engendra; en las lecturas, interpretaciones, críticas o discusiones, que suscitan; en los instrumentos que esa historia va creando y puliendo; en las aulas; en los espacios de la vida pública, privada e íntima con los que se mete la filosofía.

Si hay rasgos que permitan determinar la *cualidad* de filosófico y su *buena calidad* han de ser también propios del *aula de filosofía*, que no podría ser concebida como obra o actividad *no filosófica* sin negar, en ese mismo acto, el carácter *filosófico* de dichas obras y actividades. La enseñanza y aprendizaje de la filosofía y del filosofar deben ser *filosóficos*; de lo contrario no se enseñaría filosofía, ni a filosofar, ni a pensar filosóficamente.²⁷

En forma tosca podríamos decir que *la característica propia de lo filosófico* (y, por tanto, de una *didáctica filosófica*) *es su anormalidad*, su resistencia a regirse ciegamente por normas, a dejarse encuadrar en lo ordinario, en el mero cumplimiento ácrítico de órdenes, a caer en formalismos o rigorismos.

Punteo aquí algunos rasgos de *lo filosófico*, que desarrollé en otros lugares (Langon, 2011):

- ✓ *Fermentabilidad*. Término que subraya que *lo filosófico* no puede ser definitivamente cerrado y normado, que ha de permanecer “en estado *fermental*” (incompleto, abierto, problemático), “más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental” (Vaz Ferreira, 1938). Este rasgo se manifiesta particularmente en el aula, donde vive. y donde es posible recuperarlo de la

²⁷ Este punto quizás sea exclusivo de las aulas de filosofía. Pensar la educación filosófica, buscar criterios para su rigor propio, de ningún modo implica la pretensión de su extensión acrítica a la enseñanza de otras disciplinas. Es probable que la enseñanza de las matemáticas o de la biología, no sea *matemática* o *biológica*. Pero seguramente tendrá sus *propios rigores* educativos.

amputación de los criterios *excluyentes* de círculos que definen lo *filosófico* por su *encierro* en una *normalidad* y por su *cierre* a los *demás*.

- ✓ *Originalidad*. Empleo el término *original*, entendiendo que, en filosofía, no hay versión “de la cual las otras serían solamente copias o ecos deformados” (Lévi-Strauss, 1968, 199). Rescatamos con esto un rasgo inseparable de lo *filosófico* en el aula, donde la *originalidad* vive en la experiencia del efímero diálogo entre profesores y alumnos.
- ✓ *Inseguridad*. Lo *rigurosamente filosófico* es falible, es discutible. No hay normas que garanticen sus resultados, efectos, calidad, potencia o valor. No es posible *repetir filosofía*. Cualquier *receta* o *recurso* que hoy “funcionó” para una obra o una clase, puede transmutarse mañana en manea para el filosofar. El aula filosófica vive en la inseguridad.
- ✓ *No obsolescencia*. Al contrario de lo tecnológico, en filosofía toda obra es actual; todo instrumento, vigente. Lo filosófico recomienza cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Y vive en diálogo, hasta cuando hace imposible el diálogo. En el aula se juega a diario esa *no obsolescencia filosófica*, lidiando por hacer vivir cotidianamente todas las dimensiones de lo filosófico.
- ✓ *Radicalidad*. Ranovsky exige replantearse cada vez las “cuestiones de principio”. Que, en el fondo, hacen al *diálogo intercultural*. En el aula, es el desafío de plantear problemas de fondo, remover seguridades, instalar la duda, ponerse en tela de juicio. Desafíos riesgosos, pues se hace filosofía con seres humanos vulnerables. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro y de sí, de construir el aula como lugar de *experiencia*, de pasar peligros juntos.
- ✓ *Lo filosófico no selecciona interlocutores*. ¿Para quiénes es la filosofía, hoy? El modelo clásico del diálogo *selecciona* interlocutores: polémicas entre *rivales* de igual valer; cara a cara entre el maestro y el discípulo dilecto que ocupará su mismo lugar. Pero, desde Platón, el filósofo *escribe* y con eso pone a disposición de sus futuros im-pre-decibles (nosotros) la idea de que el diálogo queda abierto imperecederamente entre nuevos discursos e interlocutores. El aula filosófica requiere a todos como interlocutores; es para todos; todos interpelan, todos son interpelados. Para lo filosófico todos son competentes.
- ✓ *Lo filosófico se mete con todo*. A lo filosófico nada de lo humano le es ajeno: todo le compete. Y todo lo filosófico compete a cada ser humano. Por eso lo filosófico se mete en todo; y quiere que todos se metan a filósofos.
- ✓ *Dialoguicidad de lo filosófico*. Lo filosófico no es reducir diferencias entre interlocutores sino avanzar en dia-logo, a través de distintos logos (ethos y pathos). Un aula que no fuera dialógica no sería filosófica.

- ✓ *Lo filosófico no admite tribunal.* Como es un proceso de construcción de vida en común en diálogo, lo filosófico no puede admitir un juicio final. Es un diálogo sin tribunal (Ranovsky), sin fallo en última instancia, siempre abierto. Un aula filosófica no puede someterse a un tribunal, pero deberá abrirse a diálogos con otros.

Palabras de cierre

En este trabajo encaré la relación entre epistemología y educación a través de un análisis del *rigor intelectual*, que suele atribuirse a las ciencias pero no a la enseñanza de las mismas, con consecuencias perniciosas.

Presenté la diversidad ambivalente que resuena en la familia de palabras vinculadas a “rigor”. Puse a consideración de los lectores la carga afectiva y valorativa que suele dársele. Me detuve en su uso como dispositivo de control del campo intelectual. Mostré alguno de los efectos de ese uso que –mediante un dogmático rigorismo técnico y moral-, están transformando ese espacio - que debería ser apto para garantizar la solidaridad entre ciencia, educación y sociedad- en un territorio fragmentado, vedado, sometido a los criterios de una economía insolidaria; y están bloqueando la posibilidad de emergencia de un pensamiento crítico y creativo capaz de insertarse efectivamente en procesos de cambio social.

Finalmente esboqué rasgos de un “rigor” muy distinto, pensados desde y para lo filosófico y la didáctica de la enseñanza filosófica. Espero haber mostrado con eso la viabilidad de otros caminos. Sugiero la necesidad y posibilidad de estudios de este tipo referidos a cada disciplina y su didáctica, así como la necesidad de diálogos entre ellos. Espero abrir así vías para que el profesor que profesa su disciplina, asumiendo la responsabilidad de desarrollar su propio rigor, pueda comprometerse con el sentido incondicionado y universal de su tarea intelectual.

Bibliografía mencionada

AENOR. Asociación española de normalización y certificación.
<http://www.aenor.es/aenor/inicio/home/home.asp>

Allende, J. E. (2004): “Rigor – La esencia del saber científico”. Ponencia en *Latin American Workshop II, Strengthening Editors and Scientists Capabilities in Electronic Publishing*. Valparaíso, January 14-15, 2004. <http://www.icsep.info/programa/docs/en/rigor%20-%20J.%20Allende.pdf>.

Bertolini, Marisa, et al. *Escenarios de la educación filosófica*,
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCACION%20filo.pdf>

Bertolini, Marisa, Isabel González y Mauricio Langon (2010) *Tensiones en la enseñanza de la filosofía; Perspectivas para pensar prácticas y discursos*. Montevideo, IPES, inédito.

Borges, J.L: “Del rigor en la ciencia”, *Narraciones* (Edición de Marcos Ricardo Barnatán) Madrid, Cátedra, 2005, 16ª edición. (1ª publicación: *Sur*, I, 3, 1946) Versión leída por el autor:
<http://www.youtube.com/watch?v=zwDA3GmcwJU&feature=related>

Corominas, J. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 6 vols., 1980-1991.

Deleuze, G. (1991): “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.

Derrida, J. (1998) : “La universidad sin condición”, 1998.
<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>

Diccionario Vox-Latín <http://es.scribd.com/doc/8545611/Diccionario-Vox-Latin>

Douailler, S. (2002): “La filosofía que comienza”, 2002
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/filosofia.pdf

ISO. International Organization for Standardization www.iso.org/

Kant (1784) “¿Qué es la ilustración?”
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/kant_ilu.pdf

Kuhn, T.S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971

Langon, M. (2011, a): “El rigor filosófico en las prácticas de aula”. Comunicación a las *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 12-14 de mayo de 2011 (en prensa).

Langon, M. (2011, b): “Filosofar en el aula, filosofar en la plaza”. Comunicación al Coloquio “En torno a la filosofía como escuela de la libertad; XVI Congreso Internacional de Filosofía: ‘Filosofía, razón y violencia’”. México, Asociación Filosófica de México, 2011 (en prensa).

Langon, M. (2011, c): “¿Qué es una buena aula de filosofía?” en *Coloquio Internacional Enseñar/aprender filosofía num mundo en rede*, Lisboa, Universidad de Lisboa, 24-26 de noviembre de 2011.

Lévy-Strauss, C. (1968): *Antropología Estructural*. Buenos Aires, Eudeba, 1968

Lledó, E.: “Introducción general a los Diálogos de Platón, Editorial Gredos” (reproducido en): *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus, 1966,
http://www.webdianoia.com/platon/textos/platon_lledo.htm

Moliner, M. *Diccionario de uso del español*. <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=es&base=moliner&page=showindex>

Platón, *Banquete* http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20El%20Banquete.pdf

Platón, *Fedro*
<http://www.docentes.unal.edu.co/gamelendeza/docs/Socrates/Dialogos/Castellano/Fedro.pdf>

Platón, *Parménides* <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf04143.htm>

Ranovsky, Alejandro 2009. “La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza”. En Cerletti, Alejandro *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*.

Buenos Aires: EUDEBA, 2009.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición (2001) y avance de la 23ª edición. <http://buscon.rae.es/draeI/>

Royal Society (U.K.) (2012) : “*Neuroscience, conflict and security*”, in *Brain Waves, Module 3*. (RS Policy document 06/11) Londres, 2012.
http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal_Society_Content/policy/projects/brain-waves/2012-02-06-BW3.pdf

Rozitchner, Alejandro: “Renovar filosofía: más allá de la inadecuada idea del rigor”, en <http://www.100volando.net>, 30 de junio de 2009.

Vaz Ferreira, Carlos 1938. *Fermentario*. En *Obras completas de Carlos Vaz Ferreira*, T. X, Montevideo: Cámara de Representantes: 1957.

Virno, Paolo (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, Traficantes de sueños.