

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La filosofía de la educación como filosofía de la acción educativa

Ana Testa*

Introducción

¿Podemos comprender la fragilidad de la vida en todas sus dimensiones? ¿Podemos asumir la contingencia sin pavor y reconocer el reto de llevar adelante prácticas que lo asuman y eduquen en ese reconocimiento? ¿Qué puede hacer la filosofía en tanto expresión de lo humano frente a lo inexorable de nuestra contingencia y particularmente qué puede hacer la filosofía de la educación? ¿Qué conceptualizaciones demandan la contingencia? ¿Que sería reflexionar y como sería una filosofía de la educación que reconozca esa contingencia y la traduzca en una comprensión normativa prácticas educativas capaces de revisar sus fines a la luz de ese carácter provisorio de lo humano? Y más precisamente, ¿Cómo abordar y pensar los fines educativos a la luz de ese carácter contingente y cambiante que caracteriza nuestra vida biológica, social y cultural?

Asumo que no sería una forma relativista del todo vale, un relato acerca de la muerte de los relatos, como así tampoco una filosofía que establezca a priori los fines de la educación ni que asuma como su tarea la búsqueda de certezas inmovibles. En este sentido, me interesa retomar el pensamiento de Dewey y la unidad que muestra al momento de pensar la acción como la expresión de prácticas humanas guiadas no por un ideal de racionalidad externo a ellas y sujeto a una normatividad trascendente, sino un pensamiento que asume el carácter falible y provisorio de nues-

* Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC, Profesora Adjunta de la cátedra de Filosofía de la educación Escuela de Filosofía y Profesora Adjunta de la cátedra Problemáticas filosóficas y educación y Profesora Asistente de la cátedra Epistemología de las Ciencias Sociales Escuela de Cs de la Educación de la FFyH UNC Investigadora responsable del proyecto: Comprender y significar. Neuroeducación y dificultades de aprendizaje. Subsidio Línea Consolidar. Acreditación y subsidio: Secretaría de Ciencia y Tecnología - Universidad Nacional de Córdoba. Res. Secyt 472/2018.

anatesta16@gmail.com



tras comprensiones. La articulación, en su enfoque transaccional, entre la experiencia, el hábito y el pensamiento reflexivo permiten comprender la naturaleza normativa de los fines, sin presuponer como fundamento una fuente externa a la acción misma. La continuidad entre los procesos cognitivos y valorativos constituyen el núcleo de una filosofía de la acción que funda la normatividad en la interacción de los individuos con su entorno.

Filosofía y educación

En *Democracia y Educación*, John Dewey, define la filosofía como una teoría general de la educación afirmando que:

Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía, puede incluso definirse como la teoría general de la educación (Dewey, 1998, p.276).

En esta breve definición se condensa gran parte de su comprensión de la vinculación entre filosofía y educación. Abordar dicha vinculación requiere entre otras cosas repensar la tarea de la filosofía a la luz de las condiciones materiales y sociales en que la acción humana se despliega y realiza. Lejos de definir la filosofía como una forma más de conocimiento en competencia con la ciencia, la filosofía es *una forma de deseo, de esfuerzo en acción*. Un esfuerzo encaminado a hacer explícito aquello que está implícito en las distintas prácticas humanas, un modo de indagación que tiene una dimensión estrictamente moral que no busca dar cuenta con la estructura última de la realidad sino más bien de sacar a luz aquellas actitudes y modos de acción que lo real demanda de nosotros:

Las filosofías no encarnan lecturas intelectuales incoloras de la realidad, sino los más apasionados deseos y esperanzas de las personas, sus creencias más básicas acerca del tipo de vida que debería ser vivida". "(...) cuando se enfatiza demasiado en la forma intelectual, cuando el propósito moral ha perdido su vitalidad la filosofía se vuelve erudita y dialéctica." "(...) La filosofía intenta reunir los hilos en una corriente central de tendencia, para indagar que actitudes más generales de respuesta exige de nosotros la tendencia de conocimiento, a que nuevos campos de acción nos llama (Dewey, 1919, p.37).

La filosofía no es para Dewey una forma de conocimiento de sino un amor a la sabiduría, sabiduría que no significa conocimiento de una realidad trascendente sino *una inclinación de amor, un deseo intelectualizado* de vivir una buena vida colectiva.

El desafío para Dewey consiste en unificar la realidad escindida mediante categorizaciones filosóficas dualistas, materia y espíritu, teoría y práctica, individuo y mundo, hecho-valor, en tanto suponen una ruptura en la relación de los individuos con su entorno natural y social. Estas categorizaciones limitaron y restringieron, a su entender, el carácter eminentemente práctico de la filosofía desvinculándola así de los asuntos humanos. Ese carácter práctico y valorativo que la identifica es el que permite trazar el vínculo entre filosofía y educación. Como modos de comprensión humana, ambas suponen maneras de recrear hábitos de reflexión tendientes a propiciar modos de vida valiosos, modos que no pueden definirse ni establecerse con independencia de las situaciones siempre inestables y cambiantes a la que en tanto seres vivos estamos sujetos, sino que requieren de procesos reflexivos e inteligentes que guíen la acción. Esta dimensión valorativa de la acción refleja la manera en que los procesos cognitivos y los valorativos interactúan en la acción. La acción inteligente supone el pensamiento reflexivo que no es otra cosa que el examen crítico y cuidadoso de las condiciones bajo las cuales tiene lugar la actividad.

La comprensión de Dewey en torno a la acción inteligente está ineludible asociada a su comprensión del significado y sentido que la experiencia y los hábitos tienen para el mantenimiento y renovación de la vida en todas sus dimensiones. La noción de experiencia en Dewey tiene un sentido casi técnico. En contra de la tradición empirista, esta noción, no solo conlleva un padecer sino también un hacer en un espacio común mediante la comunicación. La comprensión tradicional¹ según la cual la experiencia constituye algo mental y privado, que tiene lo “dado” como su contenido. En contraste con esto, Dewey sostendrá que el carácter distintivo de la

¹ Tradicionalmente se ha prestado gran atención a la manera en que se lleva a cabo el “ajuste” que los organismos (particularmente los seres humanos) tenemos con nuestro entorno. Se ha supuesto que los organismos tenemos la capacidad de representarnos a nosotros mismos las condiciones externas en base a las cuales ordenamos nuestro comportamiento. Por lo tanto, constituye una tarea de central importancia para determinar bajo qué condiciones es correcta la representación que hacemos de nuestro entorno o bajo qué condiciones se produce el ajuste adecuado entre nuestra representación y aquello que se representa. El empirismo de Locke supuso que una manera de explicar ese ajuste era suponer que existía algo dado a la percepción un material neutro no conceptual que la mente daba significado.

experiencia es su carácter experimental, que se traduce en un esfuerzo de modificar lo dado.

No sólo la vida social es idéntica a la comunicación sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada. Se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o ampliado se ha modificado la actitud propia. Tampoco deja de ser afectado el que comunica. Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia (Dewey, 1998, p.16).

Esta nueva comprensión del sentido de la experiencia será el punto a partir del cual Dewey construirá su perspectiva en torno a la acción y sus vinculaciones con el pensamiento reflexivo. Dewey revisa el concepto de experiencia a los fines de mostrar cómo esta contribuye a la formulación de los juicios prácticos, en dicha revisión pondrá de relieve la insuficiencia del esquema psicológico de estímulo-respuesta como manera de comprender dicho concepto. Desde su perspectiva ese esquema conlleva una interpretación mecanicista que poco tiene que ver con el desarrollo de la acción inteligente. La experiencia no es un evento aislado sino una relación, una *transacción* que se da entre el individuo y su entorno². La experiencia *no es un velo que separa al hombre de la naturaleza* sino la manera en que los seres vivos interactúan con el entorno. Dewey entiende que la relación de transacción entre el organismo y el entorno es un proceso continuo de reajuste y no simplemente una relación lineal entre un estímulo externo y la respuesta de dicho organismo.

El concepto de hábito, al igual que el concepto de experiencia, no hace referencia a algo subjetivo propio del individuo, sino que supone la integración del individuo con el entorno biológico y social³. La mente, es producto de una interacción, algo que se adquiere en el intercambio cons-

² El concepto de arco reflejo en psicología constituye el inicio de la crítica de Dewey a la dicotomía mente-cuerpo. Critica que tendrá en Naturaleza humana y conducta su desarrollo acabado.

³ Dewey pone de relieve, a lo largo de todas sus obras, su interés por redefinir la relación entre del conocimiento y la acción inteligente basada en una comprensión no intelectualista de la misma, proporcionando un anclaje biológico de la inteligencia en el marco de una perspectiva naturalista.

tante del individuo con medio natural y social. La estrategia reconstructiva de Dewey consiste en invertir nuestra concepción tradicional de la mente y la acción. La acción es la respuesta originaria que nos constituye como agentes. Nuestra mente, es el resultado de nuestra necesidad de interacción constante con nuestro entorno. Los hábitos, al igual que otras funciones naturales, como respirar o digerir, son formas de incorporar el entorno, son las maneras en que los individuos tratan con el medio. El hábito es esa actividad que es influida por las actividades previas, y en este sentido, adquiridas. Una predisposición a reaccionar de determinada manera frente a determinados estímulos. Los hábitos sociales, las costumbres, dan forma a los hábitos individuales. La primacía del hábito sobre el impulso pone en evidencia que no hay en el ser humano una naturaleza fija y determinada previa a la experiencia y a la evaluación de las condiciones reales que prescriba como ha de ser la acción. Los impulsos adquieren significado a medida que se adquieren hábitos que los dirigen, dependen de los hábitos socialmente formados, y en este sentido lo adquirido es lo primitivo.

Para Dewey, las explicaciones tradicionales acerca de la naturaleza humana que han echado mano a la noción de algo fijo y dado, como los instintos o impulsos como conceptos explicativos del surgimiento de las instituciones sociales han convertido en un problema algo que en principio no necesita explicación si se atiende a la constitución colectiva de los hábitos⁴.

El papel de la educación en relación al hábito es el de evitar que se conviertan en rutina, posibilitando un entorno que enseñe el uso de la inteligencia al formar hábitos, y a reconsiderar las experiencias pasadas a la luz de las condiciones siempre cambiantes del entorno.

La democracia es un modo de vida personal que no está guiado solamente por la fe en la naturaleza humana en general, sino por la fe en las capacidades de los seres humanos concretos para el juicio y la acción inteligentes si se han construido las condiciones apropiadas. He sido acusado en más de una ocasión, y desde sectores opuestos, de tener una fe indebida, utópica, en las posibilidades de la inteligencia, y de la educación como un correlato de esta. De todas formas, yo no fui el que me inventé esta fe. La adquirí de

⁴ Cfr: Mougán Rivero 2000.

mi ambiente, en la medida en que dicho ambiente estaba animado por el espíritu democrático (Dewey, 1939, p. 273).

Acerca de los medios y los fines

Vivimos en un mundo donde la incerteza es la regla y la norma, en donde nuestras acciones deben ser evaluadas a la luz de las cambiantes e inestables condiciones del entorno tanto natural como cultural. Bajo estas asunciones básicas transitará el pensamiento de Dewey sobre la educación. Los valores y fines que ella encarna no se restringen a una perspectiva moral, sino que los valores intervienen en todo proceso en el que haya confluencia entre experiencia y acción.

La conducta humana parece estar influida, cuando no controlada por consideraciones que vienen expresadas en las palabras “bueno- malo”, “correcto-incorrecto”, “admirable-deplorable”, etc. Toda conducta que no se limite a ser ciegamente impulsiva o una rutina mecánica parece involucrar valores (Dewey, 2008, p. 85).

Dewey piensa que los individuos no son criaturas centradas en sí mismas que han de ser sobornadas en beneficio de interés social, sino más bien seres comunitarios que aprenderán a pensar en términos sociales sólo en la medida en que participan en las prácticas de formar e instrumentar medios y fines colectivos. Estos fines no pueden ser establecidos con antelación a nuestras prácticas reales y de ahí que la educación deba ser entendida, según Dewey, como una renovación constante de la experiencia. De lo que se trata es de evaluar nuestras prácticas a la luz de nuestras necesidades reales que están en constante cambio. Es por ello que nuestros fines *son fines en perspectiva* no algo que preexista conceptualmente a la acción y a la experiencia sino que su contenido se determina en relación a ambas. Los procesos cognitivos y los valorativos forman parte de una unidad que encuentra en la acción intencional el punto confluencia. La acción intencional, a diferencia del mero comportamiento, es el resultado de un juicio práctico acerca de cuáles son los mejores cursos de acción dadas las condiciones presentes y los valores que emergen en el proceso mismo de formación del juicio. Los fines no preexisten a la acción sino que son el resultado de un ejercicio reflexivo en torno a las condiciones reales y las consecuencias previstas de la acción. Dicho en otros

términos, Dewey se opone aquellos que piensan que es posible determinar y evaluar a priori fines con independencia de las prácticas; la continuidad entre acción e inteligencia requiere que seamos capaces de asumir el experimentalismo acerca de los valores y hábitos reconociendo que medios y fines están en un continuo y que en el curso de la investigación pueden ser revisados. En contra de las perspectivas tradicionales los medios no son ontológicamente diferentes a los fines, la distinción entre ambos es, para Dewey, meramente analítica y no ontológica, de ahí que pueden ser reconsiderados a la luz de las condiciones siempre cambiantes del entorno y sean objeto de valoración permanente.

[...] tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es tener el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento. El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes. Debe basarse en una consideración de lo que ya está ocurriendo, en y los recursos dificultades de la situación. Las teorías sobre el fin más adecuado de nuestras actividades -las teorías pedagógicas y morales-violan con frecuencia este principio. Suponen fines que se hallan fuera de nuestras actividades, fines extraños a la estructura concreta de la situación, fines que proceden de alguna fuente exterior (Dewey, 1998, p. 95).

Toda organización social que aspire a perpetuarse, pero también a desarrollarse mejorándose y mejorando la calidad de vida de sus integrantes deberá ser democrática, comunitaria y educadora.

Consideraciones finales

Desde hace unas décadas, reconocimiento de la educación como una práctica social es un lugar común. La teoría aristotélica de la pronesis y la praxis ha servido para explicar la práctica educativa como así también para fundamentar la importancia de la formación profesional de la educación en la racionalidad práctica. Sin embargo, las consideraciones en torno a los alcances e implicancias de ese reconocimiento para la consideración de los fines educativos ameritan por parte de la filosofía de la educación mayor abordaje. Las respuestas a la pregunta *para que educar* han puesto tanto a la filosofía como a la pedagogía más cerca o más lejos, cercanía o lejanía que puede explicarse en términos disciplinares y bajo la forma de querellas en torno a los métodos de una y la otra. Una filosofía de la edu-

cación entendida en términos de una filosofía de la acción educativa, permite un abordaje de la práctica educativa desde la razón práctica situando la pregunta por las razones en un espacio de indagación que no solo asume dicho carácter en la dimensión ético-política históricamente otorgada a la educación sino que también explicita y esclarece el origen normativo de dicha dimensión. Frente a perspectivas que han sostenido que la educación no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de fines preestablecidos sujetos a valoración exclusivamente instrumental, un abordaje que reconoce el carácter práctico de la inteligencia asume que la tarea educativa consiste en una reflexión en la que medios y fines se reelaboran y se estructuran mediados por juicios prácticos que no solo tienen que ver con el *cómo hacer* sino que también incluyen una reflexión en torno al *para qué*. De este modo, preguntar por el sentido de nuestras prácticas, no es otra cosa que preguntar por los fines. Tal dimensión normativa deviene y se aloja en las prácticas mismas, en ellas reside su significación y su sentido. Una comprensión de las razones de educar que reconozca el carácter y dimensión práctica de la acción no puede menos que reconocer que esos sentidos y significados están es disputa permanente. Situar las prácticas educativas y sus fines como expresión de una racionalidad práctica significa reconocer no solo el carácter contingente de los mismos sino también reconocer que los juicios prácticos que dan cuenta de las razones para educar guardan con las acciones educativas un vínculo conceptual en el sentido en que esas razones no son externas ni residen fuera de la propia actuación sino producto de una racionalidad en la que tanto medio como fines se definen y redefinen en el curso de la acción misma.

Bibliografía

- Bernstein, R. (2010) *Filosofía y democracia*. Barcelona: Herder.
- Dewey, J. (1919) *Filosofía y democracia en Democracia, Filosofía y Verdad: Tres ensayos de J. Dewey*. Bogotá: Centro Editorial. Facultad Nacional de Ciencias Humanas de Colombia.
- Dewey, J. (1939) *Democracia creativa: La tarea que Tenemos por Delante*, en D. Pineda Rivera, Ed. *Democracia como forma de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana

Dewey, J. (1964) *Naturaleza humana y conducta*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.

Dewey, J. (1998) *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones La Morata.

Dewey, J. (2008) *Teoría de la valoración* Madrid: Edit. Biblioteca Nueva.

Faerna, A. (Ed). (2000) *Dewey La miseria de la epistemología*. Madrid: Edit. Biblioteca Nueva.

Mougan Rivero (2000) *Acción y racionalidad*. Cadiz: Servicio de publicaciones Universidad de Cadiz.