



UNA VISIÓN PRAGMATISTA DEL DEBER SER DE LA EDUCACIÓN

Edgar Avendaño Mejía

UAM- Iztapalapa

edgarme90@gmail.com

Nímbe María Muñoz Becerra

UNAM

nmmb_1012@yahoo.com.mx

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación.

Línea temática: Estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores —clásicos o contemporáneos— en el campo de estudio de la educación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Las preguntas por el deber ser de la educación sin duda son importantes y relevantes, pero también son muy difíciles de responder, pues no hay un acuerdo claro sobre cuáles deberían ser las bases para responderlas, ya que no estamos hablando de establecer la verdad o falsedad de hechos, sino de si algo debe o no debe ser el caso. El pragmatismo como postura filosófica sobre la verdad y el conocimiento, puede ofrecer una respuesta interesante y digna de análisis a estos problemas. En específico, se observaron las ideas de John Dewey sobre la educación como el entrenamiento de la mente que debe basarse en la acción e imitar la forma “natural” en que aprendemos. En algunos casos pareciera que este autor hace inferencias cuestionables entre juicios de hecho y juicios de valor, en algunos otros, lo convincente de sus argumentos pondrían en duda la gravedad de falacias naturalistas.

Palabras clave: deber, pragmatismo, juicios de valor, conocimiento.

Introducción

Cómo y qué *debemos* enseñar, cómo se *debe* aprender, cuál *debe* ser el papel de la escuela y demás preguntas sobre el *deber ser* de la educación suelen ser polémicas, y aunque en ocasiones hay puntos de acuerdo sobre ellas, también hay desacuerdos fuertes que ponen en cuestión instituciones como las escuelas mismas, nos hacen dudar sobre quién debería determinar los contenidos de un programa de educación nacional o internacional, qué tanto

puede o no decir y hacer un docente en el aula, qué tanto control deben tener los padres sobre la educación de sus hijos, etc. Las preguntas por el deber ser de la educación sin duda son importantes y relevantes, pero también son muy difíciles de responder, pues no hay un acuerdo claro sobre cuáles deberían ser las bases para responderlas, ya que no estamos hablando de establecer la verdad o falsedad de hechos, sino de si algo debe o no debe ser el caso.

Este es un caso particular del reto más por ofrecer bases racionales, tan objetivas como sea posible, a nuestras afirmaciones sobre cómo deben ser las cosas. La noción de sentido común es que las preguntas sobre cómo *son* las cosas (el ser de las cosas) se responden en términos de juicios de hecho, mientras que las preguntas sobre cómo *deben ser* las cosas se responden en términos de juicios de valor. Es decir, los hechos son la base para decir cómo son las cosas y los valores son la base para decir cómo deben ser. Esto nos presenta el problema metaético de que no podemos inferir juicios de valor a partir de juicios de hecho, lo cual David Hume explica como una falacia que sigue representando un problema fundamental en el pensamiento sobre normas y valores. ¿Pero qué son los valores, si no son hechos? (Véase por ejemplo la problematización que hace sobre este tema Risieri Frondizi, 1972).

Hay varias respuestas posibles según la axiología (el estudio de los valores). Algunas de ellas llevan a consecuencias que incluso trivializan las preguntas por el deber ser. Por ejemplo, si sostenemos que los valores son sólo expresiones de preferencias y aversiones subjetivas de cada individuo (por ejemplo, si digo “robar es malo” en realidad estoy diciendo “siento aversión hacia el robo”), nos quedamos sin bases objetivas para decir cómo deben ser las cosas más allá de la opinión (razonada o no) de cada quién, pues cada individuo puede tener aversiones o preferencias diferentes y estas no servirían como base común para ponernos de acuerdo sobre cómo deben ser las cosas. A grandes rasgos así se entiende el subjetivismo ético y si bien lo anterior no es un argumento fuerte en su contra, es una de las motivaciones para buscar puntos de vista no subjetivistas sobre la ética: evitar la trivialización de los problemas éticos (se presenta una explicación muy clara de este subjetivismo ético en Rachels, 2003). Si rechazamos este subjetivismo ético, ¿qué bases comunes podríamos tener entonces para decidir cómo debe ser la educación? ¿O sería mejor aceptar el subjetivismo y resignarnos a que la educación sea como cada quien *sienta* que debe ser?

Una vía más plausible podría ser considerar que los juicios de valor son siempre relativos a un fin y que, por lo tanto, son en realidad juicios sobre hechos, pero disfrazados. Ludwig Wittgenstein (2007) ponía como ejemplo de esta tesis que un camino sólo puede ser buen o mal camino en relación a una meta determinada, pero no tiene sentido preguntar si un camino es bueno o malo absolutamente, es decir, sin considerar un determinado destino.

Supongamos que alguien pregunta “¿será esta la carretera adecuada?” y que al preguntarle “¿a dónde quieres ir?” la persona respondiera “a ningún lugar en particular”. No tendríamos cómo decidir si la carretera es o no adecuada. Así, los juicios de valor son juicios relativos a fines, que juzgan en realidad sobre un hecho particular: si tal medio es adecuado para alcanzar un fin dado. En resumen, la tesis defiende que si digo “esta carretera es buena para llegar a la ciudad

A” en realidad estoy diciendo “Esta carretera funciona para llegar a la ciudad A”, que es un juicio de hecho (verdadero o falso) sobre la pertinencia de un medio para alcanzar un fin.

Sin embargo, hay juicios de valor que no parecen cumplir con este esquema. Por ejemplo, si digo: “Juan es buena persona”, no parece que esté diciendo que Juan sea un medio adecuado para algún fin en particular, así que no está claro en qué sentido pueda ser “juicio de hecho disfrazado”. Si digo “mentir está mal”, quizás no quiera señalar el hecho de que mentir sea un medio inadecuado o ineficiente para alcanzar un fin (muy al contrario, puede ser un medio muy eficiente para ciertos fines), más bien querría decir que es inaceptable moralmente, sea o no un medio eficiente para alcanzar algún fin.

No son las únicas posturas posibles, la anterior es una explicación simplificada de los problemas que nos enfrentamos al buscar bases para nuestras afirmaciones sobre el deber ser en general, pero sirve al menos para dar ejemplo de los enredos argumentativos que estaremos enfrentando y la profundidad de los problemas filosóficos a los que nos acercamos cuando nos preguntamos cómo debe ser la educación.

El pragmatismo y el deber ser

El pragmatismo como postura filosófica sobre la verdad y el conocimiento, puede ofrecer una respuesta interesante y digna de análisis a estos problemas. El pragmatismo de Dewey en particular toma buena parte de sus respuestas sobre el deber ser de la educación de la teoría de la evolución de Darwin, lo cual parece acercarlo peligrosamente a la falacia naturalista (inferir que algo es bueno con base en que es natural), pero también ofrece argumentos convincentes, bastante novedosos en su tiempo y que sin duda explican en parte su gran nombre e influencia en las reflexiones pedagógicas de los últimos tiempos.

Para analizar la postura pragmatista de Dewey será especialmente útil tener en cuenta la distinción entre juicios de valor relativos y juicios de valor absolutos, así como señalar con claridad los momentos en que se hagan saltos inferenciales de lo que es a lo que debe ser, que es quizá la falacia más común cuando intentamos ofrecer justificaciones a las preguntas sobre el deber ser.

Resulta difícil hablar de pragmatismo de forma resumida ya que se pueden perder de vista algunos aspectos o matices de la visión de esta corriente. En este caso, al hablar de educación se procurará extender los señalamientos tanto como sea necesario para tener una comprensión plena de lo que el pragmatismo ve como el deber ser de la educación.

Desarrollo

El entrenamiento de la mente

Para Dewey, una de las principales funciones de la educación es el entrenamiento de la mente. Esta afirmación podría no separarse considerablemente de otras posturas que hablan de educación, pero al precisar qué implica entrenar la mente para el pragmatismo, Dewey involucra una visión de la mente acorde con la teoría de la evolución de Darwin, lo cual sí supone un punto de diferencia importante con respecto a posturas anteriores: la mente es un aspecto del ser humano que se desarrolla en estrecha relación con el proceso evolutivo de la adaptación a su entorno y al mismo tiempo con el éxito en el sometimiento de dicho entorno al propio ser humano, de manera que las características de la mente son dadas por la forma concreta del entorno, pero también por la información que es obtenida de éste por medio de la acción del individuo y que posteriormente sirve para alterarlo y adaptarlo.

“puede considerarse la mente sólo como un sistema de creencias, deseos y propósitos que se originan en la acción recíproca entre las aptitudes biológicas y el medio social.”
(Dewey, 2014, pp.13-14)

Aquí todavía no obtenemos de Dewey una idea sobre el deber ser de la educación, sino tan sólo la base teórica sobre la mente humana como fenómeno empírico y que servirá de base para inferir cómo debe ser la educación.

Justamente en esto último reside el riesgo de cometer la falacia de inferir lo que debe ser a partir de lo que es.

Basarse en la acción

Para el pragmatismo, la acción es un aspecto clave en el desarrollo del individuo. Se llega a comparar el aprendizaje a partir de la acción con la forma en que los bebés comienzan a aprender del mundo por medio de su acción sobre los objetos que lo rodean. Ese aprendizaje es facilitado por el carácter significativo que el individuo encuentra en la actividad, de tal manera que espera que el niño más grande pueda aprender gracias a los estímulos dispuestos para que realice acciones que le sean significativas.

Realmente no parece mala idea basar la enseñanza en la manera en que el ser humano aprende en sus inicios, diríamos “naturalmente”. Pero este punto sí se aproxima ya a la falacia naturalista, pues no podemos simplemente inferir que el aprendizaje *debe ser* tal y como se da *naturalmente*, antes de cualquier intervención artificial. Una objeción importante sería el aprendizaje del lenguaje. Un ser humano no desarrolla por su cuenta ningún lenguaje si no ha aprendido antes alguna lengua madre, y no aprende un lenguaje naturalmente si no se le expone a él. ¿Diríamos que no es natural el lenguaje para el ser humano? ¿En la historia de

nuestra evolución como especie, dónde trazamos la línea entre lo que es “natural” y lo que no en nuestro aprendizaje?

El tema del lenguaje es un contraejemplo digno de consideración, pues también representa el medio más importante que posee el ser humano para aprender sin necesidad de una acción directa, en el siguiente sentido: el lenguaje tiene la capacidad de referir e informar sobre fenómenos, experiencias y asuntos que no se encuentran en el entorno para ser señalados directamente, ya sea por su distancia espacial o temporal; permite aprender acerca de algo, sin necesidad de tener una acción directa relacionada con ese algo. Por medio del lenguaje se puede informar sobre experiencias pasadas, se puede planear sobre el futuro, se puede advertir sobre posibles peligros en otros lugares, etc. y no es ninguna trivialidad en la historia de la evolución del ser humano. Resulta difícil pensar que deberíamos excluir de la educación el conocimiento abstracto posibilitado por el lenguaje y que permite adquirirse aunque no esté en el marco de alguna actividad concreta. Más aún, sería extraño excluir esta manera de aprender sólo porque no es así como aprenden los bebés, por ejemplo.

Proveer un entorno adecuado para el aprendizaje

Siguiendo la idea del bebé aprendiendo de su entorno por medio de la acción, Dewey señala que el entorno individualizado del niño dejará de ser un ambiente rico para el aprendizaje en poco tiempo, por lo que se justifica la creación de espacios en los que personas mayores (llámese maestros, pedagogos u otros) provean de los estímulos y condiciones para que el niño realice actividades que le sean significativas.

Este entorno traería consigo algunas de las formas y usos que se observan en la vida social en general a un nivel que sea apto para ser manejado por el niño y donde los maestros trabajarían como iguales con los niños, creando un “mundo en miniatura”.

Por medio de las acciones que realice el niño en este entorno destinado a ello, se tendrá un entrenamiento de los sentidos centrado en fines más amplios que la simple repetición o escritura de planas, lo que está más cerca de las formas iniciales en las que el ser humano obtuvo conocimientos esenciales para su supervivencia.

En este punto ya podemos ver un ejemplo más claro de la falacia naturalista que, sin embargo, nos hace dudar de qué tan en serio deberíamos considerar la invalidez lógica de esta argumentación, si nos obliga a desechar razonamientos tan convincentes como el que aquí presenta Dewey. Como suele decirse, “el modus ponens de unos es el modus tollens de otros”. En este caso, mientras que la falacia naturalista sería para algunos una razón para rechazar la afirmación de Dewey acerca de cómo debe ser el aprendizaje, para otros la afirmación de Dewey podría ser una razón para poner en duda la clasificación de este razonamiento como una falacia.

Las razones de Dewey para invocar la teoría de la evolución de Darwin están relacionadas con su visión más naturalizada y cercana a la ciencia de la filosofía. En este sentido, considerar la mente como un producto de la evolución y tomar en cuenta esta historia evolutiva al menos como punto de partida para proponer métodos de enseñanza y aprendizaje, quizás no debería considerarse falaz.

Dar espacio a la duda y comprobación

“Una educación basada en la concepción pragmática resultaría en personas sensibles a la necesidad de testear continuamente sus ideas y creencias al darles una aplicación práctica, y de revisar sus creencias sobre la base de dicha aplicación.” (Dewey, 2021, p. 343).

Según la postura pragmática deweyana sobre el conocimiento no se puede pensar en verdades inamovibles, por lo que las personas en formación deben tratar la información que vayan encontrando como elementos que se someterán a constantes comprobaciones. Esta visión promueve la curiosidad y da paso a procesos de reflexión que a su vez traerán a la luz nuevas formas de enfrentar la información que reciben. Por otro lado, los educandos deben percibir cierta viabilidad para resolver las dudas a las que se enfrentan sin que esto signifique presentarles problemas ya acabados.

En este caso, que la educación deba promover esta visión “dinámica” de la verdad, una visión siempre ligada a la concepción de verdad pragmatista, parece tener la forma de un enunciado de valor relativo: si queremos personas sensibles a la necesidad de testear continuamente ideas y creencias en la práctica, entonces debemos educar de acuerdo con una concepción pragmática de la verdad. Tan sólo quedaría abierta la pregunta, como siempre ocurre en las afirmaciones de valor relativo, sobre el valor de la finalidad dada: ¿por qué querríamos personas con dicha sensibilidad?

Partir del conocimiento del niño

Para Dewey la educación que pueda considerarse tal necesita partir del conocimiento de las capacidades, los intereses y hábitos del niño. Teniendo en cuenta estas características es que se puede pensar en actividades en las que los niños logren hilar las experiencias pasadas con la información nueva y que exista una formación en su sentido intelectual.

“ninguna asignatura, ningún tema, ninguna pregunta es intelectual por sí misma, sino por el papel que se le hace desempeñar en la dirección del pensamiento en la vida de toda persona.” (Dewey, 1989, p. 70).

En diversos textos de este autor se hace énfasis en situar las actividades educativas en el contexto del niño, cabe aclarar que esto, lejos de retener al niño en su carácter infantil, busca estrechar los lazos entre las actividades propiamente educativas a las que se expone al niño y la vida misma.

En la cita anterior, sin embargo, no parece distinguirse algún argumento sustancial a favor de esta visión de los contenidos que se deben enseñar, tan sólo es parte de la visión pragmatista del conocimiento, en el sentido de que su estatus como conocimiento valioso está en función de su rol en el pensamiento y la vida de una persona. Esto es insuficiente, pues podríamos simplemente cuestionar por qué deberíamos admitir esta visión pragmatista del conocimiento, que parece acercarse mucho a un subjetivismo sobre el valor de los contenidos, lo cual sería ampliamente debatible.

Superar las ideas adultas de lo que es mejor.

Desde una postura casi optimista, John Dewey dice que la educación es el principal medio para generar mejoras económicas y sociales, pero esto no sería posible partiendo de las ideas de los adultos respecto a qué es lo mejor, sino desde una educación que permita a los jóvenes cambiar lo que hasta ahora ha prevalecido.

Respecto a las razones para dejar de lado las ideas adultas nos dice:

(...) los adultos tienen sus hábitos ya formados y fijos, por lo menos comparativamente, y son esclavos, por no decir víctimas, de un medio al que sólo pueden modificar directamente con un máximo de esfuerzo y perturbación; pueden ser incapaces de percibir con claridad los cambios necesarios, o no estar dispuestos a pagar lo que cueste el efectuarlos y, sin embargo, desean una vida diferente para la generación venidera. (Dewey, 2014, p.142).

Al parecer, Dewey observa cierta rigidez adulta en el afrontamiento de las crisis del mundo, misma que no se relaciona con sus intenciones conscientes de cambio, pero que está limitada por formas de pensar difíciles de alterar.

Por otro lado, la esperanza en el acto educativo radica en la posibilidad de que los individuos tengan hábitos mentales distintos:

Lo que se requiere es formar hábitos que sean más inteligentes, más sensitivamente perceptivos, más dotados de previsión, más conscientes de sus fines, más directos y sinceros, y que reaccionen con mayor flexibilidad que los que ahora prevalecen. Entonces los jóvenes se enfrentarán a sus propios problemas y propondrán sus propias mejoras. (Dewey, 2014, p.143)

Esto de nuevo va a tono con la concepción “dinámica” de la verdad que tan bien encaja con el pragmatismo. Tomando como modelo justamente el dinamismo del cambio científico, Dewey sugiere que el aprendizaje en general debe alinearse a esta idea del poner a prueba constantemente las ideas, hipótesis, teorías, etc. Sin embargo, Dewey no ofrece mayores razones para tomar como modelo este pensamiento científico y sí hacen falta, considerando que en la teoría del conocimiento no sólo hay conocimiento científico, también tenemos conocimiento de sentido común y otros tipos de conocimiento con distintos estándares de certeza, prueba, etc., por lo que quedaría abierta la pregunta de por qué debe tomarse como modelo este pensamiento científico.

Conclusiones

Hay una variedad de fundamentos que Dewey le da a sus afirmaciones sobre lo que debe ser la educación. Encontramos juicios de valor relativo e inferencias que parten de hechos, la teoría de la evolución de Darwin y la de la visión pragmatista del conocimiento y de la verdad, lo cual sugiere que en el pensamiento de este autor podríamos rastrear las bases para sus juicios de valor a unas cuantas tesis centrales sobre estos temas. Estas constituirían las bases pragmatistas del deber ser de la educación según Dewey.

Por otra parte, pensando las afirmaciones del deber ser de la educación como componentes de una teoría pedagógica, encontramos especialmente interesante el matiz que da la visión pragmatista del conocimiento y de la verdad al contenido de otros elementos estructurales de las teorías pedagógicas (Pasillas, 2009), ya que en el caso aquí analizado, las actividades educativas y la idea sobre el papel de los actores en la educación necesita estar en sintonía con aquello que el pragmatismo considera conocimiento.

Referencias

- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico*. Centro Editor de América Latina.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2021). Las implicancias del pragmatismo para la educación. *Tópicos*, (43), 332-347. <http://dx.doi.org/10.14409/topicos.v0i43.11900>
- Fronzizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.

Pasillas, M. (2009) Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. En H. Fernández Rincón, S. Ubaldo Pérez y O. García Pelayo (Coords.) *Pedagogía y prácticas educativas* (pp. 11-46).UPN.

Rachels, J. (2007). *Introducción a la filosofía moral*. Fondo de Cultura Económica

Wittgenstein, L. (2007). *Conferencia sobre ética*. Paidós Ibérica, S.A.