

CIERRE Y APERTURA EN LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Andrés Mejía D., David Aguirre, Isabel Méndez, y Marcela Ossa

Universidad de los Andes

Bogotá, Colombia

Introducción

Una de las enseñanzas más importantes del pragmatismo consiste en el abandono de la búsqueda de fundamentos epistemológicos. Esta postura *antifundacionalista* está directamente relacionada con el rechazo de John Dewey al dualismo sujeto-objeto (1916/1966), así como a lo que Richard Rorty ha llamado el *representacionalismo* (1991). Estas ideas, provenientes de la filosofía, tienen a su vez implicaciones para nuestra comprensión de las actividades relacionadas con el conocimiento humano, tales como la educación y la investigación. Autores como Dewey formularon de manera extensa estas implicaciones, lo cual es coherente con lo que se ha considerado la máxima pragmatista, enunciada por Pierce: “Considerare qué efectos, que podrían tener implicaciones prácticas, concebimos que tiene el objeto concebido por nosotros. Entonces nuestra concepción de esos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto.” (1878/1992, p.132, t.n.*).

La noción de Dewey de *crecimiento* puede verse como una forma de materialización de este antifundacionalismo, unido a un rechazo al *esencialismo* en la definición de lo humano. Si no existe una esencia de lo humano, una naturaleza definida, o un fin último al que el ser humano deba aspirar según un *telos* que le sea propio (el Bien, la Virtud, Dios, la Razón, el Espíritu, etc.), entonces la especificación de unos fines para la educación no debe ser un proceso cerrado, con un punto final que pueda detener la posibilidad de continuar creciendo. El crecimiento, como medio y fin de la educación simultáneamente, debe permanecer abierto sin ser especificado de manera sustantiva. Así, el criterio más importante para evaluar y seleccionar los fines educativos en un contexto y para individuo dados, consiste en la maximización del crecimiento presente y futuro (1916/1966).

* Traducción nuestra; de aquí en adelante *t.n.*

Aunque Rorty no escribió de manera extensa acerca de la educación, su postura política nos brinda una línea de argumentación similar. Su antifundacionalismo sigue el patrón planteado por los pragmatistas clásicos, pero incorpora el giro lingüístico. Para él, el lenguaje no puede entenderse como medio de *representación* de la realidad, y por lo tanto la verdad no puede verse como *correspondencia* entre “pedazos” de mundo y sus representaciones en el lenguaje. Una consecuencia de este antirrepresentacionalismo consiste en rechazar el proyecto epistemológico: la búsqueda de una teoría del conocimiento que nos permita obtener certeza con respecto a la veracidad de las representaciones (1979). Desde una visión historicista y evolucionista del conocimiento, Rorty postula la condición de contingencia del lenguaje y del yo. Como un resultado de esto, concibe la indagación humana como una continua *redescripción* creativa de nuestros vocabularios, que ocurre principalmente gracias a las artes, y se aleja de ideas tradicionales de búsqueda de la verdad en la ciencia o la filosofía (1989). La idea de redescripción, al igual que la de crecimiento en Dewey, es definida de manera abierta, no sustantiva. En Rorty, todo puede ser redescrito, y por tanto, cualquier intento de fijar sustantivamente el conocimiento es considerado como un freno arbitrario al proceso creativo continuo de indagación humana. De esta propuesta cultural, puede derivarse una para la educación y la indagación que haga énfasis en abrir las posibilidades de una continua y creativa redescripción. Ésta es, al menos, la educación para aquéllos que Rorty ha llamado los “ironistas liberales” (1989)[†].

Esta conclusión se deriva, al menos en parte, de una postura filosófica que se puede caracterizar por el rechazo a las ideas de fundamento, esencia, y representación. Varios autores, sin embargo, han señalado una problemática en una apertura muy grande en la especificación de criterios para definir los fines de la educación y de la indagación humana. Las discusiones entre Hutchins y Dewey en la primera mitad del siglo XX (ver Arcilla, 1995), así como las críticas de algunos proponentes de las diversas formas de teorías críticas en educación, son parte de ello. Dentro de los problemas expresados está el que la educación pueda quedar vulnerable de ser utilizada para cualquier fin, sea o no éste ético o deseable socialmente. Adicionalmente, el rechazo de teorías

[†] Reich (1996) ha argumentado convincentemente que las propuestas educativas de Rorty (e.g., en 1989/1999) son contradictorias con su posición política más general. Nosotros no nos ocuparemos en este artículo de ese Rorty, sino de las consecuencias educativas que serían más consistentes con su propia posición política y sociológica. De manera similar, no nos ocuparemos aquí de la extensa obra de Dewey, sino de las afirmaciones que más en concreto él ha hecho acerca del crecimiento y su relación con la educación.

más sustantiva sobre lo humano, hace difícil también el poder revelar y actuar, desde la educación, sobre las maneras sutiles, no evidentes, e incluso en algunos casos institucionalizadas y materializadas en estructuras sociales, en las que la dignidad humana se ve vulnerada.

Tenemos, entonces, una postura epistemológica de la cual se han derivado implicaciones educativas y políticas; pero hay problemas con estas últimas. ¿Significa eso que la postura epistemológica inicial está equivocada? ¿O debemos tal vez resignarnos a aceptar los problemas educativos que surgen de allí? Nosotros queremos mostrar aquí, a partir de la postura filosófica de Donald Davidson, que no es necesario renunciar a los postulados pragmatistas mencionados arriba para aceptar la formulación de teorías más sustantivas de lo humano que sirvan para orientar la definición de fines de la educación. Para ello, examinaremos primero las nociones que en Dewey y Rorty llevan a esa apertura de fines de la educación, en particular las de *crecimiento* y *redescripción*. Luego mostraremos con mayor detalle la problemática correspondiente, para por último explorar las ideas de esencia, fundamento y representación, y sus implicaciones para la discusión acerca de la definición de fines educativos.

1. Las ideas de crecimiento y redescripción, y los fines de la educación

1.1. Crecimiento y educación

La concepción de conocimiento en Dewey se aleja de la idea de representación, que ha sido tradicional en la filosofía occidental. En su lugar ésta es presentada, de manera pragmatista, en términos de nuestra capacidad de actuar en el mundo:

Si el ser que vive, y que experimenta, es un participante íntimo en las actividades del mundo al que pertenece, entonces el conocimiento es un modo de participación, valioso en la medida en la que sea efectivo. No puede ser la contemplación ociosa de un espectador despreocupado. (1916/1966, p.338, t.n.)

El crecimiento, pues, es un proceso a través del cual el individuo va ganando mayor control que le permite adaptarse al medio, y viceversa, al desarrollar patrones de creencia y acción más complejos, abarcadores y equilibrados, que a su vez le brindan condiciones ideales para seguir creciendo. Y este conocimiento, por lo tanto, no puede entenderse como la correspondencia entre

mundo y fenómenos mentales —la idea de *representación*— sino como la expresión de la capacidad de acción. Esta capacidad es algo que se desarrolla dentro del proceso evolutivo que lleva cualquier ser vivo, y que es asimilable al evolucionismo de Darwin.

Es precisamente esta idea la que lleva a concebir la experiencia en nuestra acción en el mundo, como la fuente y el tribunal de nuestro conocimiento. Es a través de la experiencia de vivir que se construye el camino de la vida, el cual no está determinado por algún fin último establecido a través de creencias en lo trascendental, o en lo metafísico, que Dewey entiende como principios universales que intentan ser fuente de certeza en un mundo en constante cambio:

La adherencia a cualquier cuerpo de doctrinas y dogmas basadas en una autoridad específica significa desconfiar del poder de la experiencia para proveer, en su propio movimiento, los principios necesarios para la creencia y la acción. Una fe en este nuevo sentido quiere decir que la experiencia es la única autoridad última.
(1930/1998, p. 22, t.n.)

En este sentido, como lo plantea Koopman (2006), el pragmatismo como una filosofía de la esperanza se convierte en un reemplazo a la búsqueda de certezas que ha dominado a la filosofía moderna.

Este antifundacionalismo de Dewey se refleja también en su noción de la realidad entendida como un proceso en constante movimiento imposible de clasificar en categorías rígidas y permanentes. Dichas categorías dan una visión equívoca de la realidad y previenen a los individuos de sacar provecho de las posibilidades infinitas de la experiencia. Esta noción de realidad se relaciona con su antiesencialismo reflejado en que, así como no hay principios absolutos para comprender el universo en que vivimos, tampoco los hay para comprender la naturaleza humana. El ser humano es producto del contexto en el que vive, y no hay una esencia única que defina a todos los seres humanos.

Sin una formulación metafísica de la esencia de lo humano, el crecimiento se convierte en la única meta del proceso educativo, a la vez que en su medio. El único fin del crecimiento es más crecimiento, pues al ampliar el dominio del individuo sobre su medio, se está ampliando su posibilidad de crecer: “como en realidad no hay nada con respecto a lo cual sea relativo el

crecimiento, salvo más crecimiento, no hay nada a lo que se subordine la educación salvo más educación” (1916/1966, p.51, t.n.).

Las implicaciones que deriva Dewey para los fines de la educación son igualmente radicales. Para él, una característica definitiva de la actividad inteligente consiste en estar orientada de manera flexible hacia un fin. La educación no puede, por tanto, entenderse como una actividad sin fines. Pero éstos no deberían provenir de alguna teoría acerca de la esencia de lo humano. En su lugar, Dewey sugiere que

la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres, y los profesores, etc., tienen fines; no una idea abstracta como la educación. Y por consiguiente sus propósitos son infinitamente numerosos, variando con diferentes niños, cambiando a medida que los niños crecen y según el crecimiento de la experiencia de quien enseña. (p.107, t.n.)

1.2. Redescrición y educación

La noción de *redescrición* en Rorty puede entenderse mejor si partimos de su idea de que, visto desde cierta distancia histórica, los grandes cambios en nuestras maneras de pensar y actuar en el mundo pueden entenderse como cambios de *vocabulario*. Esta expresión sugiere que no se trata solamente de creencias individuales que hemos cambiado de un momento a otro, sino del reemplazo *de aquello sobre lo que hablamos y tenemos creencias*. Es un cambio de tema, en el cual las viejas preguntas que intentábamos antes responder, dejan de tener sentido. En palabras de Rorty,

los logros revolucionarios en las artes, en las ciencias, y en el pensamiento moral y político típicamente ocurren cuando alguien se da cuenta de que dos o más vocabularios están interfiriendo entre sí., y procede a inventar uno nuevo que reemplace a los dos. (1989, p.12, t.n.)

Desde el nuevo vocabulario, las teorías, las preguntas, y en general el conocimiento, serán redescritos de forma tal que se verán desde una luz diferente. Incluso, expresiones que desde el vocabulario anterior se veían como meras metáforas, pueden ser tomadas en el nuevo como literales.

Para nuestro propósito aquí, es importante mostrar que la idea de redescrición se deriva de la postura antirrepresentacionista y antiesencialista de Rorty. Su rechazo a la idea de representación proviene de una posición “que no ve el conocimiento como un asunto de captar la realidad correctamente, sino más bien como un asunto de adquirir hábitos de acción para arreglárnoslas con la realidad” (1991, p.1, t.n.). Para esto, se basa en una crítica a la inteligibilidad del proyecto epistemológico que pretende explicar la relación entre los objetos que existen en un espacio interior (e.g. la mente) y los que están en un espacio exterior (e.g. el mundo), de tal manera que los segundos hagan que los primeros sean verdad. Rorty desecha la noción de “hacer verdad” (1979 y 1991), y deriva de aquí al menos dos ideas de interés para este argumento: la primacía de la búsqueda de democracia sobre la búsqueda de la verdad, y la idea de que el conocimiento humano no debe fijarse y volverse estático. La primera lleva a no postular otra forma de autoridad más que aquella que surja como resultado de la libre investigación y de la conversación basada en la persuasión más que en la fuerza (1988/1991). La segunda idea sugiere que ninguna descripción puede considerarse como la última, la que “capta la realidad correctamente”, pues siempre podrá redescibirse en un proceso contingente pero creativo. El individuo involucrado en este proceso es un ironista en cuanto a que reconoce la contingencia de su propio vocabulario, y sin embargo, actúa de acuerdo con él (1989). Como corolario, la noción de verdad pierde sentido como un ideal regulador, ya que dos vocabularios no pueden compararse según criterios de verdad (1989).

Para Rorty la contingencia de nuestros vocabularios impide que podamos hablar de esencias, o de su búsqueda como el fin de la indagación. En particular, no existe algo así como un elemento subyacente a todos los seres humanos que les caracterice y determine en su forma de ser. Una implicación de lo anterior consiste en que la educación debe ser un espacio en que las personas puedan libremente crearse y formarse a sí mismas teniendo como herramienta principal el lenguaje. Rorty pasa aquí del concepto de “educación” al de “edificación”, planteándolo como un proceso en el que primero se debe hacer del proceso de aculturación, para luego reaccionar contra estas formas y generar nuevos sentidos. Es este segundo sentido —el de edificación— el que se caracteriza como una actividad de redescrición, y que corresponde al ideal del ironista liberal (1989).

Otra conclusión derivada de este antiesencialismo tiene que ver con el rechazo de teorías de lo humano que intenten justificar las posturas y actitudes más básicas de la cultura. Así, por ejemplo, Rorty sugiere que la garantía para no caer en el caos social, proviene, en las democracias liberales (nortatlánticas), de una actitud compartida de rechazo a la crueldad y a la humillación. Este rechazo no sería justificable racionalmente ante otras personas que no lo compartan, sino que constituiría el punto de partida de la conversación sobre qué hacer para mejorar las condiciones democráticas de la sociedad. Esta posición, que Rorty llama *etnocéntrica*, divide la especie humana entre las personas ante las que debemos justificar nuestras creencias y las demás. En el caso concreto de la crueldad, implicaría decir que lo que la prohíbe no es una supuesta autoridad distinta a la de los seres humanos mismos que la desaprueban. Notemos que esta postura de Rorty es un intento de evitar que surja una contradicción con su antiesencialismo: La justificación del rechazo a la crueldad configuraría y apelaría a una teoría sobre lo humano, que Rorty precisamente ha criticado como esencialista.

2. La problemática de los fines abiertos

Diversos autores han señalado que la reticencia a especificar criterios sustantivos para los fines de la educación y de la indagación, expresada en nociones como las de crecimiento y redescipción, es problemática. Por ejemplo, para Callan (1982) el concepto de crecimiento es tan incluyente que no permite orientar el proceso educativo. Como vimos, Dewey propone como criterio para juzgar una experiencia o un fin educativo si éstos promueven o limitan la posibilidad de un crecimiento más amplio en el futuro. Adicionalmente sugiere que los principios de la democracia de respeto a la libertad y de buscar relaciones humanas basadas en la decencia y la solidaridad generan mejores experiencias que los métodos de represión, coerción y fuerza. Por ejemplo, Dewey argumenta que las posibilidades de la experiencia se ven limitadas por las condiciones económicas:

En la medida en que el esfuerzo central de aquellos que influyen en el pensamiento y establecen las condiciones bajo las cuales el hombre actúa se dirija hacia el mantenimiento de la actual economía del dinero y del lucro privado, la fe en las posibilidades de una experiencia abundante y significativa, de la cual todos hacen parte, permanecerá meramente filosófica. (1930, p. 26, t.n.)

De aquí se concluiría que un mayor crecimiento en el futuro se dará en la promoción de condiciones más democráticas. No obstante, como Callan argumenta, si bien existen experiencias excluyentes, esto no significa que dentro de la misma experiencia no haya aún más crecimiento. Tanto las experiencias educativas que tienden a crear personas egoístas y prácticas abusivas como las que promueven la generosidad y la simpatía son susceptibles de conducir a un nuevo y mayor crecimiento. La idea optimista de que lo que promueve el crecimiento del individuo es lo mismo que lo que promueve el progreso social, es en este sentido problemática. De esta manera, si estableciéramos el fomento de las condiciones democráticas en la sociedad como criterio para la selección de fines y experiencias educativas, éste inevitablemente habrá sido definido *de manera relativamente externa a la idea de crecimiento*. Lo mismo ocurre con otras nociones que se han invocado para “explicar” la noción de crecimiento (tales como *apreciación* en Pekarsky, 1990): en la medida en la que provean una dirección normativa, serán externas a la idea de crecimiento; y en la medida en la que no la provean, no podrán garantizar que el crecimiento pueda volverse en contra de la sociedad.

Por otra parte, al entender la edificación como auto-creación y auto-redescripción, como el ideal educativo para el ironista liberal en Rorty, podemos ver que su concepción de igual manera deja abierta la definición de criterios para seleccionar fines y experiencias educativos. La especificación de tales criterios sería realizada por cada cual, precisamente como parte de su proceso de auto-creación y auto-redescripción. La misma crítica mencionada antes se aplica también en este caso. Para enfrentar este problema de la indeseabilidad social de ciertas formas de crecimiento o redescripción, Rorty propone entonces una separación radical entre lo público y lo privado. La auto-creación corresponde al mundo de lo privado, pero es en lo público donde se garantizan las condiciones que la permitan. Como vimos, para Rorty esta última esfera se basa en una actitud de rechazo a la crueldad y a la humillación, no teorizada, para no recaer en esencialismo. Este rechazo a la teoría, sin embargo, resulta en unas nociones tan *delgadas* de crueldad y de humillación que difícilmente podrían ser suficientes como guías para comprenderlas, reconocerlas, y eventualmente evitarlas a cabalidad, especialmente en los casos en los que la crueldad y la humillación se han sedimentado en estructuras sociales políticas y culturales. Éste es, precisamente, el papel de las teorías críticas marxistas, feministas, anticolonialistas, etc., que inevitablemente se basan en teorizaciones sobre la crueldad, la humillación, la dignidad, y en general sobre lo humano. En palabras de Neiman, los críticos

acusar a Rorty de, “al rechazar la 'teoría crítica', (...) botar el bebé 'normativo' junto con la 'metafísica' agua de la tina” (1996, p.127, t.n.). La defensa para Rorty sería, según Neiman, responder que estos críticos “simplemente no atinan a ver o respetar los aspectos de normatividad disponibles en nuestras prácticas ordinarias corrientes” (p.127). Pero entonces notemos que como orientación para definir fines para la educación, “nuestras prácticas ordinarias corrientes”, plagadas de casos de discriminación, opresión y humillación, de manera sedimentada tanto en la cultura como en las instituciones políticas y sociales, no podrían servir como punto de partida *común*, generalizado, para la generación de una conciencia acerca de, precisamente, las maneras en las que estas formas de injusticia tienen lugar.

Relacionado con lo anterior, Rorty ha comentado que en países con tradición democrática ya no es necesaria una teoría sobre la esencia humana. Valdría la pena preguntar qué pasa en el caso de las sociedades que no están interesadas en seguir un proyecto democrático o, más aún, con los Estados que no garantizan su ejercicio. En este caso, existen críticas que señalan a la educación propuesta por los liberales demócratas como excluyente, y por lo tanto como una institución injusta (Young, 2000).

3. Otro camino: La filosofía de Donald Davidson

Habiendo explorado algunos aspectos de las posturas epistemológicas de Dewey y Rorty y de la manera en la que ellas dan lugar a nociones abiertas, no sustantivas, como crecimiento y redescrición, intentaremos mostrar ahora cómo desde el rechazo a las ideas de *representación*, *esencia*, y *fundamento*, es posible aún no renunciar a conceptualizaciones más densas de lo humano, desde las que orientar más sustantivamente la definición de fines para la educación. Nos basaremos en la propuesta filosófica de Donald Davidson, y en particular en su compromiso fuerte con la noción de “verdad”.[‡]

3.1 Antirrepresentacionalismo

[‡] Davidson negó tener afiliación a la doctrina pragmatista, que consideró una forma de relativismo incompatible con su posición (1984 y 2000). Rorty (1986) produjo un argumento en el que sitúa a Davidson dentro de los, para él, postulados característicos del pragmatismo. Más allá de esta discusión, es ajustado afirmar que la postura de Davidson es antirrepresentacionalista, antiesencialista, y antifundacionalista, lo cual es suficiente para nuestro argumento.

Como vimos antes, la idea de representación se refiere a una relación entre lenguaje y mundo en la cual “pedazos” de lenguaje *representan* “pedazos” de mundo, de tal forma que los segundos hacen que los primeros sean verdaderos. Davidson niega la existencia de tal relación:

Nada, sin embargo, ninguna *cosa*, hace que las oraciones y las teorías sean verdaderas: ni la experiencia ni las irritaciones en la superficie [de los órganos sensoriales], ni el mundo, pueden hacer que una oración sea verdadera. *Que* la experiencia tome un cierto curso, que nuestra piel sea calentada o pinchada, que el universo sea finito, estos hechos, si queremos decirlo de esa manera, hacen que las oraciones o las teorías sean verdaderas. Pero es posible afirmar esto de una mejor manera sin hablar de hechos. La frase ‘Mi piel está caliente’ es verdadera si y sólo si mi piel está caliente. Aquí no hay referencia a un hecho, a un mundo, a una experiencia, ni a una evidencia. (1974/1984, p.194, t.n.)

Esta conclusión proviene del así llamado *argumento de la honda* (*slingshot argument*), que se le suele atribuir a Frege. Este argumento —elaborado en un lenguaje técnico— muestra que si las oraciones verdaderas representan hechos en el mundo, entonces *todas las oraciones verdaderas representan el mismo único hecho* (Davidson, 1967/1984; Neale, 1995). Si esto es así, entonces la idea de representación pierde la capacidad de individualizar las relaciones entre oraciones en el lenguaje y “pedazos” de mundo; y con ello pierde también toda capacidad de explicar por qué una oración o creencia es verdadera o falsa (Davidson, 2000). Por tanto, la idea de representación, más que falsa, es vacía.

Para nuestra discusión en este artículo, es de particular relevancia resaltar la falta de sentido de la postulación de un final de la indagación humana, como una consecuencia del rechazo a la idea de representación. Si el mundo, o cualquier parte de él, estuviera dividido en un conjunto de objetos de conocimiento, como los hechos, podría llegar un momento en el que llegaríamos a conocer en esencia la totalidad de éstos en algún dominio: el punto platónico en el cual alcanzaríamos la Verdad, o el Bien, o el Mundo. En la aridez total de ese punto final, ya habríamos formulado y respondido todas las preguntas con sentido. Y la verdad como la meta de la indagación se convierte en un ideal vacío que no puede cumplir ninguna función reguladora (Davidson, 2000; Rorty, 1995/1998). En esto las posiciones de Davidson, Rorty y Dewey se encuentran alineadas.

3.2 Antiesencialismo

El antiesencialismo en Davidson proviene al menos en parte de seguir a Quine (1953) en su rechazo a la distinción kantiana entre los juicios *analíticos* y *sintéticos*. Esta distinción se basa en la posibilidad de hallar un conjunto de características o atributos que son *esenciales* para un concepto así como para lo que éste representa. Consecuentemente, Davidson comenta que “cuando ‘verdad’ es escrita con ‘V’ mayúscula, es tal vez natural pensar que hay una manera única de describir las cosas que lleve a su naturaleza esencial. (...) Por supuesto no existe tal única ‘interpretación’ o descripción” (2000, p.66, t.n.). Esta posición no es diferente del que encontramos en James cuando sugiere que “*el único significado de esencia es teleológico (...)*. La esencia de una cosa es aquélla de sus propiedades que es tan *importante para mis intereses* que en comparación con ella puedo descuidar el resto” (1890/1950, p.335, t.n.). Este antiesencialismo en Davidson puede verse como consistente también con su rechazo a la idea de representación: si no hay “hechos” qué representar, entonces no hay tampoco esencias que se encuentren en el mundo y que definan lo que hay que preguntarse.

Existe en la literatura, sin embargo, confusión alrededor de dos concepciones de *esencia*. La primera sólo tiene que ver con la idea de que un conjunto finito de ideas pueden llegar a representar todo lo que es necesario y perenne sobre un objeto. La segunda está asociada al ideal de encontrar características comunes a todas las instancias de un concepto. Como ilustración acerca de esta confusión, veamos cómo a partir de la idea de James mencionada arriba, Garrison y Neiman concluyen lo siguiente (2003, p.24, t.n.):

Nosotros no tenemos una esencia que exista previamente. En lugar de esto, cada individuo debe resolver la esencia de su existencia dentro de la cultura en la que por casualidad se encuentra. (...) Esto significa que no existen unos fines fijos de la educación. La consecuencia para el currículo es igualmente obvia: no hay un cuerpo predeterminado de conocimiento que sea el que más vale la pena.

Este argumento requiere entender *esencia humana* como algo *común a toda la humanidad, previo a la existencia individual de cada cual*. Si hubiera algún aspecto común a toda la humanidad, ello podría eventualmente, bajo supuestos adicionales sobre su pertinencia educativa, proveer un fundamento para definir unos “fines fijos” para la educación. Y por ello el énfasis de Garrison y

Neiman en que el asunto sobre *para qué y hacia dónde la educación*, sea resuelto por “cada individuo”, y “dentro de [su] cultura”. Por el contrario el antiesencialismo de Davidson, coherente con el párrafo citado de James, sólo implica que no es posible decir de ninguna de nuestras ideas sobre un objeto, que éstas capturen su esencia, o todo lo que es relevante decir acerca de éste. No debe ser usado como argumento en contra de las ideas que generalicen alguna característica del objeto. Y, en este sentido, el antiesencialismo davidsoniano no implica renunciar a la posibilidad de formular afirmaciones sobre lo humano, con pretensión de verdad. En el argumento más amplio que nos interesa aquí, tales afirmaciones son las que constituirían una concepción más densa de lo humano, que dé cabida a teorías más sustantivas sobre, entre otras cosas, la crueldad, la humillación, e incluso la realización.

3.3 Antifundacionalismo

El rechazo la idea de representación lleva a resignarse a no tener una respuesta satisfactoria a la pregunta epistemológica por las fuentes de certeza de cada una de nuestras creencias, *individualmente*. Sin embargo, para Davidson sí es posible dar una respuesta holística: nuestras creencias deben ser mayoritariamente verdaderas, aunque nada nos pueda decir de manera irrefutable *cuáles* de ellas lo son y *cuáles* no (1988/1989). El usar el lenguaje implica, en principio, esta capacidad básica para tener creencias verdaderas. La conclusión de Davidson se basa en su discusión acerca de las condiciones necesarias involucradas en la interpretación de lo dicho por otros (1973/1984)[§].

A diferencia de Rorty, el antifundacionalismo para Davidson no lleva a reducir la importancia de la noción de *verdad*. Y en este sentido sí podemos, cuando sea pertinente, juzgar dos vocabularios o teorías según el criterio de verdad. Como máximo, el rechazo a los fundamentos es coherente con una forma de falibilismo que pide mantener una mente abierta ante la posibilidad de que *cualquiera* de nuestras ideas actuales pueda ser falsa. Aunque, por supuesto, no todas —ni siquiera la mayoría— pueden serlo.

4. Para concluir

[§] Esta discusión es larga y compleja, y no la abordaremos aquí.

El antirrepresentacionalismo, el antiesencialismo y el antifundacionalismo conforman una postura epistemológica compatible con la del pragmatismo, a partir de la cual se ha sugerido una definición abierta, no sustantiva, de fines para la educación. Sin embargo, a través de hacer una revisión del desarrollo filosófico que hace Donald Davidson desde la filosofía del lenguaje, se puede concluir que tales conclusiones no son necesarias. O al menos deben ser matizadas.

En concreto, el falibilismo que se deriva del antifundacionalismo sugiere flexibilidad en el momento de definir fines de la educación. Por otro lado, el antirrepresentacionalismo y el antiesencialismo requieren que las preguntas pertinentes acerca de lo humano, la crueldad, y la humillación entre otras, no puedan cerrarse a un conjunto de ellas que sea tomado como el que define lo que constituiría la *esencia* de dicho objeto. Esta conclusión apoya una cierta apertura en cuanto a la definición de los fines de la educación. Sin embargo, como vimos, el antiesencialismo no lleva necesariamente a un rechazo de la teorización sobre lo humano. Y esta teorización sobre lo humano puede servir para, entre otras cosas, una propuesta educativa que brinde criterios normativos basados en teorías críticas sobre la dignidad humana, la crueldad, etc., para orientar dichos fines. Es posible que esto implique aceptar la adopción de formas suaves de universalismo, lo cual no es algo inherentemente malo, más allá de los peligros de incurrir en lo que se ha llamado universalidad (Enslin y Tjattas, 2009; Todd, 2009).

La apertura y la orientación normativa propuestas simultáneamente en el párrafo anterior pueden parecer contradictorias. Sin embargo, se debe entender que aunque se pongan algunos límites normativos provenientes de la teorización sobre lo humano, las posibilidades aún son infinitas, y en ese sentido abiertas.

La adopción de teorías sobre la naturaleza humana conlleva, por supuesto riesgos. Por tanto, cualesquiera sean las maneras en las que dichas teorías afecten nuestras definiciones de fines para la educación, éstas deben ser tomadas con actitud cautelosa y flexible para ser modificadas ante la posibilidad de que estén equivocadas o de que entren en conflicto con otros aspectos normativos relevantes *en cada momento educativo*. Pero ésta es una decisión que no puede tomarse de antemano, sino que debe considerarse en cada instante y en cada espacio educativo particular.

Referencias

- Arcilla, R. (1995). *For the Love of Perfection.: Richard Rorty and Liberal Education*. Nueva York: Routledge.
- Davidson, D. (1967/1984). Truth and meaning. En *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon.
- (1973/1984). Radical interpretation. En *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon.
- (1974/1984). On the very idea of a conceptual scheme. En *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon.
- (1984). Introduction. En *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon.
- (1988/1989). The myth of the subjective. En M. Krausz (ed.), *Relativism. Interpretation and Confrontation*, Notre Dame: University of Notre Dame.
- (2000). Truth rehabilitated. En R. Brandom (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J. (1916/2007). *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- (1930/1998). What I believe. En L. Hickman & T.M. Alexander (eds.), *The Essential Dewey. Vol.1. Pragmatism, Education, Democracy*. Bloomington: Indiana University.
- (1938/1997). *Experience and Education*. Nueva York: Touchstone.
- Enslin, P. y Tjiattas, M. (2009). Philosophy of education and the gigantic affront of universalism. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 2-17.
- James, W. (1890/1950). *The Principles of Psychology, Vol.1&2*. Nueva York: Dover.
- Neale, S. (1995). The philosophical significance of Gödel's slingshot. *Mind*, 104(416), 761-825.
- Neiman, A. (1996). Rorty's Dewey: Pragmatism, education and the public sphere. *Studies in Philosophy and Education*, 15(1-2), 121-129.
- Peirce, C.S. (1878/1992). How to make our ideas clear. En N. Houser y C. Kloesel (eds.), *The Essential Peirce, Vol.1*. Bloomington: Indiana University.
- Quine, W., (1953). Two dogmas of empiricism. En *From a Logical Point of View: Nine Logico-Philosophical Essays*. Cambridge (EEUU): Harvard University.
- Reich, R. (1996). The paradoxes of education in Rorty's liberal utopia. En *Philosophy of Education 1996*. Disponible en http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/96_docs/reich.html [Mayo 2009].
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University.
- (1986). Pragmatism, Davidson, and truth. En E. Lepore (ed.), *Truth and Interpretation: Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson*. Oxford: Blackwell.

- (1988/1991). The priority of democracy to philosophy. En *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers, Volume I*. Cambridge: Cambridge University.
- (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University.
- (1989/1999). Education as socialization and as individuation. En *Philosophy and Social Hope*. Londres: Penguin.
- (1991). Introduction: Antirepresentationalism, ethnocentrism, and liberalism. En *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers, Volume I*. Cambridge: Cambridge University.
- (1995/1998). Is truth a goal of inquiry? Donald Davidson vs. Crispin Wright. En *Truth and Progress. Philosophical Papers, Volume III*. Cambridge: Cambridge University.
- (2000). Reply to Donald Davidson. En R. Brandom (ed.), *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell.
- Todd, S. (2009). Universality and the daunting task of cultural translation: A response to Penny Enslin and Mary Tjiattas. . *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 18-22.
- Young, I. M., (2000). *La Justicia y la Política de la Diferencia*. Madrid: Cátedra.