

¿ LA NEGACIÓN DE FINES PUEDE SER EL FIN DE LA EDUCACIÓN?

W. R. DAROS
CONICET.

EL PROBLEMA FILOSÓFICO DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.

1. Encuadramos aquí la temática de los fines de la educación en el contexto del hombre. Abandonamos entonces la cuestión de si los animales son o no educables, o más bien domesticables.

Un mínimo obvio y aceptable para que tenga sentido el concepto de educación implica admitir que el hombre *es en potencia lo que aún no es*; y, en consecuencia, *no es en la actualidad todo lo que le es posible ser*. Bajo estas premisas, el concepto de la educación aparece ligado al concepto de desarrollo, de posibilidad de ser, de educabilidad del hombre. De este modo, el concepto de educación implica, en última instancia, en una instancia filosófica, una *ontología* (una teoría del ente y del ser) y una *antropología* (una teoría del hombre). En este sentido, *esclarecer los fines últimos* de la educación siempre ha sido considerada una tarea propia de la *filosofía de la educación*.

Quienes obvian el planteamiento filosófico deben quedarse en lo que el hombre es positivamente y presentarlo también como lo único que es, puede y debe ser. Sin planteamientos filosóficos, el concepto de educación se convierte en algo estático, positivamente aceptado como realizado en la actualidad, sin posibilidad para la utopía, para la crítica, para el cambio, sin apertura al futuro y a lo que lo trasciende.

2. En realidad, el tema de las finalidades es un tema *antropológico* por excelencia, un tema *humano y humanista*. Históricamente, surge en el ámbito del derecho y de la teología, cuando el hombre advierte que es capaz de responder (*ᾠτιώμαι*: se inculpa, acusa) por sus acciones dando la causa de las mismas¹.

Respecto de los fines de la educación podemos establecer tres cuestiones: 1) Si los hay, cuáles son. 2) Quienes los establecen. 3) Quienes lo realizan.

Respecto de la primera cuestión, sólo pueden admitir que haya fines quienes aceptan, como *condición de posibilidad*, que la educación implica: a) no un hecho concluido sino, ante todo, el *hacerse* de un sujeto, en el que algo de su ser o naturaleza, *permanece* (como potencialidad) y algo *cambia* (actualizándose, realizándose), en un tiempo y en un lugar; que b) ese hacerse no se halla determinado, sino *sujeto a libertad*, de modo que no se produce necesaria, ni espontánea, ni ciegamente; c) que este poder hacerse del hombre es un índice, por un lado, de su finitud y, por otro, de su *apertura* a lo indefinido, o mejor aún, a lo infinito. Por otra parte, solo pueden admitir que haya fines generales *comunes* en el proceso educativo quienes admiten que los hombres, aun en la diversidad de los individuos y personas, poseen algo en común, esto es, una *naturaleza*, un *ser humano que es común* a todos los hombres: antes, durante y después de sus individualidades.

Respecto de cuáles sean los fines generales implicado en el concepto de educación, estos fines dependen de la concepción antropológica que se asuma. Lo que sea el hombre (*la idea de hombre, realizado perfectamente* en sus posibilidades) se pone como finalidad a alcanzar para el hombre mismo en su devenir. En este contexto, el *deber ser* del hombre no es un imperativo exterior al hombre mismo, sino una exigencia de su ser no desarrollado, pero con la legítima posibilidad de desarrollo. El educarnos aparece entonces no tanto como un deber cuanto como *un derecho al desarrollo propio* que no puede ser moralmente impedido.

Ahora bien, lo que sea el hombre (el ser del hombre) puede ser considerado dentro de ciertos límites: a) para algunos, el hombre se halla perfectamente realizado cuando despliega sus posibilidades en todo su *ser hasta sus últimas consecuencias pensables*, y son entonces los *filósofos metafísicos* los que hacen las hipótesis de lo que es el *ser* del hombre y de sus finalidades. b) Para otros, el hombre *agota su ser en la sociedad* y son entonces los *sociólogos* los que estudian las finalidades que cada sociedad establece en un tiempo y lugar determinado. c) Para algunos, el ser del hombre se agota en la psicología individual; es algo exclusivo, *íntimo y personal* de cada hombre cuya finalidad es puesta por cada hombre y cuyo objeto es estudiado en la psicología y los *psicólogos*. d) Para otros, el ser del hombre es un *misterio* solo captable por una vía religiosa, mística o revelada y son entonces las grandes *personalidades místicas* o los *teólogos*, consultando los textos revelados, los que establecen los fines del proceso educativo. e) Indudablemente que muchas más pueden ser las perspectivas desde las cuales se define cual es el ser del hombre (la biología, el lenguaje, la cultura, el arte, la política, etc.). Pero una cobra particular importancia: aquella que prescindiendo de la finalidad que posee el proceso de educar (pues quizás sea imposible de establecerse o no haya una autoridad que lo pueda definir indiscutiblemente), estima que éste radica en *la facilitación de medios* para que cada hombre o grupo social decida lo que debe ser.

Respecto a la cuestión de la segunda cuestión, *quienes establecen esos fines*, ésta se reduce a averiguar la anterior y detectar quienes poseen poder intelectual para establecer cual sea el ser del hombre; o quienes poseen real injerencia en la *constitución* del ser o de la naturaleza del hombre. Porque una cosa es *descubrir cuáles son* los fines de la educación humana en general, y otra cosa es advertir quién o qué es *la razón que los establece* por lo que puede generarse en el hombre un deber o al menos un derecho a lograrlos.

El tercer género de cuestiones, acerca de *quienes realizan* el proceso educativo (los padres, los docentes, la comunidad civil o religiosa, el poder político, etc.) puede considerarse desde dos puntos de vista: a) como una cuestión *de hecho* que debe ser observada empíricamente en cada época y lugar; y b) como una cuestión *de derecho* en cuanto depende de la naturaleza o ser del hombre.

3. El ser, en general o en algunos de sus aspectos, establecido como finalidad se convierte en un *valor*, por el que vale el efectuar la acción de alcanzarlo, logrando con ello un desarrollo del sujeto que crece con la búsqueda o posesión del valor.

Mas la finalidad, como los valores generalmente se hallan escalonados, esto es, formando escalas de valores y de fines, de los cuales solo uno el es final o último. Ahora bien, es este valor y finalidad última la que establece el valor dependiente de los demás, los cuales se convierten en medios respecto de este fin último. Así, por ejemplo, el *desarrollo cognitivo (o el afectivo, el físico, el técnico, la propia autonomía)* puede ser un valor y una finalidad del proceso educativo: a veces puede ser considerado *un valor último* cuando se considera que no hay otro superior a él; otras veces constituye solamente un *valor de medio* para lograr otros valores superiores o últimos. Mas es siempre la finalidad última la que *rige y designa* todo el sistema de acciones educativas. De este modo se puede hablar, por ejemplo, de una educación *conductista* porque el conducir heterónomamente la conducta de los alumnos sea considerado el valor supremo de ese sistema; se puede hablar de una educación *no directivista o autónoma*, cuando la autonomía se presenta como la finalidad y el valor supremo de ese sistema educativo. La educación *liberadora* puede ser considerada como un sistema de ideas y de acciones tendiente a producir una educación que asume como *valor supremo y como finalidad* a la *liberación*; la *pedagogía del oprimido*, por el contrario, puede considerarse como un sistema basado en el valor (o desvalor) y en *la finalidad de mantener la opresión* (social, eco-

nómica, psicológica) sobre los educandos. La educación *holística* tiende a una formación sistémica e integrada de todas las posibilidades del ser humano².

Desde un punto de vista histórico, podemos establecer que *dos* han sido las grandes corrientes de pensamiento (que a su vez se han subdividido en otras) con respecto a las fuentes que deben alimentar la búsqueda de los fines en la educación: a) o bien, por un lado, el ser humano es humano por el *ser trascendente* que lo hace humano haciéndolo ser; en este caso la finalidad del ser humano y de la educación se encuentra más allá de este mundo; b) o bien, el ser humano agota todo su ser en el *transcurrir histórico, evolutivo, inmanente* a la especie; en este caso el hombre no debe esperar nada fuera de sí mismo como individuo y como grupo social, y de las pautas de conductas que el establezca³.

4. De hecho, desde el Renacimiento se acentuó una tendencia secularizante, preocupada cada vez menos por el más allá y cada vez más por una felicidad alcanzable en este mundo. Para los pensadores de la Ilustración, la "mayor felicidad posible consistía en la mayor abundancia posible de objetos capaces de dar satisfacción a los hombres y en la máxima libertad para gozar de ellos". Creían ellos en un progreso futuro de la sociedad hacia un estado de felicidad mediante el crecimiento de la opulencia que dependía del aumento de la justicia y de la libertad, pero también de la ampliación y difusión del saber⁴.

Muchas son las causas (sociales, políticas, intelectuales, religiosas, culturales, económicas, etc.) que llevaron a pensar que la historia concreta es la historia del trabajo de los hombres en su lucha con la naturaleza con el fin de asegurar su sobrevivencia; a sospechar de toda teoría y a sostener finalmente que toda verdad objetiva no es una cuestión teórica sino práctica. Lo que hoy parece ser ante todo valioso es lograr (o intentar lograr) que cada uno sea artífice de su propio destino: el hombre parece definirse, ante el animal, como un ciudadano autónomo, con posibilidades de libertad. De los tres ideales propuestos por la revolución francesa (libertad, igualdad, fraternidad), la *fraternidad* (propuestas por las diversas denominaciones creyentes) llevó a veces a procesos en los que se suprime la libertad de pensamiento; la *igualdad* o comunidad en los bienes materiales de producción, impuesta por la fuerza, ha caído bajo el muro de Berlín; solo la *libertad*, las autonomías individuales y regionales, en todo sector, parece ser la estrategia largamente acariciada y propiciada por Occidente.

La creencia en una necesidad de las leyes económicas pertenece a la prehistoria de la sociedad. La creencia de que la vida verdaderamente humana comienza con la supresión de la propiedad privada de los medios de producción y de la alienación de los individuos que ella produce ha dado lugar -tras la autofrustrada experiencia comunista rusa- a otra: la supresión revolucionaria del régimen capitalista no trae consigo de forma necesaria la emancipación de los individuos. Nos hallamos así en una época posmoderna, viviendo las consecuencias del proceso de racionalización desencadenado por la Ilustración, que lleva a una administración total de la sociedad en forma de un *estado tecnocrático*. De este modo, la razón por sí misma parece llevar a una nueva barbarie ilustrada, sin libertad. Entre los epígonos del endiosamiento de la razón, J. Habermas sigue creyendo que *la razón tiene una función práctica*: se cree que ella, sin abandonar su trono, es la única capaz de superar los dogmatismos y prejuicios, y asegurar una conducta racional para el individuo y para la sociedad en su conjunto, a través de un *interés emancipatorio, en una racionalidad comunicativa* que lleve a la concertación y al consenso.

5. En ese contexto posmoderno e inmanentista, la filosofía vuelve a tomar a la *autonomía* (entendida como posibilidad de tomar decisiones libres mediadas por la reflexión y sin coacción alguna) como el valor y la finalidad típicamente humana y social. El hombre ha quedado clausurado, para su comprensión, en el *contexto de la evolución histórico-social-política* co-

mo único marco posible de comprensión. La *discusión libre*, la argumentación, entendida como expresión de *autonomía*, aparece como el ideal del hombre hecho ciudadano, como tarea y única propuesta válida para las instituciones educativas.

"La vía del proceso social de formación no está marcada por nuevas tecnologías, sino por *fases de reflexión que desmontan la condición dogmática de ideologías* y de formas superadoras de dominación, que subliman la presión del marco institucional y que liberan la acción comunicativa en cuanto acción comunicativa. De esta manera, se anticipa el fin de este movimiento: la organización de la sociedad sobre el *fundamento exclusivo de la discusión libre de toda dominación*".⁵

"Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el de *aprender de los errores* una vez que se los ha identificado".⁶

Habermas propone un principio único de ética discursiva: el "principio de la universalización", según el cual toda norma moral válida *debe ser aceptada autónomamente por todos los que son afectados* por ella en su seguimiento. De este modo, la autonomía, la decisión personal y libre sobre las propias pautas de conductas es el criterio fundamental. Se debe, por otra parte, abandonar sin prejuicio alguno toda otra pretensión de fundamentación última⁷.

6. En esta segunda opción, que la modernidad y la posmodernidad han hecho por la razón y por su crítica, para salvaguardar la autonomía del hombre, al menos en la argumentación y consenso y a veces por reacción contra el predominio de la razón, el *ser del hombre* y, en consecuencia, *los fines de la educación* a lograr, han quedado *reducidos*, por ejemplo, a ser y realizar:

- Un ser que se construye totalmente en su historia y en ella se conoce como individuo y como especie (como en el pensamiento de W. Dilthey)⁸.
- Un ser básicamente biológico que se supera a sí mismo mediante una lógica formal (J. Piaget)⁹.
- Un ser con capacidad de utilizar conocimientos científicos y técnicos (A. Whitehead)¹⁰.
- Un ser que fundamentalmente se distingue de los otros vivientes por el lenguaje y por la capacidad de análisis del lenguaje (G. Kneller)¹¹.
- Un ser básicamente interpretador de signos (O. Oñativia)¹².
- Un ser con capacidad de instrucción (J. Bruner)¹³.
- Un ser que se guía a sí mismo rectamente por el conocimiento (P. Hirst)¹⁴.
- Un ser conducido por otros iluminados (B. Skinner)¹⁵.
- Un ser escolarizado que debe desescolarizarse (I. Illich)¹⁶.
- Un ser psicológicamente libre (C. Rogers)¹⁷.
- Un ser emotivo que se rige por la afectividad, por las razones del corazón (M. Contini)¹⁸.
- Un ser práctico, un ser que consume, un ser dominador epistemológico de técnicas empleadas como medios, sin importar mucho los fines, pues los fines del hombre son incognoscibles y ajenos a la ciencia (W. Brezinka)¹⁹.
- Un ser proletario que lucha por la desaparición de las clases y por el bien común (A. Ponce)²⁰.
- Un ser reflexivo acerca de la praxis social y la racionalidad comunicativa para lograr consensos sociales (W. Carr.-Kemmis)²¹.
- Un ser con autonomía, con autodeterminación, que se autoconstruye ante valores que no se mencionan ni imponen (D. Benner)²².
- Un ser individual y socialmente integrado con la vida, como ideal de la persona autónoma (J. Mantovani).

"La educación sigue a la vida del hombre en su doble y correlativa realidad individual y social. Es, por un lado, un proceso de socialización: se aprende a pensar y hacer según el modo

común y se adquieren normas para convivir con los semejantes. Por otro lado, es un proceso de individualización: se desenvuelven y maduran poderes para la propia creación y responsabilidad. Así se logra la aspiración de Juan Piaget: 'autonomía en la cooperación'. En el seno de la comunidad, bajo la influencia de la cultura y de estímulos formativos, el individuo se eleva a la categoría de persona, fin supremo de la educación"²³.

¿LA NEGACIÓN DE LOS FINES PUEDE SER LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

7. Muchas son las filosofías antropológicas y muchos son los sistemas educativos y las finalidades que de los mismos se derivan. No es nuestro propósito mencionarlos a todos ni menos aún analizarlos aquí. Solo nos interesa ahora considerar brevemente un autor que *niega la existencia de fines en la educación*, y lo hacemos con la intención de remarcar más aún la importancia de la concepción filosófica que asume cada autor respecto del ser humano o de la naturaleza humana, pues esa concepción vista en su plena realización posible aparecerá como la finalidad del hombre y del proceso educativo en general.

Nos referiremos, en este sentido, al pensamiento de John Dewey.

8. Sobre lo que sea la *naturaleza humana* -afirma J. Dewey- se han hecho las hipótesis más dispares. "Escritores como Helvetius hicieron de la idea de *la completa maleabilidad de la naturaleza humana*, que en su origen es *completamente vacía y pasiva*, la base para afirmar *la omnipotencia de la educación* en la conformación de la sociedad humana y el fundamento para proclamar la *infinita capacidad de perfeccionamiento* de la humanidad"²⁴.

Otros hombres son más cautos respecto de la maleabilidad e la naturaleza humana. Ellos han creído encontrar en la teoría de los instintos innatos "un apoyo científico para sostener la práctica *inalterabilidad de la naturaleza humana*. Podrán cambiar las circunstancias pero la naturaleza humana permanece igual a través de las edades. La herencia es más fuerte que el medio ambiente y la herencia humana no ha sido tocada por el intento del hombre"²⁵.

John Dewey, en la línea del empirismo, del conexionismo y pragmatismo de W. James, "no admite que la naturaleza humana permanece eternamente igual". La naturaleza humana no es otra cosa que la permanencia de las costumbres, sobre los impulsos caóticos, permanencia debida a la inercia y a los hábitos adquiridos.

"El hombre posee una mayor variedad de *impulsos* que cualquier animal inferior; y cada uno de estos impulsos considerado por separado es tan 'ciego' como puede serlo el instinto más bajo; pero debido a su memoria, a su poder de reflexión y de inferencia, el hombre, una vez que los ha producido y experimentado sus resultados, siente cada uno de ellos *en conexión con una previsión de tales resultados*. Así, pues, un impulso ejecutado podrá decirse que actúa, al menos en parte, *en razón de sus resultados*. Evidentemente *todo acto instinto de un animal con memoria dejará de ser 'ciego' una vez que ha sido repetido*, y debe acompañarse de previsión de su 'fin', en cuanto tal puede caer bajo el conocimiento del animal. Un insecto que pone sus huevos en un sitio donde nunca los viera encubados, ejecuta tal hecho del modo 'ciego' indicado; pero la gallina que ha empollado ya su nidada, apenas si puede considerarse que empolla la segunda vez con 'ceguera' completa"²⁶.

9. Según Dewey, lo propio del hombre es que "actúa siempre y no puede remediarlo. En cualquier sentido *es falso que un hombre necesite un motivo para hacer algo*. Para un hombre sano la inactividad es la mayor de las calamidades"²⁷.

El hombre es un *ser activo (active being)*: eso es todo lo que puede decirse al respecto, sin que para ello se necesite motivo o justificación alguna. Es más, es "natural" que la actividad sea agradable. Los motivos y fines surgen cuando el hombre necesita decidir sobre el actuar en sí mismo, sino sobre la *forma de actuar*²⁸, en vista a los resultados que podrá obtener.

Toda acción es una invasión de futuro, de lo desconocido; la contradicción y la incertidumbre son sus rasgos característicos e indiscutibles. Sólo las consecuencias sirven para ordenarla. Esto equivale a decir que el hombre no es racional sino que se hace racional.

"En vez de decir entonces que un hombre necesita un motivo que lo induzca a actuar, diremos que, cuando un hombre va a actuar, necesita saber qué es lo que va a hacer, cuál es la índole de su acto en relación con las consecuencias del mismo (*in terms of consequences to follow*)".²⁹

Lo que nos vemos invitados a estudiar, cuando alguien no actúa, es *la condición social* de esa persona que hace que su actividad productiva sea fatigosa y carente de interés.

10. Dewey evita hablar de "naturaleza" humana, pues es "una palabra vaga y metafórica"³⁰. A lo más indica las condiciones iniciales (instintivas). *La naturaleza humana*, pues, está constituida por un conjunto de actividades impulsivas innatas y, sobre ellas, se establecen los hábitos adquiridos en la relación social que los estimula. Ahora bien, como todas las virtudes son hábitos, *la naturaleza humana educada es un logro personal, social y moral sobre los instintos*.

"El *hombre* es algo más que un ser que conoce. Es primeramente *un ser que actúa y hace* y que debe hacer para vivir. Su actividad es ante todo una expresión de emoción, de amor y odio, de esperanza y miedo, de curiosidades que le llevan a explorar y de peligros que le hacen retroceder, una manifestación de *impulsos, deseos y hábitos*. Su conducta se extiende desde las acciones dictadas por la insensibilidad estúpida, la mera rutina y el capricho momentáneo a una conducta ordenada, unificada por propósitos planeados. La diferencia que existe entre los primeros y los últimos modos de conducta es debida a una inteligencia informada por hechos y principios conocidos. Los propósitos son vanos y utópicos a menos que se basen en el conocimiento de las condiciones existentes".³¹

Siempre existirán causas para los efectos de nuestros actos. Nadie actúa sin causa: nuestra causa fundamental está constituida por los impulsos instintivos y luego por los hábitos adquiridos. Pero el valor de nuestros actos no depende de las causas sino *de las consecuencias* de los mismos³².

Según Dewey, no se da como generalmente se cree, primero la *finalidad* de una acción, luego la *realización* de la acción y finalmente el *hábito* contraído de esa acción. Por el contrario, poseemos primero los instintos, luego hábitos, después sensaciones y finalmente ideas, ideales, finalidades.

"Las ideas, los pensamientos de los fines (*ideas, thoughts of ends*) no se generan espontáneamente; no hay concepto immaculado de los designios o propósitos; la razón libre de toda influencia de algún hábito previo es una ficción, así como también lo son las sensaciones puras por medio de las cuales pueden formularse las ideas independientemente del hábito".³³

11. En este contexto, la *idea de finalidad* es el producto de la abstracción que separa las partes de una serie habitual de actos. "El 'fin' (*end*) es meramente una serie de actos cuya culminación se contempla en un futuro remoto; los medios (*means*) son esa misma serie vista en una etapa anterior...El 'fin' es el último acto en que se piensa, los medios son los actos que deben ejecutarse antes de llegar a él"³⁴.

Así, pues, *la naturaleza humana* está constituida por *impulsos* innatos y por el *conjunto de hábitos* que organizan y reorganizan la conducta y, en consecuencia, la naturaleza humana es adquirida en lo típicamente humano. Es una predisposición adquirida hacia formas o modos de acción que expresan un comportamiento. Ella no tiene una finalidad dada. La naturaleza humana, como el hábito, es más bien una "actividad humana que es influida por

actividades previas y, en este sentido, adquirida; que contiene en sí misma un cierto ordenamiento o sistematización de elementos menores de acción; que puede proyectarse, que es de calidad dinámica, que está pronta a manifestarse de manera abierta y que se mantiene activa en forma subordinada, aún en los casos en que no es obviamente una actividad dominante"³⁵.

La naturaleza humana implica la racionalidad, pero "ésta no es un don congénito", sino que nace de la interrelación social, de las adaptaciones y relaciones objetivas³⁶. La 'racionalidad' es cuestión de *relación entre medios y consecuencia* y no de principios fijos³⁷. El hombre se humaniza cuando decide someterse a "una disciplina que es extraña a la naturaleza humana, que es artificial, desde el punto de vista del hombre natural"³⁸, y que consiste básicamente en no obrar instintivamente, sino en atenerse a las consecuencias. El hombre pasa entonces de una conducta orgánica, biológica, a una dotada de propiedades intelectuales.

12. La idea de que algo es *mejor* (que luego se propone como *finalidad*) que otra cosa surge a partir de las *consecuencias* de las acciones, y no de una idea previa a los actos. La inteligencia y la educación surgen entonces como una búsqueda de los mejores medios para lograr una finalidad (que es lo mejor a la luz de las posibilidades y necesidades del individuo y de la sociedad).

En muchos casos -en demasiados casos- la sociedad actúa sobre la actividad del ser humano inmaduro simplemente para *asegurar hábitos que son útiles*; y, en este caos, es adiestrado como un animal más que educado como un ser humano. Por ello la verdadera *educación* no puede ser concebida solamente como transmisión de costumbres, como imitación, como crecimiento biológico sano, sino sobre todo como un proceso humano e inteligente y, por lo tanto, progresivo. Por ello Dewey define la educación como "aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia (*reconstruction and reorganization of experience*), y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente"³⁹.

13. En este contexto, bien se advierte que el proceso de educarnos *no se propone finalidades en abstracto, como un ideal o perfección* que el ser humano debe alcanzar. Por el contrario, la educación es un proceso en el que: a) se aumenta la percepción de las conexiones entre nuestros actos y sus consecuencias; b) se aumenta el poder adicional de control y dirección de nuestros actos en vistas a las consecuencias de los mismos (se puede anticipar mejor lo que va a ocurrir).

En resumen, educarnos es aprender, según Dewey, "pero aprendemos solamente porque, después de haber realizado el acto, observamos resultados que no habíamos notado antes"⁴⁰. Surge así *la finalidad y el ideal del crecimiento* en la concepción de la educación, como un ideal abstracto e irreal; porque este ideal no se halla al principio del proceso educativo. La *educación no se propone finalidades* (en realidad no sabemos lo que será de nosotros en el futuro, ni lo que queremos), sino que organiza y reorganiza al sujeto, al reorganizar sus experiencias (los actos en función de las consecuencias).

"La idea de educación se resume formalmente en la idea de la *reconstrucción continua de la experiencia*, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado".⁴¹

14. En coherencia con estas ideas, no es raro prever que "la *filosofía de la educación* no origina ni pone *fin*es". Para Dewey, la razón, lo mismo que la filosofía, no son "una cosa que se ha sobrepuesto desde arriba a nuestra experiencia", sino el ordenamiento, la organización de la experiencia. Ellas son una inteligencia experimental; no las creadoras de un ser superior, válido en sí mismo, que desde el exterior se impone a las acciones⁴².

La filosofía de la educación cumple la función de examinar las finalidades que se alcanzan y las consecuencias que se obtienen de la realidad (no los que dogmáticamente quiera imponer), y evalúa los resultados a la luz de un esquema general de valores⁴³. La filosofía de la educación posibilita la guía de una inteligencia reflexiva y sistemática que haga a la vida más plena, más rica y más unificada. No hace escapar más allá de la experiencia, sino que la examina críticamente y "está interesada en obtener lo más posible de la experiencia personal y social"⁴⁴.

"Los fines que son de imposible realización, son finalidades solo de nombre". Los fines deben elaborarse a la luz de los medios disponibles. Aparece aquí con toda claridad la actitud pragmática de la filosofía de Dewey. La filosofía no tiene por finalidad hacer evadirnos de la realidad concreta, sino sacarnos de la rutina, y deseos, intereses y caprichos personales unilaterales. Cuando se consideran los fines y los medios como si estuviesen separados, "los fines y valores se hacen vacíos, verbales, demasiado remotos y aislados para tener más que un contenido *emocional*"⁴⁵. Los fines se convierten de este modo en una mera expresión de deseos de los ministros de educación, de los padres o de los docentes. Pero para los alumnos que aprenden esos ideales son vacíos y formales, no desenvueltos por los poderes activos de los que aprenden, por lo que carecen de cualidades dinámicas y "no pueden convertirse en un motivo de acción"⁴⁶.

Para Dewey, la aceptación de "fines fijos en sí mismos" es una fase de la devoción del hombre a un ideal de certidumbre. Tras el concepto de fijeza, ya sea en la ciencia como en la moral, está la adhesión a la certidumbre de la 'verdad', la necesidad de aferrarse a algo fijo, que nace del temor a lo nuevo, y del apego a las posesiones⁴⁷.

15. Coherentemente, si el proceso educativo no tiene fines remotos y previos a los actos humanos, sino que se guía y corrige a partir de las consecuencias de los actos, entonces se debe admitir que la educación puede convertirse en una ciencia *autónoma*, sin que nadie le determine sus finalidades o los objetivos y valores educativos. Ni siquiera las condiciones sociales determinan los objetivos de la educación.

"La educación es *autónoma* y debería ser libre para determinar sus propios fines, sus propios objetivos. Salir fuera de la función educativa y tomar prestados objetivos de una fuente externa es rendir, entregar la causa de la educación...La educación es en sí misma un proceso para descubrir qué valores son dignos de ser perseguidos como objetivos"⁴⁸.

No existe una verdad absoluta. Las verdades se sacan de las experiencias, de la reflexión sobre los mejores medios para obtener mejores consecuencias. Se aprende de la experiencia, de intercomunicación, del cambio propio de un clima democrático; y aprender es mejorar relativamente esa experiencia, organizándola y reorganizándola. En realidad las filosofías que se creen poseedoras de la verdad absoluta no son humanas ni morales.

"Toda filosofía absoluta tiene que aspirar a estar en la exclusiva posesión de *la* verdad última o de otro modo renunciar a sus propias pretensiones. Las filosofías absolutas no pueden tolerar rivales o aprender de las filosofías opuestas. La historia demuestra que tales filosofías sólo han encontrado un reconocimiento general cuando han tenido el apoyo de poderosas instituciones, políticas y eclesiásticas. Su lógica práctica exige la autoridad externa para lograr la sumisión y castigar las desviaciones heréticas. La verdad absoluta requiere absoluta obediencia".⁴⁹

16. La filosofía es sistemáticamente *crítica*. La crítica ejerce un *poder liberador* de la *costumbre y la rutina*. A partir de la comparación entre costumbres y hábitos en conflicto, la inteligencia se capacita para "*proyectar nuevos valores*, que cuando actúen, crearán nuevas costumbres".⁵⁰

La educación organizada escolarmente, aunque no es muy poderosa, es el único medio que trata deliberada e intencionalmente de, por un lado, perpetuar los valores positivos de la cultura heredada y, por otro, de crear actitudes de comprensión y deseos que producirán una cultura futura relativamente mejor. Por ello, la educación responde pragmáticamente a las situaciones reflexionando sobre las consecuencias de los actos y, por otra parte, en forma *autónoma* -pero teniendo en vistas las consecuencias- busca los mejores medios para conseguir mejores resultados.

"Un *fin* significa especialmente *previsión de las consecuencias* alternativas que se producen al actuar de diferentes modos en una situación dada y el uso de lo que se anticipa para dirigir la observación y el experimento. Un fin verdadero es así opuesto en todo punto a un fin que se impone por un proceso de acción *desde afuera*. Este último es *fijo y rígido*; no es un estímulo para la inteligencia en una situación dada, sino que es *una orden dictada externamente* para hacer tales y cuales cosas. En vez de relacionar directamente las actividades presentes, es remoto y está divorciado de los medios por los cuales se las ha de alcanzar. En vez de sugerir una actividad más libre y mejor equilibrada, es un límite puesto a la actividad".⁵¹

17. La *educación*, como la entiende J. Dewey, implica *un proceso de aprender* organizando y reorganizando, mediante la acción y la inteligencia, la experiencia (entendida como consecuencias de los actos) personal y social, presente y pasada para mejorar la futura. El fin de la educación *parte de la experiencia y de la reflexión sobre ella*, como una anticipación o previsión del empleo de los mejores medios ante unas consecuencias dadas. La previsión supone una observación cuidadosa de las condiciones dadas y de los medios disponibles, un estudio del orden y sucesión en el uso de los medios, y facilita la elección de alternativas. Es un índice de poca inteligencia esperar ciertos logros o fines sin prestar atención a cómo se producen, a cuáles son las consecuencias de los actos.

La educación es *autónoma*, como la persona, en cuanto ellas se proponen cambiar unos medios y establecer otros nuevos en vista de las consecuencias que producen esos medios utilizados, o bien, producir nuevos fines (esto es, nuevas consecuencias). Pero, adviértase bien, *no se trata de una autonomía pura*, como la de un intelecto que sea una facultad aislada de la experiencia; sino de *una autonomía como consecuencia de atenerse a las consecuencias de los actos*⁵².

18. Es una *futilidad* tratar de establecer el fin de la educación, el *fin último* que subordine a él todos los demás⁵³. Rousseau ante la arbitrariedad o autoridad de los adultos propuso volver a la Naturaleza como norma de la educación, suponiendo que ella debía proporcionar la ley y el fin del desarrollo que a nosotros nos toca seguir y conformarnos a ellos. Pero en el pensamiento rousseauiano se confunde *lo natural* (en el sentido de *disposiciones congénitas* que se constituyen en lo *normal*) con *lo físico*, y queda descartado entonces el *uso constructivo de la inteligencia* en la previsión e invención: nos apartamos de nosotros, dejamos a la naturaleza física hacer su labor, y renunciamos a ser humanos. Mas la idea de que el hombre, sin intervención alguna, se desarrolla normal y espontáneamente "es pura mitología". Los poderes naturales o congénitos (las pulsiones, los instintos que no son en sí mismos ni buenos ni malos) proporcionan las fuerzas iniciadoras y limitadoras en toda educación, pero no ofrecen sus fines y objetivos. No hay aprender sino a partir de poderes o facultades incultivadas, pero el "aprender no es asunto de la floración espontánea de los poderes sin cultivar"⁵⁴.

Tampoco parece verdadera la posición opuesta a la de Rousseau: la habituación del individuo al control social, por la coerción negativa, como finalidad de la educación. En realidad, una persona se educa en la medida en que aprende a usar autónoma, habitual y positivamente "sus capacidades individuales congénitas en ocupaciones que tienen un sentido social"⁵⁵.

19. El proceso educativo, pues, según Dewey, *no tiene finalidades fijadas previamente* a partir de una mente divina o de las leyes fijas e inmutables de la naturaleza humana. La *educación* no tiene una finalidad fuera del hombre mismo, sino que *consiste en desarrollar la capacidad de aprender*, entendida como *la capacidad continuada para el desarrollo*⁵⁶. Dewey no admite fines teóricos válidos en sí mismos, sino que los fines son *prácticos*: "el *fin* es un *hacer* algo con la cosa, no la cosa aisladamente". El fin surge de los medios, de lo que se puede hacer, no de lo que se desea utópicamente hacer o de lo que impuestamente se debe hacer. Dewey llega así a expresiones que para otros filósofos serían contradictorias en sus propios términos, como cuando dice: "El *fin* es un *medio* de acción"⁵⁷. En realidad, lo que es un fin no puede ser considerado un medio (causa instrumental), ni viceversa; pero un fin bien puede ser *causa final* de la acción.

20. El *único fin* que, con sentido de realidad, puede proponerse en educación, según Dewey, es *preparar a las personas para que decidan autónoma y críticamente sobre sus actos a partir de observar responsablemente las consecuencias de los mismos*. Esta es, por otra parte, la única autonomía posible en las ciencias experimentales y en una sociedad democrática, o sea, en el clima social más apropiado para el desarrollo de la humanidad de la persona. La defensa de la libertad, como ideal democrático y como valor supremo de la persona, genera la idea de la *autonomía* (solo responsable ante las consecuencias), como la finalidad única y el valor primordial y supremo de la educación. Ninguna verdad (ni divina ni humana) es superior a la libertad y a su preparación ejerciendo la autonomía.

"Si preparamos a nuestros hijos a obedecer órdenes, a hacer cosas, simplemente porque se les dice que las hagan, y no logramos darles confianza para obrar y actuar por sí mismos, lo que hacemos es colocar un obstáculo casi insuperable en el camino para vencer los defectos actuales de nuestro sistema y para establecer la libertad de los ideales democráticos".⁵⁸

21. Más allá de establecer las reglas para la propia autoconservación, la sociedad democrática liberal y las instituciones escolares no deberían intentar definir meta positiva alguna para sus ciudadanos, ni propiciar ningún modo de vida particular como superior otro. Cada individuo es libre y debe dar sentido y valor a su vida: el hombre es el creador de sentido para su vida, ateniéndose a las consecuencias que lo regulan. Los valores que cada uno asume pueden ser de generoso servicio público o de acumulación privada y sin límites de bienes materiales, de egoísta placer propio o de malevolencia. En todo caso, el gobierno político en la sociedad, y los docentes en la escuela, como tales son indiferentes. No hay unos valores que valgan más que otros: todos son democráticamente discutibles. A gobernantes y docentes compete tolerar los distintos estilos de vida, excepto cuando el derecho de uno colisiona con el de otro. *El único valor considerado absoluto es la libertad, estimada autónoma*; y el único control posible, realista y pragmático, son las consecuencias de los propios actos. Ese parece ser el *único valor común* que justifica la existencia del hombre y de la sociedad. No hay finalidades impuestas ni propuestas, pues éstas lesionarían la tolerancia⁵⁹.

OBSERVACIONES.

22. En nuestra consideración la *autonomía* es un concepto que se usa equívocamente: por un lado, se lo utiliza para significar la libertad, la no dependencia de otro en el obrar, una exigencia fundamental del obrar moral del hombre; pero por otro lado, la autonomía

(αὐτὸ νόμος: ley dada por uno mismo o para uno mismo) expresa una ambigüedad, pues una ley no es ley por la autoridad de quien la emite, sino por expresar el ser de las cosas que, en cuanto es, debe ser respetado en su ser.

Al confundirse la *libertad* con la *autonomía*, el hombre ha quedado desligado de toda referencia superior a él; la subjetividad ha quedado desligada de toda referencia a la objetividad. El hombre, por una parte, es endiosado y, por otra, abandonado a su propio destino y decisión irresponsable, pues no responde a ningún ser de las cosas, a ningún tribunal ontológico, más que a su propia decisión o gana. Pero lo más delicado de la cuestión consiste en que la autonomía, en su ropaje confuso, se ha puesto de moda y se ha constituido en la finalidad educativa por excelencia.

"Creemos que toda acción pedagógica debe estar orientada al desarrollo de la competencia humana de la *autonomía*...La autonomía es el fundamento de la hominización y sobre todo de la personalización...Sólo una persona autónoma que acepte y reordene las convenciones sociales es auténticamente persona y un ser educado".⁶⁰

23. La confusión de la libertad (en el ámbito real) con la autonomía (en el ámbito moral) es obra principalmente de E. Kant. Distinguía Kant: a) el mundo de la naturaleza (física y sensible); b) de la naturaleza suprasensible. El hombre pertenece, en la concepción kantiana, a estos dos mundos. En cuanto es físico y sensible, es regido por leyes que él no establece y que son, en consecuencia, *heterónomas*. En cuanto, el hombre es suprasensible, por su razón, se rige por "la *autonomía* de su razón práctica pura"⁶¹.

Kant consideraba incompatible la ley y la libertad, si aquélla no fue originada por ésta. De este modo, la libertad (y el hombre, del cual es una facultad) es considerada como un absoluto.

"La voluntad, pues, no se somete sencillamente a la ley sino que lo hace de modo que debe ser considerada también como *autolegisladora* y precisamente por y sólo a partir de ello, sometida a la ley (de la que ella misma puede considerarse *originadora*)".⁶²

"La *autonomía* de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que les convienen".⁶³

24. Muchas han sido las críticas que se han hecho a la concepción idealista de la moral de Kant. Antonio Rosmini, por ejemplo, afirmaba que Kant no entendía lo que significa libertad: "No es verdad que la libertad obre sin una razón diversa de la voluntad misma; es verdad solamente que la libertad puede elegir entre dos o más razones en su operar"⁶⁴. Si el hombre en un acto libre se determinase a elegir sin ninguna razón para elegir, dejaría de tener voluntad y de ser moral. El hombre tiene que tener razones, objetos, motivos para elegir, aunque esos motivos no son suficientes para determinarlo a elegir, o a elegir esto o aquello. La libertad, en la concepción de Kant, es una libertad ciega: ella elige porque elige, sin razón alguna diversa de su acto de elegir. Y cuando Kant dice que la voluntad libre se determina por la forma de la ley moral, (como la forma de la ley moral es la misma libertad) está diciendo nuevamente que la libertad elige porque es libre.

25. Si rechazamos la concepción idealista de la autonomía moral, podemos admitir tanto la libertad en ciertos actos humanos, como la existencia de leyes morales que reflejan el ser real de las cosas, personas y acontecimientos, que debe ser respetado por lo que es. El hombre es libre en ciertos actos humanos y, al mismo tiempo, la libertad tiene sentido en relación con algo que la trasciende y que es el ser de las cosas que con la luz de la inteligencia descubre. El

hombre posee, pues libertad, pero también una finalidad moral que él no inventa a su gusto o medida, sino que depende de la naturaleza o ser de los objetos.

En este contexto, el proceso educativo, si es plenamente humano, posee una finalidad presentada por la humanidad de su naturaleza. Es propio del hombre el intentar conocerla y el hombre es moral cuando, además, la reconoce como tal con su libertad.

Para Kant, la *autonomía*, lograda con la ayuda de la educación, se convierte en "*la base de la dignidad naturaleza humana*"⁶⁵. La libertad "puede proponerse como el más alto fin, como el supremo bien en el mundo"⁶⁶. Para J. Dewey, esta autonomía conserva todo su valor; pero deja de ser idealista y se convierte en pragmática en la medida en que es controlada, en la práctica, por la consecuencia de las acciones.

26. En nuestra consideración, no se debe confundir los conceptos de libertad con el de autonomía. La libertad es el supremo valor desde el punto de vista del sujeto humano, valor *necesario* e indispensable en el desarrollo personal y educativo; *pero no es un concepto suficiente* para agotar en él toda la finalidad del proceso educativo. El hombre se desarrolla y educa si libremente asume y realiza una finalidad que no sea contraria a su naturaleza, a su ser propio; y este ser propio no se agota en la libertad del sujeto, sino que implica también el conocimiento del ser objetivo de las cosas, las personas, de los valores y los acontecimientos, y además su reconocimiento.

La escuela, pues, no tiene por finalidad solamente preparar al hombre para el ejercicio de la libertad; se requiere de ella, además y entre otras cosas, una propuesta que busque la objetividad del ser del mundo (físico, social, humano) y de sus valores. No es necesario ser libre para ser humano; pero no es suficiente, ni es humano, ser libre sin saber para qué⁶⁷.

NOTAS

¹ JAEGER, W. *La teología de los primeros filósofos griegos*. México, FCE, 1980.

² SEED, Ph. *Developing holistic education*. London, Falmer Press, 1992.

³ Cfr. PADOVANI, U. *Metafísica clásica e pensiero moderno*. Milano, Marzorati, 1981.

⁴ BURY, J. *La idea del progreso*. Madrid, Alianza, 1991, p. 160 y 162. Cfr. FRANCHINI, R. *L'idea di progresso. Teoria e storia*. Napoli, Giannini, 1989. RANDALL, J. *La formación del pensamiento moderno*. Bs.As., Mariano Moreno, 1989. DARÓS, W. *Razón e inteligencia*. Genova, Studio Editorial di Cultura, 1984, p. 85-107. DARÓS, W. *Fundamentos antropológico-sociales de la educación*. Villa libertador San Martín, Universidad Adventista del Plata, 1994.

⁵ HABERMAS, J. *Interés y conocimiento*. Madrid, Taurus, 1990, p. 66. BENGEOA RUIZ DE AZÚA, J. *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona, Herder, 1992, p. 130. POWER, M. *Habermas and Transcendental Arguments en Philosophy of Social Sciences*. Vol. 23, 1993, n. 1, p. 26-49 GUIDDENS, A. et al. *Habermas y la modernidad*. Madrid, Cátedra, 1988.

⁶ HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, 1989, p. 15.

⁷ Cfr. BENGEOA RUIZ DE ARZÚA, J. O.c., p. 138. Cfr. MONDOLFO, S. *Linee di storia sociale del pensiero e dell'educazione dall'Illuminismo ad oggi*. Catania, Edizione Greco, 1994. GROTTI, C. *Nichilismo ed esperienza religiosa dell'uomo moderno*. Bologna, Edizioni CUSL, 1991.

⁸ DILTHEY, W. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Bs.As., Losada, 1960.

⁹ PIAGET, J. *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*. Madrid, Siglo XXI, 1969.

¹⁰ WHITEHEAD, A. *Los fines de la educación*. Bs. As, Paidós, 1985.

¹¹ KNELLER, G. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Bs. As., Ateneo, 1969. SANCHOS CAMACHO, M. *Ética y filosofía analítica. Estudio histórico-crítico*. Pamplona, EUNSA, 1985.

¹² OÑATIVIA, O.-ALURRALDE, G. *Semiótica y educación. Los sistemas de signos y la evolución de la inteligencia humana*. Salta, Yesica, 1992.

¹³ BRUNER, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTHEA, 1982.

-
- ¹⁴ HIRST, P. *La educación liberal y la naturaleza del concimiento* en PETERS, R. *Filosofía de la educación*. México, FCE, 1987, p.162.
- ¹⁵ SKINNER, B. F. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, Labor, 1983.
- ¹⁶ ILLICH, I. et al. *La escuela y la represión de nuestros hijos*. Salamanca, Atenas, 1989.
- ¹⁷ ROGERS, C. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986.
- ¹⁸ CONTINI, M. *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- ¹⁹ Cfr. BREZINKA, W. *Metatheorie der Erziehung*. München, Basel, 1978, p. 33). "La ciencia empírica de la educación empuja la cuestión normativa hacia el campo no científico de la filosofía de la educación, en concreto al de la pedagogía práctica, porque no se trata de conocimientos sino de decisiones y valoraciones. Estas serían siempre subjetivas y no fundamentables en el sentido de la ciencia racional. La construcción científico-teórica de la racionalidad de los medios y de la irracionalidad de las finalidades y pretensiones conduce nuevamente a la pedagogía hacia dificultades insolubles". (HEITGER, M. *Pedagogía normativa: posibilidades y límites* en *La filosofía de la educación en Europa*. Op. cit., p. 57).
- ²⁰ PONCE, A. *Educación y lucha de clases*. Bs.As., Cartago, 1984.
- ²¹ CARR, W.-KEMMIS, St. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Roca, 1988.
- ²² BENNER, D. *Pedagogía sistemática. La pedagogía y su fundamentación científica* en BARCENA ORBE, F. et al. *La filosofía de la educación en Europa* Madrid, Dykinson, 1992, p. 44-46. Alemania, tras la experiencia catastrófica del Nazismo, ha hecho de la tolerancia el principal valor educativo en el intento de eliminar todo dogmatismo. Pero este intento no fue acompañado de una filosofía del hombre, por lo que los jóvenes deben decidir arbitrariamente por impulsos más o menos irracionales o coyunturales. "El miedo a 'imponer' al educando la propia visión del mundo y las valoraciones morales del educador ha hecho que la educación quede vacía de contenido axiológico...La no-intervención afirmativa en el proceso de autoformación (*Selbstbildung*) exige pensar la educación como un 'dejar ser' al individuo. Aquí radicaría la condición de posibilidad de la verdadera educación, que es autoeducación, una prometeica autoconstrucción del individuo". (BARRIO MAESTRE, J. *La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX* en *La filosofía de la educación en Europa*. Op. cit., p. 27).
- ²³ MANTOVANI, J. *Educación y vida*. Bs. As., Losada, 1980, p. 72.
- ²⁴ DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*. México, FCE, 1984, p.105.
- ²⁵ Idem, p. 106.
- ²⁶ JAMES, W. *Compendio de psicología*. Bs. As., Emecé, 1951, p. 460.
- ²⁷ Idem, p. 116.
- ²⁸ DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. New York, The Modern Library, 1979, p. 113.
- ²⁹ Idem, p. 114.
- ³⁰ DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York, The Free Press, 1968. Hay edición castellana: Bs. As., Losada, 1971, p. 128.
- ³¹ DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Bs. As., Losada, 1986, p. 87. Cfr. DEWEY, J. *Los principios morales que cimentan la educación*. Madrid, La lectura, p. 36.
- ³² DEWEY, J. *Human Nature and Conduct*. Op. cit., p. 21.
- ³³ Idem, p. 31.
- ³⁴ Idem, p. 34.
- ³⁵ Idem, p. 39.
- ³⁶ Idem, p. 72.
- ³⁷ DEWEY, J. *Lógica. Teoría de la investigación*. México, FCE, 1950, p. 22.
- ³⁸ DEWEY, J. *La reconstrucción de la filosofía*. Bs. As., Aguilar, 1964, p. 71. Cfr. DEWEY, J. *La escuela y el niño*. Madrid, La Lectura, 1934, p. 116.
- ³⁹ DEWEY, J. *Democracy and Education*. Op. cit., p. 76.
- ⁴⁰ DEWEY, J. *Democracia y Educación*. Op. cit., p. 89.
- ⁴¹ Idem, p. 91. Cfr. DEWEY, J. *Los principios morales en que cimienta la educación*. Op. cit., p. 15.
- ⁴² DEWEY, J. *La construcción de la filosofía*. Op. cit., p.187. Cfr. DEWEY, J. *La experiencia y la naturaleza*. México, FCE, 1948. 36, 132.
- ⁴³ DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Bs. As., Losada, 1978, p. 59.
- ⁴⁴ Idem, p. 82-83.
- ⁴⁵ Idem, p. 62.
- ⁴⁶ DEWEY, J. *Los principios morales que cimentan la educación*. Op. cit., p. 107.
- ⁴⁷ DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*. Op. cit., p. 219.
- ⁴⁸ Idem, p. 76 y 77.
- ⁴⁹ Idem, p. 84.
- ⁵⁰ Idem, p. 89.

-
- ⁵¹ DEWEY, J. *Democracia y educación*, op.cit., p. 123.
- ⁵² Idem, p. 103.
- ⁵³ Idem, p. 124.
- ⁵⁴ Idem, p. 127.
- ⁵⁵ Idem, p.132.
- ⁵⁶ Idem, p. 112.
- ⁵⁷ Idem, p. 118.
- ⁵⁸ DEWEY, J. *Educación y democracia en El niño y el programa escolar*. Bs. As., Losada, 1963, p. 121-122.
- ⁵⁹ Cfr. FUKUYAMA, F. *El fin de la Historia y el último hombre*. Bs. As. Planeta, 1992, p. 228 y 408.
- ⁶⁰ MARTÍNEZ MARTÍN, M. *Teoría de la educación y filosofía de la educación* en PAGÉS SANTACANA, A. (Comp.) *Hombre y educación*. Barcelona, PPU, 1989, p. 183.
- ⁶¹ KANT, E. *Kritik der Prastischen Vernunf*. Berlín, Edic. Kirchmann-Heimann, 1870. En castellano disponemos, entre otras, la: *Crítica de la razón práctica*. Bs. As., Losada, 1968, cfr. p. 49.
- ⁶² Ídem, p. 129.
- ⁶³ Ídem, p. 39.
- ⁶⁴ ROSMINI, A. *Principi della scienza morale e storia comparativa e critica dei sistemi intorno al principio della morale*. Milano, Fratelli Boca, 1941, p. 211.
- ⁶⁵ KANT, E. *Cimentación para la metafísica de las costumbres*. Bs. As., Aguilar, 1968, p. 136.
- ⁶⁶ KANT, E. *La crítica del juicio*. México, Porrúa, 1991, p. 365.
- ⁶⁷ Cfr. DARÓS, W. *Verdad, error y aprendizaje*. Rosario, CERIDER-CONICET, 1994.