

**JUAN CARLOS GÓMEZ RAMÍREZ SP**

**EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y DEMOCRACIA:  
ENSEÑAR FILOSOFÍA PARA FORMAR PERSONAS RAZONABLES**

**ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS**

**UNIVERSIDAD DEL ROSARIO**

**FEBRERO DE 2017**

**EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y DEMOCRACIA:  
ENSEÑAR FILOSOFÍA PARA FORMAR PERSONAS RAZONABLES**

**AUTOR: JUAN CARLOS GÓMEZ RAMÍREZ SP**

**DIRECTOR: CARLOS MIGUEL GÓMEZ RINCÓN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN FILOSOFÍA**

**MAESTRÍA EN FILOSOFÍA  
ESCUELA DE CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD DEL ROSARIO  
FEBRERO DE 2017**

*A quienes me hicieron creer en la educación y en la filosofía,  
mis maestros,  
que de una manera viva y apasionada me acercaron al pensamiento en toda su riqueza  
y, por supuesto, a mis estudiantes,  
que me han planteado siempre el reto de ser más auténtico y más dialógico.*

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	2
CAPÍTULO 1: LA FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA .....	5
1.1 LA PREGUNTA POR LA NATURALEZA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN.....	5
1.2 ¿EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA? SÍ, EN TANTO FORMA DE VIDA .....	13
1.3 LA FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA .....	18
CONCLUSIÓN .....	26
CAPÍTULO 2: ADOCTRINAMIENTO Y AUTENTICIDAD .....	28
2.1 DIVERSOS CRITERIOS PARA CARACTERIZAR EL ADOCTRINAMIENTO.....	29
2.2 AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN.....	36
2.3 UN CAMINO DE LA AUTONOMÍA A LA AUTENTICIDAD COMO SER-SÍ-MISMO .....	39
2.4 AUTENTICIDAD Y CUIDADO.....	46
2.5 LA ESTRUCTURA COMPLEJA DE LA VOLUNTAD, CAMINO DE AUTENTICIDAD .....	48
CONCLUSIÓN .....	51
CAPÍTULO 3: DIALOGICIDAD Y FORMACIÓN DE PERSONAS RAZONABLES .....	53
3.1 EL DIÁLOGO COMO HORIZONTE DE SENTIDO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROPIA.....	53
3.2 LA DIALOGICIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL USO MORAL DE LA RAZÓN PRÁCTICA.....	56
3.3 EDUCACIÓN Y DIALOGICIDAD .....	59
3.4 EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA .....	64
3.5 AUTÉNTICOS Y DIALÓGICOS... PERSONAS RAZONABLES.....	67
CONCLUSIÓN .....	71
CONCLUSIONES GENERALES.....	73
BIBLIOGRAFÍA.....	77

## INTRODUCCIÓN

Hay un par de canciones contemporáneas que, desde polos muy opuestos, hacen un inventario de las cosas que existen en el mundo. La primera, “No hay nadie como tú”, de Calle 13 y la segunda “Guitarra y vos”, de Jorge Drexler. La experiencia que suscitan ambas canciones es de inmensidad. ¡Cuántas cosas hay en el mundo! Y son tan variadas e inconmensurables que no tenemos otra alternativa que elegir cuáles de ellas existen realmente para nosotros, cuáles son importantes y cuáles amamos.

En el caso de la primera canción, entre el agua caliente, los caballos, las algas marinas, la gente flaca, el éxtasis, las ideas y los crucigramas, no hay nada ni nadie como la persona a la cual se le compuso la canción. En el caso de Drexler, existen la poesía, la ciencia, los telescopios, los espejos, el mate, las fórmulas matemáticas, los trenes, las tomografías, las palabras... pero las únicas dos cosas que precisa son su guitarra y la persona a la que le canta.

Creo que a pesar de que ninguna de las taxonomías incluye la filosofía, ambas canciones son material precioso para el análisis filosófico. Y esto no solamente por la similitud con el elenco del cuento de Borges,<sup>1</sup> leído por Foucault en *Las palabras y las cosas*, sino también por su cercanía con la vida real de las personas y por ponernos de frente a una experiencia humana de hondo calado, a saber, la necesidad de determinar qué nos importa y a partir de ello, quiénes somos nosotros mismos.

Por otro lado, el ámbito ético de construcción del yo y de la identidad personal se toca con el plano sociocultural, en el cual las cosas que existen son también múltiples, pero todas tienen un influjo positivo o negativo sobre la identidad que los individuos tratan de construir en ese ambiente. Hay una relación de mutua implicación entre las personas y el mundo (físico y social). El mundo aporta los materiales con los cuales se construyen las personas, desde los átomos hasta las instituciones, pero las personas construyen el mundo y su sentido, desde las instituciones hasta la división de los átomos.

Esta imbricación en doble vía es el trasfondo desde el cual se ha diseñado este trabajo. Quiero analizar filosóficamente cómo la educación y en particular la enseñanza de la filosofía, pueden aportar a la construcción de personas a las que les importan las personas y, por qué no, a la reconstrucción de un mundo en el que esto sea posible.

La pregunta a la que concretamente quiero responder es: ¿cómo aporta la enseñanza de la filosofía en las escuelas a la formación de las personas y las sociedades democráticas? Y

---

<sup>1</sup> Borges (2007), “El idioma analítico de John Wilkins”.

esto en un momento en el que el debate en torno a la pertinencia –al menos en este país– de dicha enseñanza se encuentra en un punto crucial.

En varias latitudes geográficas, la filosofía no es un área obligatoria del plan de estudios de las escuelas, y aunque en Colombia la Ley General de Educación sí la contempla, desde hace poco las pruebas oficiales no poseen componentes estrictamente filosóficos. Por esta razón, en no pocas escuelas y colegios la filosofía ha cedido su lugar a asignaturas como lectura crítica, ética y valores, y un sinnúmero de cátedras aisladas que el gobierno le ha endilgado a las instituciones: de economía, de la paz, de emprendimiento, de ciudadanía y sexualidad, etc. Esto es sintomático. Se requieren personas que aprendan a leer, a tener pensamiento crítico, a vivir en paz, a manejar el dinero, a elegir unos valores personales y comunitarios, entonces ¿por qué dejar de lado el aporte que la filosofía puede hacerle a estos ámbitos?

Esa ha sido la apuesta que la República de Irlanda, y su presidente Michael D. Higgins, han hecho: incluir la enseñanza de la filosofía en la Escuela como materia obligatoria con el argumento de que la enseñanza de la filosofía es una de las herramientas más poderosas que tenemos para empoderar a los niños y ayudarles a “actuar como sujetos libres y responsables en un mundo cada vez más complejo, interconectado e incierto”. Según sus declaraciones, la filosofía en las aulas de clase ofrece “un camino hacia una cultura democrática humanística y vibrante.”<sup>2</sup>

Creo que es importante reflexionar acerca del rol que puede desempeñar la enseñanza de la filosofía en la Escuela, particularmente en la construcción de la identidad de las personas, en el marco y para la construcción de una sociedad democrática. La tesis que pretendo defender es que la enseñanza de la filosofía en la escuela aporta un elemento capital para la formación del carácter de las personas. No solamente brinda a los estudiantes un talante de apertura de mente a la provisionalidad de las verdades, sino que ante todo forma un carácter razonable en ellos. La *razonabilidad* evita la asunción ciega de lo que se recibe del mundo físico y social, y la autoafirmación obstinada de lo propio en detrimento de lo común. Así las cosas, con este trabajo quiero desarrollar una concepción de educación filosófica que tenga como finalidad la formación de personas aptas para llevar un estilo de vida democrático. Gradualmente en las páginas siguientes se irán aclarando los elementos propios sobre los que propongo construir un proyecto de educación filosófica tal: la autenticidad, la dialogicidad y la razonabilidad.

Para defender esto, comenzaré examinando el debate sobre la naturaleza y los fines de la educación, al resaltar la necesidad de enmarcar esa pregunta en un contexto social

---

<sup>2</sup> Tomado de: [https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/09/philosophy-teach-children-schools-ireland?CMP=share\\_btn\\_wa](https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/09/philosophy-teach-children-schools-ireland?CMP=share_btn_wa). Recuperado el 9-01-17. Traducción propia.

determinado. Apuntaré el talante de apertura y provisionalidad necesario en una sociedad democrática como la nuestra, caracterizando la democracia como la forma de vida de las personas que no se encierran en el dogmatismo, sino que indagan con otros las ideas y las instituciones que más potencien el desarrollo personal y la eficiencia social. Terminaré el primer capítulo esbozando de qué manera la filosofía y la educación convergen en su capacidad de hacer la diferencia en la práctica, lo cual corresponde a la implicación en doble vía mundo-individuo.

En el segundo capítulo construiré el concepto de *autenticidad* como la necesidad y aun la responsabilidad de construirse a sí mismos que tienen los individuos, decidiendo en cada caso quiénes quieren ser, a partir de lo que les preocupa, les interesa y lo que aman. Diré que la educación filosófica debe promover la autenticidad, no solamente como antídoto contra el adoctrinamiento, sino también como posibilidad de construcción de sociedades abiertas y libres, donde cada uno elige –de entre las posibilidades que le ofrece el entorno– lo que considera mejor para su propia vida.

En el último capítulo construyo el concepto de *dialogicidad*, complemento indispensable de la autenticidad en las sociedades democráticas. Este concepto pondrá el énfasis en la apertura a los otros, a sus reclamaciones y a sus búsquedas, y en la capacidad de indagar con ellos. Desde diversas coordenadas, la dialogicidad se irá levantando como posibilidad de encuentro, enriquecimiento interpersonal, e incluso aprendizaje. Será entonces cuando diga una palabra sobre la enseñanza de la filosofía en ambientes escolares, en tanto construcción de espacios de indagación comunitaria, donde cada uno tiene la posibilidad de construirse a sí mismo de forma auténtica y dialógica, en la interacción con ideas, conceptos, problemas y personas.

Finalmente, en ese mismo capítulo, sintetizaré lo dicho sobre la autenticidad y la dialogicidad por medio de la construcción del concepto de razonabilidad. Formar personas razonables para una sociedad democrática, será el aporte de la enseñanza de la filosofía en el contexto escolar, personas capaces de valorar en sentido fuerte las ideas, las cosas y a las otras personas, asumiendo un pensamiento complejo ante la cotidianidad de la vida, donde nos vamos abriendo camino entre todas las cosas que existen hasta llegar al sentido y al gozo compartido de lo que se cuida y se ama.

## CAPÍTULO 1: LA FILOSOFÍA COMO EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA

En el presente capítulo me propongo construir conceptualmente la relación entre un tipo determinado de sociedad y el tipo de educación que en ella se circunscribe, y así hacer un primer acercamiento y dejar planteada la cuestión de cómo aporta la educación filosófica a las sociedades democráticas. Para lograrlo, comenzaré poniendo sobre la mesa el debate sobre la naturaleza y los fines de la educación, señalando que las respuestas son pertinentes sólo para el tipo de sociedad en el que se dé la pregunta. Luego caracterizaré la sociedad democrática como aquella en la cual los individuos asumen un estilo de vida abierto, que valora la diferencia y que reflexiona sobre la necesaria armonización entre el desarrollo personal y la eficiencia social. A continuación, fundamentaré una concepción de filosofía, cercana al pragmatismo de Dewey, en la que se supere la escisión entre ésta y la vida práctica, y con este trasfondo brindaré argumentos que permitan identificar la filosofía y la educación como dos maneras de “hacer la diferencia *en la práctica*”, por medio de la transformación de los individuos. Echando mano del concepto deweyano de *aseverabilidad garantizada*, y de la idea de conocimiento que se deriva de él, terminaré esclareciendo las implicaciones éticas y educativas que se derivan de una concepción del conocimiento como algo público, falseable y necesitado siempre de revisión. Finalmente, concluiré que la forma como aquí se entienden la filosofía y la educación, tiende hacia la asunción de los valores democráticos, entendida la democracia como la posibilidad de los individuos de vivir su propia vida, asumiendo sus propias decisiones con base en lo que piensan, sienten y desean, y en diálogo constructivo con otros. En otras palabras, la filosofía como educación promueve la democracia como una forma de vida.

### 1.1 La pregunta por la naturaleza y los fines de la educación

En el ámbito de la filosofía de la educación es indudable que uno de los problemas que ocupa un lugar preponderante es el de la caracterización y delimitación de qué es propiamente lo que hacemos cuando decimos que educamos y, derivado de ello, cuál es el fin que debería perseguir la educación. Definir de manera rigurosa y analítica qué es la educación sobrepasa con mucho los límites y las pretensiones del presente texto, por lo que mi opción metodológica será partir del hecho de que la educación es una práctica que consideramos positiva y que tiene que ver con el incremento y desarrollo de las capacidades humanas en diversos ámbitos. Lo que haré a continuación será presentar cuatro diversas posturas de algunos autores contemporáneos, con el fin de rastrear y

decantar unos cuantos elementos característicos que surgen de la interacción filosofía-educación al abordar este problema.

Según primera postura, la de Nigel Tubbs (2005), la educación tiene que ver con un acervo de valores que sustentan el desarrollo de los individuos. Cuando se considera que dichos valores tienen un carácter objetivo, la filosofía no precisa de la educación para realizar su ejercicio, puesto que una vez se han identificado cuáles son los valores objetivos, la experiencia personal y las motivaciones para la moralidad se vuelven innecesarias; cada persona acepta y asume dichos valores de manera personal.<sup>3</sup> Por otro lado, si los valores no pueden ser universalizados y la realidad contextual debe mostrar en cada caso lo que ha de ser valioso, es la educación la que no precisa de la filosofía, ya que cada experiencia, personal o colectiva determinaría los valores que han de ser trabajados (Cf. Tubbs, 2005, pp. 201-209). En otras palabras, en la primera postura la filosofía no necesitaría de la educación porque no se necesitan los acuerdos ni la inducción. En la segunda, la educación sería necesaria porque así lo determina la experiencia, pero ya que los valores no pueden ser universalizados, y siempre debe recurrirse a los acuerdos, se quita a la educación la posibilidad de nutrirse del análisis y de la experiencia filosófica, por lo que no se podría preguntar ¿cómo saber qué es educativo y qué no?

Lo clave para Tubbs es que en el par filosofía-educación, a través del conocer críticamente, el pensar por sí mismo y el dialogar argumentativamente, se va formando un individuo tolerante, capaz de indagar conjuntamente con otros, de aceptar y valorar la diferencia, y de considerar la igualdad radical de los individuos más allá de su condición. Todo ello se concreta en el concepto de *razonabilidad*<sup>4</sup> como fundamento de la relación filosofía-educación. La razonabilidad consiste en la capacidad que tiene una persona de formarse a partir de las relaciones, gracias al encuentro con las ideas. Se trata de un componente educativo de primer orden porque

en el diálogo, el aprendizaje se produce al encontrarse con ideas nuevas, desafiantes, y a menudo contradictorias. Cometiendo errores y tratando de aprender de ellos; en la persistencia a través de niveles de dificultad y desaliento hacia algo nuevo y valioso, [...que] a su vez depende de una serie de relaciones comunicativas y otras relaciones, el estudiante se va formando con otras personas (Burbules, & Hansen, 1997, p. 99, citado en: Tubbs, 2005, p. 208).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Postura cercana a David Carr (2003) y (2010).

<sup>4</sup> Sobre la *razonabilidad* se volverá más adelante en el tercer capítulo, pues será un concepto fundamental en esta exposición. No obstante, construiré dicho concepto de forma diferente a como se ha expuesto aquí.

<sup>5</sup> Todas las traducciones son mías, a menos de que indique lo contrario.

Tubbs quiere encontrar una tercera vía,<sup>6</sup> que no le dé excesiva prelación ni a la filosofía ni a la educación, basado en la idea de *cuidado*. La existencia humana está caracterizada por la necesidad de *preocuparse por* y de *ser la preocupación de* alguien.<sup>7</sup> Es una cuestión que va más allá de la racionalidad entendida de manera tradicional, e implica los sentimientos y la necesidad de que seamos conscientes de ellos. Existe otro tipo de obligación que proviene de la *preocupación por*, del interés, de lo que nos concierne y nos atañe no solamente en el plano racional, sino en tanto que constituye lo que queremos *cuidar*. Aquí también hay encuentro, valoración del otro en el diálogo y provisionalidad de las ideas. El *cuidado* es un concepto que no pertenece netamente ni a la filosofía ni a la educación, sino a la vida misma.

Como dije al inicio de este apartado, mi interés es rastrear en las propuestas teóricas acerca de los fines de la educación, los elementos que caracterizan el tipo de relación que se da entre la filosofía y la educación. El sedimento que deja este primer acercamiento es que la educación está envuelta de un cariz de provisionalidad que la filosofía enfrenta y asume. Hay que estar constantemente revisando de modo filosófico las contradicciones que se presentan en el ejercicio educativo, por lo que el modelo de educación deviene provisional. Dicha provisionalidad de los fines se verá con más claridad en la segunda postura, la de Ishtiyaque Haji y Stefaan Cuypers (2011).

La premisa de estos autores es que debe haber unos fines últimos en la educación que sean básicos, estables y universales, y para buscarlos se pueden considerar al menos dos estrategias: la primera, considerar que éstos deben ser normativos a partir de lo moral, lo prudencial o lo estético, en un sentido de predominancia o primordialidad. La segunda, asociar los fines últimos con el intrínseco valor del bienestar personal.<sup>8</sup> La predominancia es el criterio según el cual el fin último de la educación debe presentarse a la razón sobresaliendo por encima de otros. Mientras que la otra estrategia ayudaría a elegir el fin de acuerdo a su contribución al bienestar personal.

Sería posible que el pensamiento crítico o el desarrollo de la razón predominaran como fin último de la educación, teniendo en cuenta que son candidatos que gustan de mucha popularidad entre los filósofos de la educación. Este análisis, desde el punto de vista de los dos filósofos, conduce a caminos sin salida a la hora de establecer un punto de vista

---

<sup>6</sup> Esta tercera vía la encuentra en la propuesta de Nel Noddings. En la sección de bibliografía, al final de este trabajo, se referencian algunos textos de Noddings que pueden ser consultados para profundizar en el asunto. De igual manera, puede consultarse el trabajo de grado de Olga Rivera (2008), en el que se plantea el cuidado como una alternativa de educación moral.

<sup>7</sup> Se trata del concepto del *care*, en inglés, empleado por Noddings, Frankfurt y Lipman, entre otros, y que presentaré también más adelante.

<sup>8</sup> Lo que resulta novedoso es realizar dicha búsqueda sin ligarla a la búsqueda de lo que significa ser humano, puesto que este asunto resulta demasiado amplio.

racional, englobante y omniabarcante, dado que se necesita del veredicto de la razón misma para establecer si algún punto de vista particular es primordial. Pero los diversos puntos de vista particulares resultan inconmensurables, es decir, pertenecen a esquemas completamente diferentes, y la razón no puede ser exterior a ella misma para juzgar su propia primordialidad, la razón misma aconsejará que ningún punto de vista es predominante (Cf. Haji, & Cuypers, 2011, pp. 551-552).

En segunda instancia, el bienestar personal podría ser un criterio para identificar el fin o los fines últimos de la educación. El problema aquí es determinar en qué medida se puede establecer cuándo una vida es buena en sí misma para aquel que la vive. Y derivada de este, la completa arbitrariedad a la hora de referirse a cada persona, pues la idea de bienestar, “dependiendo del tipo de individuo que cada uno es, y de varias contingencias, tanto sociales, culturales, o económicas, puede variar considerablemente” (Haji, & Cuypers, 2011, p. 553). Es en este punto donde considero que la filosofía juega un papel crucial, a la hora de discernir qué cuenta como valioso en la construcción del mundo.

Una cosa es preguntarse lo que constituye una buena vida para aquel que la vive –un asunto absolutamente contingente–, y otra preguntarse por el tipo de vida que contribuye al valor del mundo de algún modo –un asunto con el que puede vérselas la filosofía–. Para entender esto, traeré las palabras de los autores mismos.

Si tuviéramos un fin o telos, entonces tal vez podríamos identificar un fin último de la educación como el objetivo de equiparnos para hacer lo que tuviéramos que hacer para cumplir con este propósito. Pero no tenemos tal propósito global. Tal vez, [...]lo mejor que podemos hacer para identificar los fines últimos es reflexionar sobre asuntos como el bienestar personal o la clase de mundo que sería mejor, y luego ligar los objetivos últimos de la educación con estas cosas (Haji, & Cuypers, 2011, p. 554).<sup>9</sup>

Sin caer en el punto de vista escéptico de pensar que no existen ni pueden existir fines últimos de la educación, es posible afirmar que su establecimiento no se da por vías de predominancia, ni por su aporte al bienestar personal. Más bien, es preciso ser siempre conscientes de que *en cada caso* deben ser explicitadas dos realidades: el tipo de persona que se quiere ser y el tipo de sociedad dentro del cual se desarrollará un tipo de educación con unos fines últimos. En este sentido, es necesario relacionar la pregunta por la naturaleza y los fines de la educación, con el tipo de sociedad que se considera deseable. Esto es lo que se ha decantado en el presente análisis y lo que sugiero que puede asumir la filosofía. Es decir, la filosofía puede esclarecer el tipo de sociedad que existe y el que se considera deseable, y desde ahí indicar qué tipo de fines educativos son los más pertinentes.

---

<sup>9</sup> Me resulta bastante dicente este asunto de la necesidad de establecer “el tipo de individuo que cada uno es” y que quiere ser. Profundizaré sobre esto en el siguiente capítulo.

En la historia, de hecho, se ha definido la naturaleza de la educación de forma cambiante y contextual, histórica y políticamente personalizada, por lo que los fines de la misma han sido también definidos de manera muy diversa, como lo sostiene Paul Standish (Cf. Standish, 2003, p. 221). Entre otros muchos, han sido proclamados como fines de la educación: conducir la naturaleza individual en cada hombre y en cada mujer a su verdadera plenitud; estar en la línea de la enseñanza de la naturaleza; el cultivo del intelecto; hacer a las personas más felices, más seguras, menos neuróticas y menos predispuestas; apuntar a la virtud y enseñar al hombre a negar sus deseos, inclinaciones y apetitos para seguir lo que la razón dicte; cooperar con la gracia divina para formar los verdaderos y perfectos cristianos; así como inculcar la perspectiva materialista y la mentalidad comunista.

A pesar de ser un concepto de naturaleza polémica, algunas corrientes consideran que los fines de la educación son no-controversiales e incluso pueden ser establecidos por el sentido común. Es el caso de la perspectiva de la Comisión Europea creada para establecer acuerdos educativos en ese continente, con sujeción a configurar las políticas de la Unión Europea en materia de educación. Dicha comisión sostiene con confianza y con desparpajo que el propósito de la educación es sencillamente servir a la economía. Por desafortunada que dicha aseveración pueda parecer a diversos pedagogos y filósofos, se puede verificar que muchas veces las prácticas, amparadas en las políticas educativas, se basan en esa concepción.

La tercera postura es la de Standish, quien renuncia a encontrar definitivamente los objetivos últimos de la educación, bajo el argumento de que ello puede interponerse en el camino de la caracterización más paciente de la buena práctica educativa, que conlleve un beneficio real para los que la practican y para el tipo de sociedad que se quiere construir. Una práctica educativa es “buena”, “acertada”, “eficaz”, en la medida en que beneficie *realmente* el despliegue de la persona, inscrita en determinado tipo de sociedad. Y este *realmente* es algo que debe ser –creo– tratado en cada momento por un acercamiento filosófico.

Este despliegue tiene que ver con una manera de comprender la *moral*, que aquí se propone en términos de perfeccionismo. La moral, así entendida, no es una dimensión limitada del yo, sino que está de fondo en todo lo que el yo hace en el mundo. A través de la relacionalidad, la amistad y la educación, cada yo emprende un viaje de ascenso hacia un estado más adelantado, no determinado de antemano por la naturaleza, sino a partir del descubrimiento de lo que cada uno está hecho y el cultivo de lo que está llamado a hacer en una sociedad particular (Cf. Cavell, 1990, p. 7, citado en: Standish, 2003, p. 228). Este paradigma es llamado, pues, perfeccionismo.

Una cierta relación con las palabras es inseparable de una relación moral con el pensamiento. Por eso la moral no es teleológica (basada en una concepción del bien que se maximiza en la sociedad), ni deontológica (basada en una independiente concepción del derecho), sino que está en una profunda relación con la experiencia de la vida cotidiana, con el lenguaje, con la interacción con el amigo o con el texto, que van reclamando al individuo otra posibilidad más exigente de sí mismo, que de otro modo quedaría oculta a su propia visión. Este perfeccionismo<sup>10</sup> supone el reconocimiento y la valoración de nuestra naturaleza parcial, de nuestra incompletud esencial; no una incompletud a la que se debe agregar algo que le falta para que sea completa, sino entendida como camino constante, porque la plenitud está *siempre* por venir.

Prontamente se puede extrapolar esta idea del perfeccionismo personal al tipo de sociedad en la cual se da dicho proceso. Si la educación asume el perfeccionismo como fin, ha de darse en un contexto social que se nutra de y que apunte a la esencial incompletud y la apertura a lo que está siempre por venir. La condición humana está transida de una perfectibilidad que le es esencial, y dado que para mantener dicha perfectibilidad lo indispensable es mantener abierta la pregunta por la naturaleza y los propósitos de la educación, lo mismo ha de suceder con la naturaleza de la sociedad en la cual se inscribe esta educación. Esta apertura es la que puede garantizar el análisis filosófico. Así como en la voz del amigo o en el texto desafiante se da la posibilidad de la apertura a la perfectibilidad del individuo, en la sociedad debe mantenerse también una necesaria voz filosófica, interior a ella, que cuestione las bases, los valores y los conocimientos que la fundamentan, so pena de disolver su permanencia y su verdad.

Como anticipación de lo que concluiré, quiero explicitar la cuestión del tipo de sociedad de la que Standish está hablando, a saber, una sociedad democrática. Vale la pena indicar que los otros autores presentados hasta aquí también se refieren, desde mi punto de vista, al mismo tipo de sociedad. Pero antes de atender a este asunto con el espacio que merece, presentaré finalmente la cuarta postura sobre los fines y la naturaleza de la educación, su relación con el tipo de sociedad en el que se da, sobre el trasfondo del par filosofía-educación.

Atli Hardarson sustenta la idea de que los fines últimos de la educación no pueden ser establecidos, sino que la cuestión ha de permanecer abierta en un sentido radical. Para entender lo que quiere decir *apertura radical*, incluiré aquí las palabras que Hardarson toma de Lawrence Stenhouse:

---

<sup>10</sup> Standish, siguiendo a Stanley Cavell, encuentra la caracterización del perfeccionismo en los escritos de Emerson.

[l]a educación aumenta la libertad del hombre introduciéndolo en el conocimiento de su cultura como un sistema de pensamiento. La característica más importante del modo de conocimiento es que uno puede pensar con él. Esta es la naturaleza del conocimiento –a diferencia de la información–, que se trata de una estructura para sostener el pensamiento creativo<sup>11</sup> y proporcionar marcos para el juicio. La educación como inducción al conocimiento es un éxito en la medida en que hace que los resultados del comportamiento de los estudiantes sean impredecibles (Stenhouse, 1975, p. 82, citado en: Hardarson, 2012, p. 224).

Stenhouse, como pedagogo, llega sólo hasta el punto de reconocer que algunos fines de la educación no pueden ser especificados en términos de objetivos comportamentales, de manera que se mantenga una cierta impredecibilidad. Hardarson, el filósofo, va más allá con la idea de que uno de los objetivos de la educación es hacer que la gente sea intelectualmente independiente, de manera que se pueda reflexionar e incluso criticar lo que se ha enseñado. Por eso la educación tiene una composición en sí misma abierta, y aunque es legítimo establecer algunos de sus fines y aceptar que su objetivo es la mejora o el perfeccionamiento de algún tipo, “no podemos justificar ninguna descripción exhaustiva o definitiva de su propósito” (Hardarson, 2012, p. 225).

Según esta postura, hemos de renunciar a encontrar definitivamente los fines últimos de la educación,<sup>12</sup> sin que ello signifique una postura completamente escéptica, sino más bien –como se verá– una búsqueda filosófica continuamente transitoria y penúltima. La imposibilidad de acuerdo en lo que constituye la plenitud humana, y la manera como la educación puede potenciar esa plenitud, se convierten en posibilidad de construcción conjunta.

No hay acuerdo, dado el conocimiento menos que perfecto de las características humanas más dignas de ser fomentadas, así que la comprensión de los propósitos de la educación está necesariamente *en marcha*, siempre que las preguntas acerca de lo que constituye la excelencia humana y la buena vida estén todavía en el horizonte de búsqueda de aquellos para los cuales estas cuestiones revisten alguna importancia.

---

<sup>11</sup> En las páginas siguientes aparecerán los otros dos componentes que junto al carácter creativo, completan el tipo de pensamiento complejo que será presentado en el último capítulo: el carácter crítico y el carácter cuidadoso. Sobre los límites del solo pensamiento crítico en la educación, Thompson (2004).

<sup>12</sup> Con todo, Hardarson hace una síntesis de fines últimos que resulta beneficiosa al propósito de este capítulo, pues encuentra puntos en común entre las diferentes propuestas de los autores más destacados en torno al tema de los fines de la educación:

las concepciones más serias de lo que es la educación se superponen. La autonomía de White tiene, por ejemplo, algo en común con la liberación del presente y lo particular de Bailey, y tal liberación quizá pueda lograrse mediante la iniciación de Oakeshott en un mundo de interpretaciones que, a su vez, puede incluir lo que Peters llama una amplia gama de conocimiento que merece la pena. (Hardarson, 2012, p. 227).

Se podría debatir si encontrar las características más dignas de ser fomentadas es un asunto de conocimiento o no, pero la argumentación de Hardarson sirve a mi propósito de decantar elementos de la relación filosofía-educación ante la pregunta por la naturaleza y los fines de la educación. El elemento que retomo es la idea de estar *en marcha*, tanto en lo tocante a la búsqueda de los propósitos últimos, como a la configuración de la sociedad en la cual se da dicha educación. Si una de las características comunes que tiene la noción de educación como algo que merece la pena llevar a cabo es la promoción de la independencia intelectual de quienes se están educando, eso implica que las personas deben tener la capacidad no solamente de valorar, sino también de criticar el modelo según el cual han sido educados. Y ello a su vez implica que uno de los fines últimos de la educación debe ser capacitar a los estudiantes para que puedan criticar la lista de fines según la cual se construyó el tipo de educación que recibieron y proponer una mejor. Y eso significa que la lista de los fines últimos de la educación no puede ser cerrada ni absoluta.

Antes de entrar al siguiente apartado, quiero poner juntos los elementos que han surgido de las anteriores presentaciones. La pregunta por la naturaleza y los fines de la educación ha conducido al reconocimiento de las necesarias transitoriedad, apertura y colectividad en la definición de estos fines. Y he sugerido que estas características pueden ser promovidas por la filosofía. Lo crucial aquí es que este elemento vale también para el tipo de sociedad en la que se da dicha educación. La filosofía puede reflexionar acerca de lo que en cada contexto constituye la naturaleza y los fines más acertados, pero siempre con arreglo al tipo de sociedad que se desea. Empero, para que dicho ejercicio se pueda dar, el tipo de sociedad que se precisa es una en la cual los valores no sean cerrados ni absolutos, y en donde el ejercicio de afirmar ese tipo de sociedad sea al mismo tiempo el ejercicio de poner en cuestión si ese es el tipo de sociedad que se quiere tener. Hay una relación, pues, en doble vía entre lo que paulatinamente se ha ido identificando con una sociedad democrática y el tipo de educación que se da en ella.

Continuaré, como lo había anunciado, examinando de cerca el tema del talante democrático que requiere la sociedad en la cual ha de inscribirse y hacia la cual ha de tender la bina filosofía-educación, tal como la he venido configurando. El centro del argumento estará dado por la caracterización de la democracia como forma de vida, allende las fronteras de la misma como forma de gobierno, lo cual abrirá la cuestión que trabajaré en el siguiente capítulo: el adoctrinamiento, la autonomía y la autenticidad en el contexto de una educación para la democracia.

## 1.2 ¿Educación para la democracia? Sí, en tanto forma de vida

Comienzo por explicitar el problema que se deriva de la conclusión del apartado anterior. ¿Puede pensarse la educación para la democracia como el fin último de cualquier educación, o la apertura radical de sus fines debe oponerse a que la finalidad última de la misma sea formar personas que vivan y construyan sociedades democráticas?<sup>13</sup>

Si, como ha indicado Hardarson, en una sociedad abierta no pueden ser establecidos los fines últimos de la educación, entonces ni siquiera pueden ser considerados últimos aquellos que se establezcan en términos amplios o genéricos, como en el caso de la formación para la ciudadanía democrática. En otras palabras, hay un cierto componente paradójico en el hecho de que la formación para la ciudadanía democrática no puede ser un fin último de la educación, sobre todo si se quiere que la sociedad en la que esta educación se desarrolle sea una sociedad democrática.

Resolveré con un poco más de suficiencia este aspecto paradójico en el segundo capítulo, cuando analice el problema del adoctrinamiento. Por ahora analizaré si la tesis de Hardarson se sostiene o no frente a lo dicho hasta ahora, de manera que pueda apuntalar los matices que me interesa resaltar. Esta tesis es: la apertura de los fines de la educación debe ser radical y por ello no se puede definir la educación para la democracia como su fin último. La antítesis de este planteamiento es la consideración de que la educación puede –¿y debe?– tener como fin último la creación de una sociedad democrática.

Este es el criterio de David Aspin, quien plantea que la democracia como forma de gobierno consiste precisamente en la apertura, la actitud de autocrítica, revisión y evaluación de las propias ideas y valores:

en cualquier "democracia" esa es probablemente la característica que más comúnmente identificamos, su constante preocupación por el auto-examen, la auto-crítica, la auto-revisión, y la auto-evaluación. Lo especial en la democracia y lo que la salva según mi punto de vista –y esta es, considero, en últimas la más importante justificación para preferir la democracia sobre cualquier otra forma de gobierno– es que ella continúa el camino popperiano de la aceptación y la asunción de cualquier intento de refutación. El demócrata somete a exposición, escrutinio público, revisión y posible refutación, hasta la más preciada de sus creencias, definiciones, políticas y planes. La misma actividad del debate democrático es en sí misma una deducción de su ser y de su valor (Aspin, 1997, p. 258).

Al plantear las cosas así, muy probablemente surja una intuición de que ambas tesis son válidas, es decir, que los fines de la educación deben permanecer abiertos y que pueden orientarse a la construcción de una sociedad democrática.

---

<sup>13</sup> Al respecto puede verse el libro editado por David Bridges (1997), especialmente el artículo de Ken Fogelman.

Veo necesario, pues, encontrar un camino para establecer los valores democráticos mencionados copiosamente más arriba como valores a desarrollar en los estudiantes a través de la educación,<sup>14</sup> resaltando su talante de constante auto-examen, auto-crítica, auto-revisión, y auto-evaluación, etc. Todo ello sin caer en la trampa de decir que esto conlleva directamente a la consideración de que la democracia es la forma de gobierno que ha de ser preferida, o la más perfecta y que por tanto toda educación debe tener como fin último la formación para la ciudadanía democrática.

Ahora bien, soy consciente de que la manera de plantear la cuestión reviste una trampa al hacer la pregunta desde dentro de un tipo de sociedad tal. La nuestra es y quiere ser una sociedad democrática, por lo que permite plantearse precisamente preguntas como esa. Una vez reconocido el carácter contextual de la educación, toda crítica a la educación democrática y toda búsqueda de alternativas presupone ya unas habilidades que la educación democrática busca fomentar. Plantearse la posibilidad de que la educación para la democracia no sea un fin último de la educación, implica, por principio, poder cuestionar tanto el tipo de educación, como el tipo de sociedad que nos parecen mejores, y ello requiere unos valores de apertura y autoanálisis típicos de la democracia. No hay un punto exterior para pensar los fines de la educación, por lo que todo el problema parece un poco artificioso. No obstante, el asunto ha logrado traer la argumentación hasta el campo de una caracterización de la democracia que mantenga la apertura radical de los fines de la educación, y eso me resulta altamente conveniente para efectos de mi argumentación. Creo que la postura de Hardarson se puede mantener si se construye el concepto de democracia desde otras coordenadas y no solamente como una forma de gobierno.

Me inclino por considerar que, si bien los fines de la educación deben permanecer abiertos (como lo señala Hardarson), dicha apertura no es absoluta, puesto que hay una correlación entre el tipo de educación y el tipo de sociedad que en ella se inscribe (como he dicho en las páginas anteriores). Pero –y este es el núcleo del argumento– precisamente la apertura que requiere la consideración de los fines de la educación es lo que la vincula definitivamente con una sociedad democrática.

Tanto Aspin como Hardarson hablan de la democracia en tanto realización histórica, política y social a través de una forma de gobierno, y de la educación para la democracia como un programa de contenidos, por más que esté indicado en términos generales. Sin embargo, si la democracia fuese algo distinto de (o al menos algo más que) una forma de gobierno, la bella conclusión pedagógica que Hardarson extrae de su teoría podría

---

<sup>14</sup> Como ya lo había dicho, en el capítulo segundo abordaré con más detalle este asunto desde la perspectiva del adoctrinamiento.

mantenerse en pie, de hecho más en pie que nunca: “gracias a nuestras limitaciones humanas, lo mejor que podemos hacer es invitar a nuestros estudiantes a unirse a nosotros en un viaje de descubrimiento” (Hardarson, 2012, p. 234).

La democracia debe ser una manera de *ser* en el mundo, usando una expresión con matices heideggerianos, o en términos de John Dewey, una forma de vida. No se trata de un modo particular de gobierno donde la representación de la mayoría y de sus intereses se elige de manera popular. En primera instancia, la manera democrática de vivir implica mucho antes, un interés por la asociación y la comunicación libre de la experiencia, gracias a la cual, al convivir con otros, se refieren las propias acciones a las de los demás y se consideran las acciones de los otros para dar sentido y dirección a las propias. En ella se da una relación directa entre el adelanto social y el desarrollo del individuo, por lo que se debe procurar la superación de las barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden a los hombres construir el significado completo de su actividad (Cf. Dewey, 2004, p. 93).

En una forma democrática de vida asociada, es menester cuidar la posibilidad de vivir y de intercambiar experiencias entre los individuos, al tiempo que considerar el bien de todos sus miembros, garantizando la igualdad de condiciones para su participación. Eso implica que las instituciones, las ideas y las prácticas sociales sean flexibles para adecuarse a las diversas formas de interacción que se den entre los individuos (Cf. Dewey, 2004, p. 106).

Podemos enriquecer esta concepción de democracia como forma de vida con las características que, según las posturas presentadas, tienen los fines de la educación. Hablamos de un estilo de vida democrático cuando se reconoce, se acepta y se tiene en gran estima la parcialidad, la limitación que nos es connatural. Cuando reconocemos que

todos tenemos derecho a vivir y pensar libremente, así como a expresar lo que pensamos, independientemente de nuestras diferencias de condición social, raza, sexo, cultura o religión. [...]Podrían decir otros, sin embargo, que esta opción por la democracia es ya una postura política cerrada que no deja alternativas a otras formas de vida o a otro tipo de regímenes políticos[, pero] no se identifica a ésta con algún tipo particular de instituciones o prácticas, sino con el ejercicio de la discusión reflexiva que se basa en criterios y apunta a la elaboración de mejores juicios en materia de convivencia justa entre los hombres (Pineda, 2004b, p. 3).

En otras palabras, no es posible sostener de manera absoluta que la democracia sea la mejor manera de organizar la sociedad, pero es innegable que su gran virtud radica en el reconocimiento de su propia imperfección, en su característica esencial de no poder apelar a verdades últimas y en la constante búsqueda conjunta que es necesario mantener de nuevas posibilidades, de fundamentos más sólidos y de la escucha de puntos de vista alternativos. Por ello,

en una auténtica comunidad democrática nos preguntamos permanentemente en qué tipo de sociedad es la que queremos vivir y cuáles son precisamente aquellas cosas fundamentales en nuestra vida a las que no podríamos renunciar sin dejar de ser lo que somos y lo que queremos hacer de nuestra vida. [...] Aquello a lo que no quisiéramos –y aún si quisiéramos no podríamos– renunciar por ninguna razón y bajo ninguna circunstancia es precisamente a ser lo que somos y a decidir por nuestra propia cuenta sobre lo que sentimos, deseamos y pensamos. [...] Si preferimos la democracia es precisamente porque preferimos la libertad a la esclavitud, el pensar por nosotros mismos a las verdades de los "ilustrados", el riesgo de asumir nuestras vidas a la fácil rutina de hacer lo que otros nos mandan, el error que nos enseña a la verdad que nos impide la búsqueda y la experimentación. Éste, creo yo, es el fundamento último y único de toda opción por la vida democrática: aspiramos a un modo de vida [...] en donde cada uno puede ser lo que él mismo ha elegido para sí y en donde ha tenido ocasión de hacer esa elección de una forma libre y razonada (Pineda, 2004b, p. 5-7).

Si lo que buscamos es indagar de forma filosófica cuál es el tipo de sociedad que queremos construir, dado que de allí se derivará la manera como concibamos la naturaleza y los fines de la educación, se entiende por qué es indispensable que haya apertura, autonomía, pensamiento crítico y capacidad de ser lo que cada uno es y quiere ser. Y todo ello es democracia como forma de vida: propiciar las condiciones para la autonomía, para el trabajo cooperativo y para el revisionismo constante.

Hemos dicho que los fines de la educación deben permanecer constantemente abiertos, pero al mismo tiempo, deben ser relevantes al contexto social para el que se educa. Por ello vale la pena ahora preguntarse por cuáles son los fines de la educación en una sociedad democrática como la nuestra –no en tanto forma de gobierno, sino en tanto forma de vida–. No se trata simplemente de determinar los resultados, sino de establecer los fines, que son los objetivos dados desde dentro del proceso mismo, mientras que los resultados se establecen desde fuera. La educación, como todo proceso inteligente, no puede darse simplemente desde su autoexpresión y de manera espontánea, sino que debe ser movilizadora por unos fines pensados de alguna manera en el contexto de una sociedad. Una cosa es que los fines de la educación para la democracia deban ser revisados constantemente y estar abiertos, y otra cosa es que se eduque sin tender a un fin de manera inteligente.

El punto central se juega en que, si la educación busca lograr que el individuo tenga un crecimiento continuo, esto sólo se logra en la medida en la que la interacción entre las personas sea mutua, en tanto que los intereses estén distribuidos equitativamente y haya disposiciones adecuadas para los hábitos y las instituciones sociales. Los objetivos últimos de la educación en una sociedad democrática deben ser establecidos en sintonía con la naturaleza de la democracia y desde el crecimiento libre de la propia experiencia de los individuos.

En palabras de Dewey:

[e]s tan absurdo para [el educador] crear sus objetivos "propios" como los objetivos propios del crecimiento de los niños, como lo sería para el agricultor configurar un ideal de agricultura, independientemente de las condiciones. [...]Cualquier objetivo es valioso en la medida en que ayuda a la observación, la elección y la planificación en la realización de la actividad en cada momento y de hora en hora; si se impone en el camino del sentido común del individuo (como sería si fuese impuesto desde fuera o admitido por autoridad) entonces hace daño.

Por eso es importante recordar que la educación como tal no tiene fines ni objetivos últimos en sí misma, sino que son las personas, los padres y los educadores quienes los consideran y los eligen a la luz de sus propósitos. Continúa la cita:

En una sociedad democrática es necesario que los fines de la educación estén basados en las actividades y necesidades del individuo que es educado, incluyendo sus instintos originales y sus hábitos adquiridos. Dichos fines deben ser susceptibles de ser traducidos en un método de cooperación con las actividades señaladas, sugiriendo el ambiente necesario para liberar y organizar sus capacidades, es decir, no puede aplicarse un fin de manera rígida y de cualquier manera sin que cuenten los detalles. Por eso los educadores deben sospechar de los fines que se presenten como generales y últimos. Así las cosas, los fines pueden ser varios y no caer en una competencia, por lo que entre más fines generales se tengan, mejor para la calidad de la educación (Dewey, 2004, 118).

Esta manera de abordar el problema da otra perspectiva al recubrimiento paradójico que adquirió antes. Ahora, una vez establecida la inutilidad de tratar de establecer *el fin* último de la educación, se puede decir con más claridad que en una democracia es crucial que la educación tienda a conjuntar y armonizar el desarrollo personal y la eficiencia social.

Sobre el primer elemento, hay que decir que, según Dewey, existen tres factores que intervienen en el desarrollo personal: (1) la estructura nativa del cuerpo y sus actividades funcionales, (2) los usos dados a las actividades de los órganos corporales que son posibilitados por (3) la interacción con otras personas. Eso no quiere decir que la estructura corporal, además de brindar condiciones, pueda reemplazar el establecimiento de los fines del desarrollo. Sobre la eficiencia social, por su parte, diremos que su objetivo radica en suplir precisamente lo que la naturaleza falla en asegurar, es decir, habituar a un individuo al control social, la subordinación de los poderes naturales a las reglas sociales.

El problema es justamente considerar que la eficiencia social se logra por la subordinación más que por la utilización de las capacidades naturales de los individuos. Considerar como fines determinadas condiciones y estándares económicos constituye un grave error, pues en aras de ello, cada individuo debe ser sometido para mantener el *status quo*. "En última instancia, la eficiencia social no significa ni más ni menos que la capacidad de compartir en un dar y recibir experiencia" (Dewey, 2004, p. 130).

En una sociedad democrática, la separación de estos dos fines bien entendidos es fatal, por lo cual una tarea muy importante para la educación en estos tiempos es luchar por un fin último en el cual la eficiencia social y el cultivo personal sean sinónimos, en lugar de antagonistas. Esto se comprenderá de una manera más clara al captar que “[l]o que uno es como persona es lo que uno es en tanto asociado con otros, en un dar y recibir gratuitamente en la interacción. Esto trasciende tanto la eficiencia, que consiste en el suministro de productos a los demás y el cultivo personal, que es un refinamiento y un embellecimiento exclusivos” (Dewey, 2004, p. 132). Y este punto, como se verá, va a ser una clave fundamental a lo largo de los siguientes capítulos de este trabajo.

En suma, he mostrado –por un lado– que la pregunta filosófica por la naturaleza y los fines de la educación sólo puede hacerse en el marco de un contexto social que permita la búsqueda, que mantenga la apertura radical y que valore la provisionalidad. Y eso es precisamente lo que caracteriza a las sociedades democráticas. Por otro lado, he sugerido que la apertura radical que reviste la pregunta por los fines de la educación no excluye la posibilidad de formar para la democracia como forma de vida, es decir, la apuesta por ser lo que somos en tanto nos relacionamos con otros. Así las cosas, la educación en y para las sociedades democráticas debe tender a articular y armonizar el desarrollo personal y la eficiencia social.

Ahora, para terminar este capítulo, quiero acercarme a la pregunta por el aporte que la enseñanza de la filosofía puede brindar en el proceso educativo así entendido. Más que responderla, quiero indicar las condiciones desde las cuales responderé a esa pregunta en los demás capítulos de este escrito.

### **1.3 La filosofía como educación para la democracia**

Es momento de hacer una concreción y una apuesta que me permitirá comenzar el camino para responder a la pregunta por el aporte que la enseñanza de la filosofía puede hacer en la construcción de una sociedad democrática. Me he referido hasta ahora a una manera de relacionar la filosofía y la educación, según la cual la filosofía se hace la pregunta por la naturaleza y los fines de la educación, en el contexto de un determinado tipo de sociedad. Propongo ahora que dicha relación se particulariza, se explicita y sobre todo se hace operativa, a través de una más concreta educación filosófica, que se erige sobre el trasfondo de la identificación de la filosofía *como* educación y de la educación *como* filosofía.

Para los efectos de esta investigación, entiendo por educación filosófica un proyecto de educación (global) concebido y estructurado desde la perspectiva de la filosofía.<sup>15</sup> En otras palabras, dentro de la educación filosófica todas las asignaturas y programas de un plan de estudios tienen a la base una manera de funcionar que se puede identificar con la manera de proceder de la filosofía: indagación constante, argumentación, búsqueda de una mejor comprensión, exploración de los fundamentos, crítica, etc. De aquí en adelante me referiré a la educación filosófica como el tipo particular de educación que es susceptible de ser identificado con esta manera de proceder de la filosofía. Lo que haré a continuación será precisamente acercarme a una caracterización de la filosofía y su quehacer, próxima al pragmatismo deweyano, que me permita emparentar íntimamente a la filosofía y a la educación como dos maneras de *hacer la diferencia en la práctica*.

Podemos decir que desde hace un tiempo la eficiencia tecnológica y la productividad económica se han quedado solas en la arena de lo público, como motoras sociales universales, y no parecen tener contendores válidos que las cuestionen siquiera. Por eso la filosofía puede ser considerada, en este momento más que nunca, un discurrir inútil, abstracto y alejado de la realidad, cosa de especialistas y eruditos. Si lo valioso es lo que produce utilidades y lo útil es lo que se puede cuantificar, la filosofía resulta no solamente improductiva, sino inservible y tediosa.

En 1989, en una serie de entrevistas tituladas sugerentemente como “El abecedario de Gilles Deleuze”, y más específicamente en la entrevista relativa a la letra “H” de “Historia de la filosofía” (Boutang, 1996), el filósofo francés apuntaba el hecho de que pensar la filosofía como un armazón abstruso de ideas, todas ellas muy abstractas y muy distantes de la vida real, es quitarle a la filosofía la fuente de los problemas que intenta resolver y con los cuales, por lo demás, se compromete y se apasiona.

La filosofía no puede ser un saber reservado a eruditos especializados, aunque ello no implica que cualquier discurso pueda ser considerado como filosofía. No se trata de buscar algo como *la propia filosofía de vida*, tan de moda hoy, sea lo que sea que eso signifique. Más bien se trata de reconocer que, como lo sugiere Deleuze, detrás de todo concepto filosófico hay un problema específico de la vida real que se intenta al mismo tiempo comprender y resolver. Aún más, dicho problema guarda alguna relación con *la práctica*, con la realidad concreta con la que se enfrenta el filósofo, bien sea en el mundo de lo que vive, o en el mundo de lo que lee.

Al acercarse a la teoría de un autor filosófico, se busca descubrir el concepto que en ella se construye y el problema al que corresponde dicho concepto. Para esto es fundamental

---

<sup>15</sup> Evidentemente hay un discurso mucho más amplio sobre el tema de la educación filosófica, pero no puedo detenerme sobre él en este momento.

tratar de descubrir cuál es el problema práctico y concreto al que el creador del concepto está tratando de responder, y que intencional o involuntariamente esconde detrás de los argumentos y de los conceptos con los que maniobra.

No me refiero acá a los “problemas filosóficos”, pues éstos ya gozan de cierta abstracción, sino al mundo concreto de la vida en el cual el filósofo almuerza, se mueve en transporte público o privado, ama, lee... filosofa. Podríamos decir que los eventos (y las lecturas) de la vida cotidiana son los que van cobrando profundidad y densidad, haciéndose problemáticos, generando las condiciones de posibilidad para que el autor identifique el problema *filosófico* en esa realidad concreta, aterrizada y también problemática.<sup>16</sup>

A este mundo han querido retornar, por diversas vías, un grupo también diverso de pensadores y de corrientes filosóficas. La realidad concreta reclama la atención del filósofo, pero éste no puede estar en aquella sin más, sino que precisa de su pensamiento, de sus conceptos y de la abstracción para poder comprenderla y vivir en ella. El filósofo se encuentra allí, en *la práctica*, con problemas concretos, los cuales sólo comprende y a los cuales sólo puede tratar de dar respuesta recurriendo al pensamiento –con mayor o menor abstracción en cada caso–, a través de la formulación de uno o varios problemas filosóficos que dan origen a los conceptos con los cuales se entretendrá un rato, a lo mejor toda la vida. En el oficio filosófico no hay mucho por lo cual engreírse, a no ser por este aprieto de tener que comprender y resolver los problemas con los que tropieza a cada rato, una condena en la que el filósofo encuentra su deleite y su apuro.

La filosofía, pues, –al menos tal como la estoy presentando– trata de comprender el mundo, lo real, lo que existe e incluso lo que no, por medio de los problemas y los conceptos. Quien hace filosofía es un ser humano real y no tiene nada de negativo reconocer que el acercamiento filosófico está mediado por la manera como el filósofo se autointerpreta. Soy consciente de que ésta es sólo una manera de entender la filosofía, pero quiero resaltar el hecho de que el filósofo se juega su existencia y no sólo su teoría en este movimiento de ida y retorno entre la concreción de la vida cotidiana y la abstracción de los conceptos.

Queda señalada, entonces, la relevancia que reviste la relación entre la cotidianidad de la vida del filósofo y los problemas y conceptos con los que trabaja. Esta relación me resultará útil a la hora de establecer una correspondencia entre la filosofía y la educación.

---

<sup>16</sup> No sobra apuntar que no es necesario comprender en última instancia el mundo de la vida real, con sus problemas, para comprender la producción filosófica de un autor. Pero la recuperación de este mundo al que hago referencia nos granjeará, por un lado, el enriquecimiento del pensamiento, y por otro, una cierta “desacralización” del saber filosófico.

De una manera mucho más rigurosa y rica, y desde unas coordenadas geográficas y conceptuales completamente distintas a las de Deleuze, es esta relación con el la vida práctica cotidiana la que ocupa la atención de Dewey, a través de su pragmatismo democrático. Dewey explora el terreno enmarañado que se abre en la relación entre teoría y práctica, a la cual me referiré apoyándome en los trabajos de Naoko Saito y de Stanley Cavell.<sup>17</sup> Me centraré en puntualizar el concepto de práctica como el piso común entre filosofía y educación y así lograr relacionarlas íntimamente e incluso identificarlas.

La manera tradicional de considerar la relación entre ambas disciplinas se traduce en una aplicación de la primera en la última, siendo la filosofía algo netamente teórico y la educación algo eminentemente práctico. Desde esta perspectiva, la filosofía edificaría en la mera abstracción un “modelo ideal” que la educación, en un segundo momento, trataría de actualizar. Por el contrario, para Dewey y para Cavell la filosofía en sí misma constituye un intento de “hacer una diferencia en la práctica” y dicha empresa tiene éxito en la identificación de la filosofía *como* educación y de la educación *como* filosofía (Cf. Saito, 2006, p. 348). Me adhiero a esta idea de identificar a la filosofía como educación y a la educación como filosofía, a sabiendas de lo arriesgado que puede resultar sostenerla. Se podría intentar refutar esta idea argumentando que la filosofía y la educación son irreductibles la una a la otra. Pero de entrada hay que reconocer que son concomitantes precisamente en sus asuntos fundamentales: la configuración del individuo y gracias a dicha configuración, la diferencia que hacen en *la práctica*. Esto es lo que quiero sostener, pero para lograrlo habrá que decir algo más acerca de la interrelación entre la vida y la filosofía, que se encuentra en el trasfondo del concepto de *práctica*.

Cuando se ataca al filósofo con el juicio condenatorio de que su trabajo es producir “meras” palabras, lo primero que se está dejando de ver es que las palabras guardan una relación íntima con la vida. Por eso el pragmatismo de Dewey y la fenomenología de la experiencia ordinaria de Cavell se presentan como unas filosofías que reclaman una voz humana y que implican la vida, en tanto que “[t]ener una relación con las palabras, usarlas, es inseparable de «situarnos en el mundo»” (Cavell, 1992, p. 53, citado en: Saito, 2006, p. 350).

La filosofía es “un ejercicio vital”,<sup>18</sup> en el sentido en que afecta y se ve afectada por todo lo que vive el filósofo en el mundo que lo rodea, y en que –sin caer en un ingenuo causalismo– “todo pensamiento responde y corresponde a un contexto, a un momento histórico y social determinados, y que expresa de alguna manera las necesidades y sentimientos de la sociedad de la que se hace parte” (Carrillo, 2013, p. 6). Se entiende,

---

<sup>17</sup> Especialmente en *The senses of Walden* (1992).

<sup>18</sup> Como lo muestra Adriana Carrillo (2013) en su trabajo sobre la democracia como forma de vida.

pues, en qué medida el contexto vital da horizonte, perspectiva y una comprensión de la relación que las ideas guardan con los problemas contemporáneos a ellas.

No en todas las corrientes filosóficas es posible relacionar la filosofía con los problemas reales que enfrenta nuestro mundo, pero Dewey nos recuerda que la filosofía somos nosotros mismos enfrentando el mundo que nos tocó vivir:

Hay dificultades humanas de carácter urgente y profundamente arraigado que pueden ser aclaradas por medio de la reflexión cualificada, y cuya solución se puede hallar a través del desarrollo cuidadoso de hipótesis. Cuando se entiende que el pensamiento filosófico está enganchado en el curso real de los acontecimientos, teniendo la función de guiarlos hacia un desarrollo próspero, los problemas se presentarán abundantemente. La filosofía no resolverá estos problemas; la filosofía es visión, imaginación, reflexión, y estas funciones, apartadas de la acción, no modifican nada y por lo tanto no resuelven nada. Pero en un mundo complicado y perverso, la acción que no está informada con la visión, la imaginación y la reflexión, es más probable que aumente la confusión y el conflicto, en vez de enderezar las cosas. No es fácil que la reflexión generosa y sostenida se convierta en un método en acción que guíe e ilumine (Dewey, 1917, p. 7).

La filosofía, a través de la reflexión cualificada, puede guiar los eventos de la vida hacia un desarrollo más próspero, no resolviendo sin más los problemas que en ella se presentan, sino particularmente a través del ejercicio de la visión, la imaginación y la misma reflexión. No hay filosofía sin una relación estrecha con la vida real y cotidiana, con *la práctica*, pero no simplemente como aplicación, sino en una relación más profunda, según la cual los problemas de la vida cotidiana son el punto de partida y el criterio de evaluación de todo planteamiento. Este es también el enfoque pragmático de Dewey. Mientras otras corrientes filosóficas están ocupadas en encontrar las condiciones lógicas necesarias para el conocimiento, el pragmatismo asume como tarea preguntar por las condiciones necesarias para la vida.

En este apartado me interesa plantear la pregunta por la manera como la filosofía aporta a la construcción de una sociedad democrática. Más adelante, en el tercer capítulo, trataré de responder la pregunta, analizando con más detalle la propuesta de Cavell en contraste con el pragmatismo de Dewey, cuando sea necesario detenerse en el modo como el lenguaje y la filosofía, a través de un *irse*, de una partida, construyen un modo de ser en el mundo. Ahora continúo con la argumentación a favor de la identificación de la filosofía como educación, mostrando cómo en el pragmatismo democrático de Dewey y en la fenomenología de la experiencia cotidiana de Cavell indistintamente, dicha identificación se erige en el punto de quiebre para la superación de la ruptura teoría/práctica.

En palabras simples, la filosofía hace una diferencia en la práctica por las transformaciones que opera en los individuos ante el ejercicio del conocimiento, del pensamiento y de la discusión argumentativa, y ello implica eminentemente el ejercicio educativo. La educación y la filosofía comparten de manera íntima, el proceso del ejercicio de pensamiento que desarrolla en los individuos unas maneras de ser y de indagar, que hacen efectivamente la diferencia en la práctica. Conocer, pensar y discutir son acciones realizadas por el individuo tanto en el filosofar, como en el educarse, pero además, son acciones por las cuales ineludiblemente se va transformando. El ser y el indagar de aquel que se educa y que hace filosofía tienen un impacto directo en la práctica gracias al quehacer filosófico-educativo. Entiendo, entonces, que este quehacer es el ejercicio del pensamiento, del conocer, de la reflexión formada, de la indagación y la discusión de los problemas y los conceptos, y que en ese ejercicio se va transformando el sujeto. La filosofía y la educación, transforman al individuo –alcanzando su impacto en la práctica–, entre otras cosas gracias a la manera como está configurado socialmente el conocimiento. Pero esto requiere de un tratamiento particular, con el cual terminaré el presente capítulo.

Derivado de la concepción pragmática de la filosofía, el conocimiento se presenta con unas características particulares: se trata de algo público, objetivo y comprobable, por lo que al hacer filosofía y al educarse, el acento está puesto en el tipo de argumentos que aceptamos y con los cuales queremos contrastar dicho conocimiento. A diferencia de otras maneras de comprender la verdad y el significado, en el pragmatismo lo que cuenta como verdadero es lo que funciona en el mundo real, por lo que la mirada está puesta sobre las consecuencias y no sobre las esencias, las formas o la naturaleza de las cosas (Cf. Carrillo, 2013, pp. 22 ss). Las ideas tienen un matiz de provisionalidad y están sujetas al cambio, con arreglo a una investigación futura, mientras que las verdades absolutas y estáticas suelen estar apoyadas en prejuicios y no se contrastan con los frutos que puedan dar o no en la realidad. El conocimiento implica, por tanto, indagar y revisar lo que cuenta como verdadero, al contrastarlo con las consecuencias para el la vida real.

En coherencia con lo anterior, sostengo que conocer, pensar y discutir las razones y los argumentos, en lo que radicaría el ejercicio filosófico-educativo –por la identificación hecha antes–, es lo que va transformando al individuo completo y no solamente sus ideas. Es el ejercicio de la indagación en la filosofía como educación y en la educación como filosofía el que logra hacer la diferencia en la práctica. En este orden de ideas, tanto en la filosofía como en la educación, cuando tratamos de indagar y comunicar, lo que hacemos es justificar nuestras afirmaciones frente a los requerimientos de inteligibilidad. Buscamos entonces garantizar la posibilidad de aseverar lo que queremos sostener. Y mientras estamos embarcados en esa empresa,

debemos aceptar que nuestras afirmaciones son susceptibles de error o corrección: paradójicamente, cuando decimos saber algo, estamos al mismo tiempo invitando tácitamente a nuestros interlocutores a compartir, pero también a escrutar críticamente y comprobar si lo que estamos diciendo es susceptible de error. El conocimiento es público, pero en las sociedades “abiertas”, hay siempre posibilidad de comprobación, de crítica y de falsación (Aspin, 1997, p. 250).

Como se ve, en este momento no me refiero a un asunto propiamente moral, sino eminentemente epistemológico, pues por la misma naturaleza pública, inestable, provisional, falseable y comprobable del conocimiento, las personas se ven impelidas a buscar lo que Dewey denomina *aseverabilidad garantizada*, es decir, que las afirmaciones que pretenden expresar alguna idea o hecho como verdaderos, soporten exitosamente todos los intentos de refutación (Cf. Dewey, 1938, pp. 9 ss). Salvaguardado el hecho de que la aseverabilidad se garantiza de manera provisional y nunca definitiva, lo anterior implica que la educación tiene que ver con la misión de explorar, desarrollar y aun problematizar lo que en el presente cuenta como “provisionalmente la mejor teoría” (Aspin, 1997, p. 251).

Dado que desde esta perspectiva la verdad no se comprende en términos de correspondencia con lo que existe, ni el conocimiento como representación o copia de ello mismo, sabemos que algo es verdadero porque está adecuadamente justificado, y ello hace que quienes se educan desarrollen la capacidad de comprender y evaluar crítica y creativamente con la razón las teorías vigentes.

De forma sucinta, en la profunda relación filosofía-educación según la cual el saber, el pensamiento crítico y la discusión con argumentos creativos transforman al individuo y hacen la diferencia en la práctica; en esa relación, el conocimiento es caracterizado como algo público y susceptible de error. Así las cosas, cuando se garantiza la aseverabilidad, se hace mucho más, pues además se está formando y transformando aquel que se educa y que hace filosofía, a través de las actitudes que han de ser asumidas en el ejercicio del conocimiento.

El asunto epistemológico provee un conjunto de actividades de búsqueda, desarrollo y difusión que dan dirección a la educación, y allí se reconocen los lineamientos del pragmatismo deweyano presentados anteriormente, según el cual la única empresa educativa realista es adoptar un acercamiento pragmático a los problemas que sobrepujan en el hoy.

Del componente epistemológico de la identificación filosofía-educación, emerge rápidamente el componente ético. Esta perspectiva educativa, concluimos, demuestra su relación con una sociedad democrática y con la formación en los valores de la misma.

Entrar en el mundo del conocimiento, indagar y contrastar las aseveraciones va llevando al individuo a hacer suyos unos modos de interpretar y de comprenderse a sí mismo de cara a otros.

En palabras de Aspin, entrar en el mundo del conocimiento consiste en

la búsqueda de evidencia según la cual el conocimiento es objetivado, comunicado y evaluado; la generación, el crecimiento y la difusión del nuevo conocimiento; el escrutinio cuidadoso e imparcial y la evaluación de las diversas afirmaciones cognitivas con las que nos encontramos; y la necesidad de establecer e internalizar criterios estables y acordados de significado e inteligibilidad en todo discurso interpersonal. [Y] todas estas actividades implican imperativos éticos; todos ellos democráticos. Los valores éticos/socio-políticos que caracterizan la educación democrática son una función de las preocupaciones epistemológicas de las instituciones *educativas*. (Aspin, 1997, p. 253. Énfasis en el original).

En la cita precedente, la palabra “educativas” aparece en cursiva en el original. A mi modo de ver, eso quiere decir que la formación y el desarrollo de esos valores democráticos éticos/sociopolíticos constituye una finalidad de la educación. Recogiendo todo lo dicho en los apartados anteriores, lo que sería educativo en nuestro contexto es un proceso de indagación, de pensamiento crítico y creativo, de comunicación y discusión conjunta en el que los individuos se van formando y transformando en personas abiertas, en marcha hacia el crecimiento; personas que reconocen y valoran la diferencia, al tiempo que aceptan la contingencia, la falibilidad de las ideas y de las instituciones.

Esta manera pragmática de concebir la filosofía y la educación en una sociedad democrática configura un perfil ético que surge del ejercicio cognitivo. Según he esbozado, dado que el conocimiento es público, falseable y provisional, el pensador, entendido como todo individuo que entra en contacto de manera reflexiva con el saber público en el mundo cotidiano, debe asumir necesariamente un talante de provisionalidad, de aceptación de la contingencia y de cooperación con otros. La tolerancia, la indagación conjunta, la aceptación y valoración de la diferencia, la consideración de la igualdad radical de los individuos, independientemente de su condición, fueron precisamente los elementos que surgieron de la decantación de las posturas de algunos filósofos de la educación presentadas en el primer aparato. Por lo tanto, hay una relación en doble vía que trataré de esclarecer y puntualizar a continuación.

Al problematizar filosóficamente la naturaleza y los fines de la educación, mostré que la tesis de la apertura absoluta de los fines últimos de la educación no se sostiene completamente, sino que la caracterización de dichos fines debe hacerse de cara al tipo de sociedad en la cual se hace esta problematización. En ese orden de ideas, el contexto social influye en la relación entre la filosofía y la educación. Pero al mismo tiempo –y es lo

que espero haber podido demostrar suficientemente–, la identificación de la filosofía como educación y de la educación como filosofía, gracias a la diferencia que hacen en la práctica, configuran también un tipo de sociedad. La filosofía y la educación necesitan, pero también construyen una sociedad democrática, a partir de la formación y la transformación de los individuos en personas con una forma de vida tal.

Por un lado, una cadena de argumentos fue mostrando que del hecho de concebir el conocimiento como algo público, provisional y falseable –es decir, definido por la aseverabilidad garantizada– se deriva la concepción continuamente provisional de la educación, la cual ha de puntualizarse y concretarse con arreglo al tipo de sociedad que se considere deseable en cada caso. Por otro lado, una cadena argumentativa distinta mostró que de la relación entre la filosofía y la educación se desprende la transformación de los individuos –a partir del conocer, el pensar y el dialogar– en seres capaces de aceptar la diferencia, de indagar con otros y de asumir la provisionalidad de las verdades encontradas, y estas características son propias de un tipo de sociedad democrática.

## **Conclusión**

En este momento conviene recoger y sintetizar con claridad lo dicho sobre la educación filosófica, inscrita en y al mismo tiempo edificadora de este estilo de vida democrático. La citada educación filosófica, basada en los modos de proceder de la filosofía desarrolla en los individuos habilidades de investigación, análisis, comprensión, identificación de consecuencias y asunción de posturas personales. Aunado a ello, promueve la creatividad y el ingenio, individual y colectivo, “que permitirán diseñar nuevas estrategias para la solución de problemas no resueltos, y de respuestas a las necesidades y expectativas que emerjan en el proceso natural de transformación del contexto” (Carrillo, 2013, p. 105). Lo que hemos clarificado es que estos modos de proceder requieren una sociedad democrática, y al mismo tiempo la fomentan en tanto estilo de vida.

La democracia como modo de vida no es un objetivo de la educación filosófica en el sentido de una meta a alcanzar en el futuro, sino un fin que se va desarrollando constantemente y construyendo en el aquí y el ahora del uso de los medios adecuados. Los que resultan legítimos, es decir, pertinentes para el estilo de vida democrático son aquellos que se derivan de las actividades voluntarias de los individuos, y no de la coerción; aquellos que nacen del asentimiento y del consentimiento, y no de la violencia; aquellos que se basan en la organización inteligente, y no en la organización impuesta desde fuera y desde arriba. “El principio fundamental de la democracia es que los fines de

la libertad y la individualidad para todos sólo pueden alcanzarse mediante los medios que concuerdan con esos fines” (Dewey, 1987, p. 298).

De lo anterior se deduce, pues, que la democracia está en continua construcción, lo mismo que en continua reevaluación y es esto lo que le permite responder de una manera más ajustada a las necesidades de las personas que componen la sociedad. Si la democracia, más que un modo de gobierno, es una forma de vida, es posible que constituya un fin de la educación como filosofía y de la filosofía como educación, en la que los fines últimos estén en constante revisión y evaluación, sin que ello constituya un contrasentido, pues no se trata de formar bajo los parámetros de un conjunto de valores preestablecidos, sino de adelantar un ejercicio de pensamiento individual; pero sobre todo de indagación colectiva, que para ser hecha precisa justamente de un cierto talante de apertura, de autocrítica, de búsqueda conjunta, de valoración de la diferencia, etc.

De cualquier manera, al finalizar este capítulo he logrado, según creo, hacer dos cosas: por un lado, explorar la relación de interdependencia que hay entre la educación filosófica y el tipo de sociedad en la cual ésta se circunscribe y la cual requiere. En otras palabras, he recorrido el camino que conecta los matices educativos de la filosofía y los rasgos filosóficos de la educación, en dirección hacia una sociedad abierta en la cual es posible y aun necesaria la crítica, la comprobación, la falsación y sobre todo la indagación colectiva.

Por otro lado, también he dejado expuesta la idea según la cual el talante de provisionalidad, de autocrítica, de autoexamen y la asunción de valores como la tolerancia, la valoración de la diferencia y la capacidad de búsqueda conjunta, no solamente no se pierden, sino que además se garantizan en una sociedad democrática. Lo que haré en el resto de la presente investigación será acercarme conceptualmente a la manera como en efecto la enseñanza de la filosofía aporta a la formación del carácter de las personas para que puedan llevar una forma de vida democrática.

En el siguiente capítulo problematizaré la educación para la democracia desde la perspectiva de la discusión sobre el adoctrinamiento, de tal manera que pueda desembocar en la construcción del primer concepto clave en el presente trabajo investigativo: la *autenticidad*.

## CAPÍTULO 2: ADOCTRINAMIENTO Y AUTENTICIDAD

Me propongo analizar ahora un problema trabajado ampliamente en filosofía de la educación y que está en estrecha relación con los valores subyacentes a una sociedad democrática, en la cual se circunscribe el modelo de educación filosófica cuyos presupuestos se han ido estructurando a lo largo de estas páginas.<sup>19</sup> Como conclusión del análisis, presentaré el concepto de *autenticidad* como el primer pilar sobre el cual se fundamenta la enseñanza de la filosofía, dentro de una educación filosófica, para aportar a la formación del carácter de personas razonables.

El problema puede ser presentado así: desde un punto de vista más bien práctico, alguien interesado en educar para la democracia como forma de vida podría pensar que lo único importante es que en la educación se inculquen los valores democráticos adecuados –al menos los mencionados en la conclusión del capítulo anterior: la tolerancia, la valoración de la diferencia, la capacidad de búsqueda conjunta–, ya que con esto se garantizaría la democracia como un estilo de vida, pero sin prestar demasiada atención a la manera de hacerlo, recurriendo, por ejemplo, al adoctrinamiento.<sup>20</sup>

Este asunto se toca con el componente paradójico que había indicado antes en el establecimiento de la correlación entre el tipo de sociedad y el tipo de educación que deseamos, pero en esta ocasión no se trata de la determinación de cuáles valores han de ser considerados, sino de cómo enseñarlos. De entrada, hay que señalar que lo que resultaría contrario a la democracia es precisamente una transmisión doctrinal de unos valores determinados, y una asunción ciega y apasionada de los mismos por parte de los individuos pertenecientes a ella.

Retomo, pues, el aspecto paradójico de la pregunta acerca de si la educación puede tener como finalidad la construcción de sociedades democráticas, o si el establecimiento de los fines debe mantenerse abierto. Fue precisamente esa pregunta la que nos llevó a determinar que la democracia, más que una forma de gobierno, es una forma de vida. Sin embargo, quiero establecer el problema un paso más adelante en la discusión, en el ámbito de los métodos: aun cuando la formación para la ciudadanía democrática –como forma de vida– puede ser legítimamente considerada como un *posible* fin último de la educación, en tanto que ello requiere la asunción –por parte del estudiante– de ciertos valores *democráticos*, ¿puede esto suceder sin recurrir al adoctrinamiento para lograrlo?

---

<sup>19</sup> Especialmente en la página 18 de este texto.

<sup>20</sup> Una manera diferente de abordar la cuestión a la realizada aquí, se encuentra en Barrow & Woods (1988a).

Mi hipótesis es que sí. El primer paso para responder a esta pregunta será mostrar por qué el adoctrinamiento no es legítimo dentro de una educación filosófica.

A primera vista, el asunto puede parecer simplemente un bucle innecesario, pues ya se ha visto que las convicciones democráticas no pueden ser afirmadas dogmáticamente, de forma positiva, sino que “es necesario –y ese es el ejercicio propio de una comunidad democrática: el de la discusión y deliberación permanentes– someterlas a una discusión racional y a un examen crítico” (Pineda, 2004b, p. 5). No obstante, detenerse con un poco más de profundidad sobre el problema del adoctrinamiento resultará provechoso, no tanto por la conclusión a la que se pueda llegar, sino ante todo por los argumentos esgrimidos en el camino, los cuales me permitirán construir los conceptos de *autenticidad* y *dialogicidad*, que serán la base sobre la cual la educación filosófica realice su aporte a la formación de un carácter *razonable* en las personas.

Así las cosas, en el presente capítulo, partiendo del examen del concepto de adoctrinamiento y su diferencia con los procesos auténticamente educativos, responderé negativamente a la pregunta por la legitimidad del mismo, señalando la irrecusabilidad de la autonomía,<sup>21</sup> pero ampliando su horizonte a través de la *autenticidad*, la cual pide a su vez ser complementada con una apertura al diálogo y al encuentro, la *dialogicidad*.

## 2.1 Diversos criterios para caracterizar el adoctrinamiento

La primera, más amplia, pero también más ingenua lectura acerca del adoctrinamiento es considerarlo como el acto de formar a una persona o transmitirle contenidos sin que ésta esté de acuerdo y se adhiera voluntariamente a dicho proceso. Se trataría de adoctrinamiento siempre que quien enseña, maestro, tutor, profesor o familiar quiera constreñir de alguna manera a sus estudiantes, aprendices, discípulos, alumnos o familiares sin tener en cuenta si ellos quieren, pretenden, desean o están dispuestos a aprender lo que se les quiere enseñar. Según lo anterior, adoctrinamiento sería lo mismo que enseñanza coaccionada.

Este criterio puede tener resonancia con ciertas corrientes educativas que hacen énfasis en la centralidad del estudiante, no solamente a partir de sus capacidades, sino también de sus intereses y gustos. Bajo esta lente, tanto el profesor de matemáticas que enseña los casos de factorización a sus estudiantes de catorce años reacios a aprenderlos, como la

---

<sup>21</sup> Sobre la controversia al respecto de la educación para la autonomía puede verse, por un lado, el artículo de Wringe (1997), el cual promueve la autonomía racional como un fin de la educación. Por otro lado, Hand (2006), quien critica precisamente esta idea. Y como una tercera vía Haji & Cuypers (2008), que analizan diversas posturas y construyen una propuesta síntesis.

mamá que enseña modales en la mesa a su hija de cuatro –quien preferiría comer a su estilo–, estarían adoctrinando y no enseñando, dentro de un proceso educativo legítimo. Sin embargo, hay que reconocer que en muy pocos casos suele darse una coincidencia entre los intereses y gustos de quien aprende y los contenidos que se enseñan. Tal vez las escuelas artísticas o deportivas en las que los alumnos se inscriben voluntariamente podrían escapar de la acusación de adoctrinamiento, pero aún en ellas existen técnicas o procedimientos que han de ser aprendidos y que no coinciden con los gustos de quien aprende. Por lo demás, los intereses y gustos de una persona suelen fluctuar de manera constante, por lo que podría darse el caso de que algo comenzara siendo un acto de enseñanza legítimo y convertirse –luego del cambio en la adhesión del aprendiente– en un ejercicio de adoctrinamiento. O viceversa. Y aunado a lo anterior, hay que reconocer que es posible, contrario a lo que este criterio pueda sugerir, que el adoctrinamiento se diese en espacios elegidos voluntariamente por una persona.

Si la enseñanza constreñida es o no eficaz en un proceso educativo es otra cuestión, pero aunque puede ser condenada por diversas razones, a la luz de las anteriores consideraciones parece difícil poder identificarla sin más con el adoctrinamiento.

En un segundo momento consideremos la postura según la cual el adoctrinamiento depende del tipo de contenido que se enseñe.<sup>22</sup> Desde este criterio, sería legítimo, por ejemplo, instruir en historia, pero no enseñar a ser compasivos, responsables o generosos. Si los valores no existen de manera independiente de quien los considera valiosos, transmitir valores sería lo mismo que adoctrinar. Los valores que se enseñan lo son para quien está enseñando, pero podrían no serlo para quien aprende, así que si se aspira a enseñar legítimamente dentro de un proceso educativo, sería necesario hacerlo sin involucrar valores, de forma *neutral*. En el trasfondo de este enfoque se encuentra la idea de que el respeto por la libertad de quien aprende debe ser absoluto, así que éste debería poder escoger los valores que van a regir sus decisiones y su mirada sobre el mundo.

Sin entrar a analizar a fondo el asunto de la objetividad o universalidad de los valores, aquí pueden verse, al menos, dos problemas interrelacionados. Por un lado, la imposibilidad de enseñar de forma completamente aséptica o valorativamente neutral. Y por otro lado, la cuestión de los presupuestos desde los cuales los individuos eligen los valores que regirán sus decisiones y su mirada actuante sobre el mundo.

Con respecto al primer problema indicado, es necesario distinguir entre enseñar llanamente valores que han de ser aprehendidos, lo cual sería diferente de educar sin unos valores intrínsecos y subyacentes al acto educativo. Claramente quien enseña puede

---

<sup>22</sup> En lo que sigue acojo los análisis de Siegel (1988); Thiessen (1985); Callan & Arena (2009), entre otros.

abstenerse de hablar de valores o de enseñarlos de manera explícita, pero eso no equivale a decir que se está enseñando de forma neutral, pues en el trasfondo de la opción por no transmitir unos valores de forma evidente hay ya una base axiológica que sustenta la opción mencionada (v.g. la libertad, el respeto, la individualidad, etc.). Al parecer los valores son un substrato cultural, relacional y personal difícilmente separable del individuo y de las decisiones que toma, aun cuando la decisión sea no inculcar determinados valores.

El segundo problema de este otro criterio emerge de la imposibilidad de encontrar un eje definitivamente personal desde el cual evaluar y elegir los valores que regirán las propias decisiones y la mirada sobre el mundo. Si, en aras de respetar absolutamente la libertad de quien aprende, es necesario dejar de enseñar valores para que no se dé adoctrinamiento, eso quiere decir que dicho individuo tiene ya un criterio propio para elegir los que considera convenientes. Pero dicho criterio está a su vez conformado por un bagaje axiológico, el cual, o bien tuvo que ser transmitido por alguien (aunque ese alguien sea un tipo particular de sociedad), o bien venía *por naturaleza* en el individuo. En el primer caso, se demostraría la necesidad de enseñar valores o, lo que sería lo mismo para el argumento, criterios de elección de valores. Y en el segundo caso, sería necesario recurrir a las controvertidas ideas de naturaleza humana y de una existencia ontológica de los valores.

Ambos problemas convergen y encuentran iluminación en la ruta argumentativa seguida en el primer capítulo. Dicho de forma concisa, toda enseñanza tiene a la base unos valores que suelen ser los del tipo de sociedad en el cual se circunscribe el acto educativo, y aunque no necesariamente son cerrados ni absolutos, constituyen un eje de referencia para el individuo. Éste debe tomar postura frente a ellos, así su postura sea dejarlos de lado y asumir otros.

Una tercera posibilidad de identificar adoctrinamiento y distinguirlo de la verdadera educación es relacionarlo con la intención de quien enseña. Éste pretendería introducir en quien aprende una o varias de sus propias creencias por medio de actitudes que demuestran un excesivo interés en hacerlo. En este caso, su intención sería que quien aprende creyese indubitablemente en la veracidad de dichas creencias. Así las cosas, el adoctrinamiento sería algo muy próximo al interés por persuadir o convencer. La acusación de adoctrinamiento recae en la intención de realizarlo, como sucede en algunos casos en los que se acusa a alguien de asesinato, investigando sus posibles motivaciones.

Empero, es perfectamente posible, y de hecho sucede, que alguien enseñe a otra persona utilizando el adoctrinamiento y no sea consciente de ello. Muchas veces quien adoctrina, fue en algún momento también adoctrinado, por lo que de manera no voluntaria –incluso

argumentando en favor de la libertad de pensamiento— repite simplemente el modelo, no intencionalmente. Del mismo modo, quien enseña puede pretender adoctrinar al aprendiz y, por diversas circunstancias, fracasar en el intento. Pese a su intención y a sus actuaciones, quien aprende puede no quedar adoctrinado. Por ello, la intencionalidad de quien enseña no resulta ser una condición necesaria para que se dé el adoctrinamiento.

La cuarta y última posible caracterización del adoctrinamiento apunta en dirección al método de enseñanza, en particular, lo referente a su racionalidad. En este sentido, adoctrinar haría referencia al recurso a métodos no-rationales de enseñanza.<sup>23</sup> Teniendo presente que los seres humanos poseemos la capacidad de analizar ideas y sucesos de forma racional, sería contrario a la auténtica educación humana insertar en un individuo determinados conocimientos a través de métodos que estén en disonancia con dicha capacidad racional.

Los argumentos de autoridad, la manipulación de los sentimientos, la intimidación, la imitación y la seducción, entre otros, son métodos que trastornan el análisis racional y por lo tanto, no resultan conformes a la verdadera educación, sino vinculados a procesos adoctrinadores.

Ciertamente los argumentos de no-razionalidad pueden identificar con éxito al adoctrinamiento con algunas praxis, pero al mismo tiempo quedarían subsumidas otras que, siendo no-rationales, están en armonía con las auténticamente educativas. Así sucede, por ejemplo, con la enseñanza de un idioma foráneo, en la que se permite un buen número de métodos no-rationales, sin que ello signifique adoctrinar de ninguna manera. Por lo demás, enseñar a ser racional a un sujeto en desarrollo que no posee una racionalidad desplegada debe pasar necesariamente por lo no-razional.

A pesar de que existen otros criterios para identificar el adoctrinamiento, examinarlos todos sobrepasaría los límites y los objetivos de este estudio. Por esta razón asumiré como propia la propuesta de Eamon Callan y Dylan Arena, de identificar el adoctrinamiento a partir de un criterio prospectivo, la mentalidad cerrada de quien se educa.

A la hora de evaluar un acto de enseñanza para rastrear en él un posible caso de adoctrinamiento, la mirada debe ponerse no sobre los contenidos, las intenciones o los métodos, puesto que he mostrado que no son criterios eficaces, sino sobre los efectos que dicho acto tiene sobre los estudiantes, específicamente si los convierte en personas de mente abierta o de mente cerrada.

---

<sup>23</sup> Para una manera de educar para el pensamiento racional que no caiga en el adoctrinamiento, ver Haji & Cuypers (2006).

Tener mente cerrada (*closed-mindedness*) con respecto a una creencia P es no estar en disposición de dar la debida consideración a las razones disponibles para tener creencias distintas o incluso contrarias a P, a causa de un excesivo vínculo emocional con la creencia en la veracidad de P. “Las personas típicamente cerradas de mente son susceptibles de aferrarse a creencias que no pueden ser justificadas por las mejores evidencias y los mejores argumentos a los cuales ellas tienen acceso” (Callan & Arena, 2009, p. 111), y más aún, consideran errado o aun vergonzoso dudar de la veracidad de sus creencias. Así pues, ser de mente cerrada implica que las razones para no considerar dichos argumentos y evidencias están atadas, no a la pereza intelectual o a la indiferencia, sino a una demasiado entusiasta preocupación por mantener creencias particulares. Y debido a que el adoctrinamiento tiende a establecer creencias dogmáticas, resulta totalmente contrario a la forma de vida democrática y a la educación filosófica que caractericé en el tercer apartado del primer capítulo.

Adoctrinar es, entonces, realizar acciones de enseñanza que conduzcan a un individuo a tener mente cerrada. Y dado que quien enseña –pese a tener otra intención–, no está exento de incurrir en adoctrinamiento, le convendría seguir una especie de regla de oro que consiste en revisar siempre con detenimiento los argumentos a favor y en contra de determinada creencia que pretenda enseñar y sobre todo –de acuerdo con Callan y Arena– “recordarles a los estudiantes regularmente la corregibilidad incluso de las mejores teorías[, pues...] sólo una mente abierta nos habilita para hacer el mejor uso de los nuevos argumentos y evidencias y así mejorar nuestra comprensión del mundo” (Callan & Arena, 2009, p. 115).

Este último asunto resulta muy sugestivo para el decurso argumentativo que he desplegado hasta ahora. En este punto resuenan los argumentos Deweyanos acerca del carácter público, falseable y provisional del conocimiento, que me llevaron a la construcción del concepto de democracia como forma de vida. Bajo esta lógica no resulta forzado decir que, en el análisis del adoctrinamiento, Callan y Arena descubren –a la hora de enseñar– la necesidad de un recurso pedagógico *democrático*.

Será válido, sobre todo cuando se trata de la educación de los niños, recurrir a métodos no del todo racionales, como la atracción simpática; enseñar con apasionamiento y con el interés de que lo que se enseña sea asumido por los estudiantes; hacer todo ello dentro de un conjunto de valores sociales e institucionales; e incluso llevar a cabo este proceso con personas que no quieren –en principio– aprender o formarse; y, a pesar de todo ello, estar a salvo de la acusación de adoctrinamiento, siempre y cuando, como resultado del proceso, el estudiante mantenga una mente abierta, esté dispuesto a colocar lo aprendido

bajo el examen de los argumentos y pueda someter sus ideas a un debate franco con otros, a quienes considere interlocutores válidos.

En su libro *Thinking in education*, Matthew Lipman, a pesar de no hacer un análisis tan detallado sobre las condiciones necesarias y suficientes para hablar de adoctrinamiento en educación, plantea la *Comunidad de Indagación* como la piedra angular para evitar caer en la trampa del adoctrinamiento. Convertir el aula de clase en una Comunidad de Indagación posibilita que los estudiantes no solamente comprendan, sino que además pongan en práctica una manera de relacionarse consigo mismos, con el conocimiento y con sus compañeros.<sup>24</sup>

En la Comunidad de Indagación,

los estudiantes pueden volverse mucho más versados de lo que son en el presente sobre el *significado* de aquellos conceptos como paz, libertad, equidad, reciprocidad, democracia, ser persona, derecho, y justicia, aunque esto pueda hacer emerger profundos desacuerdos acerca de significados de este tipo. Por otro lado, [...] los estudiantes pueden volverse mucho más prácticos en *procedimientos* de deliberación racional, de exposición de estereotipos, y de reducción de prejuicios y conflictos (Lipman, 2007, p. 105. Énfasis en el original.)

En el siguiente capítulo abordaré más ampliamente este asunto de la Comunidad de Indagación, cuando esté construyendo el concepto de *dialogicidad*; por ahora solamente señalaré los medios a los que se puede apelar para educar sin necesidad de adoctrinar.

La mayoría de las personas buscan un mismo objetivo de armonía y felicidad en sus vidas, pero a través de medios que los conducen precisamente a lo contrario. En ese orden de ideas, la educación puede ayudar en la búsqueda de medios más acordes y en la definición de objetivos que contribuyan a la plenificación de las personas, sabiendo que para ello deberá vérselas con unos valores y con criterios morales. Entonces emerge la pregunta: ¿a qué medios se puede apelar en el ámbito educativo para formar –por ejemplo– en la construcción de la paz y en la reducción de la violencia, sin caer en el adoctrinamiento?

La respuesta de Lipman se mantiene en la línea de lo expuesto en los párrafos anteriores, puesto que en tanto la Comunidad de Indagación se mantenga, la práctica de la misma cooperará en la construcción de personas capaces de considerar otros puntos de vista, sin clausurar sus creencias en un esquema cerrado y absoluto. Y así se puede apelar de forma legítima –entre otras cosas– a la propia experiencia de quien educa, a las experiencias de los niños, al uso de la razón e incluso a la retórica persuasiva (Cf. Lipman, 2007, pp. 108-111).

---

<sup>24</sup> Este tipo de aprendizaje propuesto por Lipman, el cual se diferencia del aprendizaje cooperativo, mantiene una íntima coherencia con las ideas de Dewey en torno a la filosofía y a la educación como la forma de hacer la diferencia en la práctica, donde ésta no es algo escindido del conocimiento.

Ahora bien, en el otro polo encontramos ciertas maneras de presentar la cuestión que consienten la imposibilidad de educar sin adoctrinar, al menos cuando se trata de los primeros años de vida de una persona. Más aún, algunos –como Thomas Green en *Indoctrination and beliefs*– han propendido por considerar que el adoctrinamiento “juega un rol importante y perfectamente bueno en la educación” (Green, 1972, p. 41, citado en: Thiessen, 1985, p. 242). Empero, no me resulta posible aceptar la postura anterior, pues el concepto de adoctrinamiento se encuentra revestido de un cariz que lo hace aparecer como algo contrario a la auténtica educación, por lo que vale la pena detenerse a examinar cuáles son las razones para considerarlo como tal y explicitar bajo qué argumentos éste debe ser rechazado como método no auténticamente educativo.

Pueden existir al menos dos razones:<sup>25</sup> en primer lugar, el adoctrinamiento es contrario a la educación porque inhibe el conocimiento y la comprensión, y en segundo lugar porque inhibe la autonomía.

El adoctrinamiento dificulta el conocimiento en el sentido de que la cerrazón de un individuo lo lleva a no considerar todos los hechos, ideas, argumentos, doctrinas o creencias que vayan en detrimento de aquellos que fueron inculcados en él. De esta manera, aun cuando las creencias instiladas se consideren verdaderas, el campo de conocimiento se ve altamente limitado, como sucede en todos los sistemas educativos de los regímenes totalitarios y en algunos modelos educativos religiosos de cuño fundamentalista, lo mismo que en ciertos círculos científicistas, indistintamente.

Lo segundo, porque aquellos valores, creencias y actitudes adquiridos por el individuo por medio del adoctrinamiento, se mantienen –en el fondo– en virtud de factores externos a él, y no en virtud de una decisión autónoma. Dada la estrecha relación que hay en los seres humanos entre creencias y acciones, intervenir de manera contundente en las creencias de un individuo produciendo en él una mente cerrada, necesariamente conlleva limitar sus posibilidades de elección racional, en detrimento de aquellas que no estén contenidas en los estrechos márgenes mentales adquiridos. Muchas veces, además, la autonomía del individuo debe necesariamente ser puesta entre paréntesis y reducida de manera intencional para que el adoctrinamiento tenga lugar con éxito.

Parece, pues, que aun cuando se trate de una instilación de creencias consideradas como verdaderas y objetivas, o de valores comúnmente aceptados en consenso por una sociedad, el adoctrinamiento resulta contrario a la educación porque inhibe dos componentes importantísimos para ésta: la capacidad de investigar, explorar, indagar, aprender, relacionar y comprender dentro de un vasto rango de posibilidades de

---

<sup>25</sup> En lo que sigue, me adhiero a las ideas de Callan y Arena (2009).

conocimiento; y la capacidad de elegir por sí mismo los criterios personales por los cuales se ha de conducir la propia vida.

Y es todavía más claro que el adoctrinamiento no puede ser un método de enseñanza dentro de un proyecto de educación filosófica, puesto que ésta pedirá siempre la consideración de las mejores razones para sustentar las creencias en la verdad de un enunciado o teoría.

El corolario de lo anterior es que, en el marco de una sociedad que pretenda ser democrática, la educación debe cooperar para formar individuos que asuman un estilo de vida democrático y ello no puede lograrse a través del adoctrinamiento, pues la cerrazón de mente –y por tanto la falta de autonomía– resulta contraria a la democracia como forma de vida.

Ahora bien, en el trasfondo de lo anterior hay una manera particular de entender la autonomía, basada en una racionalidad que elige criterios de acción. Acepto por ahora esta noción, aunque en el transcurso de los siguientes apartados se irá complejizando y problematizando, de cara a la inclusión en el esquema personal de otras dimensiones e instancias que –como marco integral– coadyuvan al desarrollo de la racionalidad misma.

## **2.2 Autonomía y educación**

Partiendo de la tesis según la cual el adoctrinamiento es opuesto a la verdadera educación, en parte porque inhibe la autonomía, habrá que preguntar ahora ¿qué relación hay, entonces, entre los procesos educativos y la autonomía de aquellos que se educan?

Para introducir la cuestión puede servir la distinción que hace Christopher Winch entre *autonomía débil* y *autonomía fuerte* (Cf. Winch, 1999, p. 78). La primera hace referencia a la posibilidad de escoger –de entre una amplia gama– los fines que la sociedad ofrece como posibles y válidos, mientras que la segunda, rechaza cualquier intento de control social de los fines que alguien pudiese elegir para sí. En este sentido, el segundo tipo de autonomía considera positivo incluso elegir aquellos fines que van en contravía de lo que la sociedad asume como válido, legítimo y positivo.

Winch llama la atención sobre la complejidad de las sociedades democráticas actuales, en las cuales el intercambio y la interrelación son fundamentales, no solamente a nivel económico, sino en distintos niveles de lo humano. En este tipo de sociedades no es posible considerar la autonomía simplemente como independencia de cualquier condicionamiento social, pues ha de garantizarse un núcleo común de intereses, acuerdos

y saberes que posibilite la asociación entre personas de manera más o menos armónica. De ahí se puede inferir, también en línea Deweyana, que los condicionamientos sociales estimulan, y no limitan, la autonomía.

Desde esta luz, hay que reconocer que la autonomía necesaria para vivir en una sociedad democrática contemporánea no sólo requiere, sino que implica necesariamente un grado de dependencia de los otros individuos (Cf. Winch, 1999, p. 76). Por ello, en coherencia con lo examinado en el capítulo primero, el ambiente natural de la autonomía es un tipo particular de sociedad, que ofrece *algunas* posibilidades de fines y medios para ser elegidas por el individuo a la hora de conducir su propia vida. Por ende, la educación, en tanto promueve el florecimiento personal y social simultáneamente, debe garantizar el desarrollo de la autonomía, al menos del segundo tipo de autonomía que se ha esbozado.<sup>26</sup>

No cualquier conjunto de medios y fines es legítimo en una sociedad, pues ella misma ha de salvaguardar la autodeterminación racional, algo que va más allá de la autonomía débil, pero que contempla ineludiblemente los límites que los derechos de los otros imponen a la propia autonomía, en el contexto de una sociedad democrática. La autonomía como autodeterminación racional expande los márgenes de la autonomía débil, al tiempo que incluye de manera positiva los límites que el otro y el tipo de sociedad suponen.

Así las cosas, la autodeterminación racional que implica la autonomía debe ser un cometido esencial de la educación, toda vez que el pensamiento racional y el pensamiento crítico son coextensivos (Cf. Siegel, 1988, pp. 32-48). En otros términos, para que una persona pueda explorar y cultivar su pensamiento racional, debe estar en condiciones de autodeterminarse<sup>27</sup> y ser autosuficiente.

Si aceptamos que el pensamiento crítico es un fin fundamental de la educación, reconocemos explícitamente como algo deseable el logro de la autosuficiencia y la autonomía por parte de los estudiantes. Si pensamos que es algo bueno que un estudiante se vuelva un pensador crítico, debemos aprobar también su habilidad y disposición para consultar su propio juicio independiente, concerniente a los asuntos que le atañen. El pensador crítico debe ser *autónomo* –esto es, libre de juzgar y actuar independientemente del constreñimiento externo, sobre la base de su propia evaluación del asunto que lo ocupe (Siegel, 1988, p. 54. Énfasis en el original).

---

<sup>26</sup> Harvey Siegel, por su parte, en su texto *Educating reason* explora ampliamente el argumento de la autonomía y el pensamiento crítico, como fines de la educación, en contra del adoctrinamiento. De acuerdo con Siegel, las personas deben poder determinar sus propias vidas, en el marco de lo establecido por los derechos de los otros. Una versión condensada en el artículo de Siegel (2003) en donde se resalta la importancia de formar la razón. Sobre este punto, puede verse también Cuypers (2004).

<sup>27</sup> Ver Walker (1999), que trabaja la autodeterminación como fin de la educación.

Tratar a los estudiantes con el respeto que merecen, en tanto seres racionales, implica atender a sus cuestionamientos y a los requerimientos que hacen acerca de las razones por las cuales son educados de la manera en que lo hacemos. Además, dado que la educación busca de alguna manera preparar a los individuos para la vida adulta –pero no para un rol predeterminado–, deben ser capaces de enfrentar dicha adultez para escoger en ella sus propias vidas y construir su propio futuro. Estas dos son razones esenciales por las cuales el pensamiento crítico y la autonomía deben hacer parte primordial del horizonte educativo.

Es claro, pues, que los individuos precisan una educación que fomente en ellos la autonomía y el pensamiento crítico, con arreglo a poder desplegar plenamente sus potencialidades, escogiendo y configurando aquellas que consideren deseables.

Para sintetizar y esquematizar lo anterior, y así tener una mejor comprensión del punto que quiero abordar, me interesa hacer hincapié en la relación que guardan la educación, la racionalidad, el pensamiento crítico y la autonomía. La educación busca desarrollar la racionalidad de los estudiantes, la capacidad de sopesar razones y de encontrar los fundamentos adecuados para las creencias y actitudes que se les presentan, de tal manera que sean capaces de elegir y construir su propia vida en la adultez. Este objetivo va más allá del desarrollo de la mera capacidad de considerar los medios adecuados para la obtención de determinados fines, pero se basa esencialmente en éste.

La educación debe promover el pensamiento crítico,<sup>28</sup> la búsqueda de evidencia, el escrutinio de las alternativas, la revisión de las ideas propias y ajenas a la luz de las mejores razones, al tiempo que la autodeterminación y la autosuficiencia para elegir de manera personal y autónoma los medios y fines considerados legítimos dentro de una sociedad democrática (Cf. Siegel, 1988, pp. 58-61). La educación encaminada a la participación en la vida democrática requiere que el individuo asuma su vida con madurez cognitiva, con capacidad de hacer apreciaciones amplias y desapasionadas, y de hacer juicios y elecciones racionales (Cf. Aspin, 1997, p. 253). Por ende, una sociedad democrática necesita sujetos autónomos para existir y para avanzar. Si la educación para la democracia busca desarrollar, de manera esencial, las capacidades de juzgar, cuestionar, considerar, criticar, dudar y asumir decisiones por uno mismo, necesariamente ha de vérselas con la formación de la autonomía en los estudiantes.

En este punto introduzco una pregunta que me permitirá avanzar en la discusión hacia un concepto más amplio que el de autonomía: ¿cómo se articula este tipo de autonomía con los demás elementos importantes en la vida de las personas, tales como la búsqueda de la

---

<sup>28</sup> Pero también el pensamiento creativo y el pensamiento que cuida, como se ha insinuado antes, y se dirá con mayor claridad más adelante.

vida buena, las emociones, la autocomprensión, el encuentro con los otros, etc.? El mismo Peters ha señalado que en la educación, además de los aprendizajes intelectuales, es también necesario “el cultivo del amor, baluarte de la civilización. Pero es evidente que el cultivo del amor, el cuidado, la preocupación y otras actitudes, no es enteramente un proceso racional” (Thiessen, 1985, p. 241).

Autores como Aspin o Siegel consideran la autonomía como un elemento *sine qua non* para la educación democrática, pero en el concepto de autonomía que ellos esgrimen no tienen cabida otras dimensiones de lo humano, relevantes en cualquier momento de la vida, y visibles de manera evidente en aquellos que se encuentran en etapa escolar. Quiero sostener que la educación habrá de vérselas con estas otras dimensiones, con miras a la formación de individuos democráticos y a la construcción de una sociedad tal. Por ello, me propongo a continuación construir el concepto de *autenticidad* como englobante y dador de sentido del concepto de autonomía.

### **2.3 Un camino de la autonomía a la autenticidad como ser-sí-mismo**

Considero que las aportaciones de Siegel en el ámbito del pensamiento crítico son excepcionales, por lo que en este apartado no argumento en contra de la racionalidad, sino más bien, en coherencia con ella, en la dirección de un rasgo humano que pueda incluir el cuidado, el amor, lo que nos preocupa, etc., pero que va más allá de la elección de medios y de la autodeterminación racional. Esto puede abrir el espectro de lo humano, evitando la instrumentalización de la razón y enriquecer el pensamiento de tal manera que pueda vérselas con las premuras de la vida cotidiana.<sup>29</sup>

El punto de partida es, pues, la concepción clásica de la autonomía, desde la cual construiré un camino hacia la autenticidad.<sup>30</sup> Para justificar mi intento, parto del siguiente razonamiento. Las sociedades democráticas lo son, precisamente, porque las personas que en ellas viven y conviven han asumido un estilo de vida como el esbozado en el primer capítulo. Ello quiere decir que el acento fundamental debe estar puesto en la vida toda de la persona, en el tipo de ser humano que quiere ser, y no solamente en la forma como piensa. De hecho, la racionalidad y la autonomía son relevantes en tanto estén

---

<sup>29</sup> Este enriquecimiento del pensamiento ha sido desarrollado también por Matthew Lipman. Véase Lipman (2007), pp. 195-272.

<sup>30</sup> Sobre el valor de la autenticidad en la obra de Peters, ver Degenhardt (2010).

inscritas en un plan de vida personal donde se incluyan las emociones,<sup>31</sup> las aspiraciones, las relaciones interpersonales, etc.

Es en la construcción de un plan integral de vida donde se juega la formación de personas que comienzan siendo niños no-autónomos, para llegar a ser individuos *plenamente* autónomos, sin recurrir al adoctrinamiento para lograrlo. La autonomía se da procesualmente y de manera paralela al desarrollo personal del individuo que se educa, pues no es sólo la autonomía la que se va desplegando, es *la persona misma*, su *yo personal*. Y eso me parece fundamental, ya que “la agencia autónoma basada en la responsabilidad se desarrolla con la apropiada, activa y continua participación de la misma persona emergente” (Cuypers, 2009, p. 124).

Cuypers plantea una teoría de la educación para la autenticidad, que me parece no solamente pertinente, sino además, absolutamente coherente con el criterio para identificar el adoctrinamiento establecido en el apartado anterior (*closed-mindedness*). Sin embargo, a esta teoría subyace una autenticidad aún demasiado dependiente del control y la posesión de sí. Se trata de una teoría *de visión de futuro* (*forward-looking*), de la cual señalaré las líneas esenciales antes de tomar un poco de distancia con respecto a ella.

El autor quiere determinar si los elementos morales de un niño, pertinentes para que pueda asumir su vida –es decir, las creencias y los deseos que no tiene aún–, pueden ser adquiridos de una manera que respete la autonomía que se está desarrollando en él, pero que no ha llegado a desplegarse del todo. Dicho criterio será el de la autenticidad.

Los niños no nacen siendo agentes normativos, sino que parten de un estadio no-normativo, gradualmente se van desarrollando como individuos parcialmente normativos, hasta que finalmente se vuelven seres plenamente normativos (en un momento *t*). “Un agente normativo (pleno) es un individuo capaz de (1) acciones intencionales, (2) deliberación racional o razonamiento práctico, y estar en posesión de (3) un esquema evaluativo a la luz del cual guía su deliberación y su acción” (Cuypers, 2009, p. 130). El niño, en cualquier momento de su educación escolar es un individuo capaz de acciones intencionales (1) y de deliberación más o menos compleja (2), pero difícilmente posee ya un esquema evaluativo que ilumine su deliberación y su acción (3). Aunque la racionalidad sigue jugando un papel estelar en (2), se va abriendo camino la necesidad de incluir otros elementos igualmente importantes que el niño posee, pero que no quedan del todo

---

<sup>31</sup> Al respecto del enfoque que se sigue aquí de la educación de las emociones puede consultarse el capítulo tercero, “Emociones racionales” del libro de Nussbaum (1997), pp. 85-114. Un análisis mucho más detallado y amplio en Nussbaum (2001). Véase también el artículo de Ann Margaret Sharp sobre la educación de las emociones en la Comunidad de Indagación (Gómez & Rojas (coord.), 2007, pp. 55-66).

subsumidos en el ámbito de la racionalidad: la preocupación, el cuidado, la consideración de lo que vale la pena, la empatía, etc.

El esquema evaluativo (3) se completa a partir de los siguientes elementos constitutivos:

(i) estándares normativos que el agente cree (aunque no necesariamente de manera consciente) que deben ser tenidos en cuenta al evaluar razones para la acción, o al evaluar creencias sobre cómo debería proceder el agente cuando hace elecciones; (ii) los objetivos a largo plazo o fines que el agente considera valen la pena o son valiosos –sus “pro actitudes” –; (iii) principios deliberativos que el agente usa para llegar a sus elecciones acerca de qué hacer o intenciones sobre cómo actuar; y finalmente, (iv) motivaciones para actuar por los estándares normativos especificados en (i) y motivaciones para perseguir sus objetivos descritos en (ii) al menos en parte sobre la base de la participación de los principios deliberativos esbozados en (iii) (Cuypers, 2009, p. 130).

Parece ser que la adquisición de un esquema evaluativo inicial (3) debe necesariamente ser introducido en los niños, a causa de sus cortísimas, si no inexistentes, capacidades deliberativas (iii) requeridas y a los mínimos objetivos o fines (ii) que ellos puedan haber asumido para sí. Pero esto a primera vista resulta problemático, pues si (3) debe ser introducido en el niño, ¿cómo es posible salvaguardar su autonomía?

Con miras a superar estos escollos, Cuypers propone un criterio para determinar cuándo la adquisición del esquema evaluativo es legítima, de cara al comportamiento moral responsable del agente en el futuro. Se trata de una concepción “de acuerdo con la cual los resortes de acción, tales como creencias y deseos, resultan auténticos o inauténticos sólo en tanto el comportamiento posterior que nace de ellos sea un comportamiento del cual el agente normativo, en el que el niño se va a desarrollar, pueda asumir responsabilidad moral.” (Cuypers, 2009, p. 134). Como se ve, el énfasis se desplaza desde la autonomía racional, hacia la responsabilidad moral futura de la persona.

Existe un cierto consenso al considerar que se es moralmente responsable cuando las acciones emanadas del individuo están bajo su control y son auténticas con respecto a sí mismo. Es así como la persona racional emergente y la autenticidad se relacionan en un esquema en el que el control juega el rol central.

En este esquema aparecen dos elementos que deben ser esclarecidos: un *sí mismo*, un *yo* que se va desarrollando por la adecuada interacción del individuo con la educación recibida y con el ambiente en el cual se da, y que no depende exclusivamente de la autodeterminación racional. Además, derivado de ello, el componente de la autenticidad entendida como un vínculo estrecho, una relación directa de las acciones con ese *yo* que las controla.

Sobre el primer elemento se puede decir que

el yo que contribuye al surgimiento del nuevo yo, es un producto al mismo tiempo de las influencias de fuera y de un yo anterior que no está del todo formado. Este yo anterior, a su vez, fue el producto de las influencias de fuera y de un yo todavía anterior que estaba aún menos formado y fijado, y así sucesivamente, todo el camino de vuelta a la infancia. En cada etapa posterior el niño inmaduro juega un papel más grande en la creación de su propia vida, hasta el punto arbitrariamente fijado de la madurez plena, cuando está al fin totalmente a cargo de sí mismo (Feinberg, 1986, p. 34. Citado en Cuypers, 2009, p. 136).

Sobre el segundo elemento, baste por ahora indicar que se trata de la estrecha relación que hay entre las acciones y el yo que se va formando paso a paso, y que tiene control sobre las primeras. En otras palabras, la autenticidad radica en la pertenencia de las acciones a un yo que las controla.

Antes de proponer el concepto de autenticidad que me parece más apropiado para el presente análisis, quiero enfatizar el hecho de que para Cuypers, ésta es el criterio para determinar cuándo el esquema evaluativo del individuo es legítimo:

una ruta causal para la adquisición de elementos doxásticos y pro-actitudinales destacados es normal, si bien (i) los elementos exigen autenticidad, o (ii) no destruyen la autenticidad, y (iii) estos elementos han sido adquiridos por medios que no subvierten la autenticidad. Si algún elemento psicológico destacado no se adquiere por la ruta normal, la ruta de su adquisición es desviada (Cuypers, 2009, p. 140).

Con el camino un poco más allanado, es momento de construir el concepto de autenticidad, que enmarca y resignifica la autonomía como autodeterminación racional. Se tratará de una autenticidad con un carácter mucho más fenomenológico, por lo que necesariamente el tono del discurso cambiará substancialmente.

Desde una perspectiva de lo moral próxima a la propuesta kantiana, el sujeto autónomo es aquel que se gobierna a sí mismo, tomando sus decisiones a partir de las leyes morales que le dicta su propia razón, esquema que se ha visto con detalle en los párrafos anteriores. A la base de las decisiones autónomas se encuentran dos condiciones irrecusables: la reflexión racional y la propiedad o posesión personal (autenticidad). Un agente es autónomo cuando reflexiona racionalmente para emitir un juicio moral a partir de creencias, aspiraciones y sobre todo reglas morales que le sean *suyas* en estricto sentido. Se trata de una autonomía construida sobre una racionalidad que sopesa y decide, y sobre una autenticidad entendida como aquello que es *propiedad* del individuo.

Desde esta perspectiva racional-analítica, autenticidad y autonomía están ligadas por la capacidad de la razón de dictarse sus propias normas, según la idea de que el sujeto ha de decidir basado solamente en *sus propios* códigos de conducta, aquellos que su racionalidad le ha dado. La autenticidad está, así, subordinada a estándares de conducta racionales autónomos. Pero esta no es la única ni la más rica concepción de autenticidad.

Desde otro punto de vista, la autenticidad tiene que ver con ese yo –no solamente racional– que, a pesar de irse desplegando y complejizando está siempre presente en las personas. Por ello, exploraré otra perspectiva –probablemente más cercana al existencialismo– según la cual la autenticidad trasciende el ámbito de la moral pública y toca a ese yo que es cada uno en cada caso, habitante de una realidad en la que hay que vérselas consigo mismo.

Heidegger creó el concepto de *Dasein* para señalar un ente individual que tiene una relación particular con el ser, que se comporta de alguna manera en la cotidianidad y que tiene en cada caso la posibilidad de asumir su ser como propio, a través de elecciones existenciales por las que se va interpretando y creando como un sí-mismo.

El Dasein se comprende siempre a sí mismo desde su existencia, desde una posibilidad de sí mismo: de ser sí mismo o de no serlo. El Dasein, o bien ha escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre. La existencia es decidida en cada caso tan solo por el Dasein mismo, sea tomándola entre manos, sea dejándola perderse. La cuestión de la existencia ha de ser resuelta siempre tan sólo por medio del existir mismo (Heidegger, 2005, p. 35).

El individuo del que veníamos hablando, al ser un *yo personal en desarrollo*, debe vérselas en cada caso con ese que es él y, a través de sus decisiones, acciones y relaciones irse haciendo un sí mismo en la existencia.

El “sujeto de la cotidianidad”, como lo llama Heidegger, se hace palpable en el ser-sí-mismo, poseyendo su ser en el existir (Cf. Heidegger, 2005, p. 139), aunque no se posea de una vez para siempre, sino que en cada caso deba irse haciendo. Ello quiere decir que la autenticidad es una posibilidad abierta, pero inscrita –por decirlo de algún modo– en el ser del individuo ante la manera de comportarse en cada caso.

Lo que hay en el trasfondo del cambio en el lenguaje utilizado hasta ahora es sencillamente un desplazamiento radical de la autenticidad, del plano racional-analítico, al plano de la construcción situada, histórica y cultural del sí mismo. Se trata de una nueva manera de comprender el sujeto. Ya no es un sujeto preexistente, dado, invariable y primero, al estilo del yo cartesiano. Ahora es un sujeto que es-en-el-mundo, que se va haciendo en el actuar y el decidir con otros.<sup>32</sup>

La autenticidad del individuo no radica en la capacidad que llegará a tener de hacer elecciones de medios y fines por medio de una razón instrumental; ni tampoco en la capacidad de conducir sus acciones por medio de una razón moral; ni aún siquiera en la

---

<sup>32</sup> Otra manera de plantear la cuestión en Trubody (2014).

comprensión reflexiva y teórica de su propio ser, sino en la posibilidad y aun la responsabilidad de irse haciendo a partir de las elecciones existenciales cotidianas.

Este inmediato y elemental modo mundano de comparecer del Dasein es tan radical que incluso el Dasein *propio* sólo puede “encontrarse” *primariamente* a sí mismo si *deja de mirar* o simplemente aún no ve sus propias “vivencias” y el “centro de sus actos”. El Dasein se encuentra inmediatamente a “sí mismo” en lo que realiza, necesita, espera y evita —en lo a la mano de su inmediato *quehacer* en el mundo circundante. (Heidegger, 2005, p. 144. Énfasis en el original).

Existir en el mundo (es decir, tener que vérselas con la interpretación que hace de sí) es lo que posibilita el hacerse un sí-mismo, que se ha llamado autenticidad. Sin embargo, aparece aquí un punto sobre el que tendremos que detenernos con más atención, y es que el *Dasein* está constituido de antemano por una red de interpretaciones que lo preceden y que ya están dadas por su cultura.

Siguiendo el enfoque que veníamos trabajando hasta este apartado, la autonomía y la autenticidad tienen que ver con la adultez, con la posesión y el control de las acciones por medio de una razón analítica formada. Entonces, ¿en qué radica el aporte del concepto de autenticidad de Heidegger y el desplazamiento del lenguaje utilizado para hablar de este asunto?

Responderé esta pregunta con base en dos elementos: por un lado, el contexto social, histórico y cultural en el que el *Dasein* existe en tanto autointerpretante. Y por otro lado, la emergencia de lo que ocupa y preocupa al individuo.

Lo que Heidegger ha señalado como aquello que el *Dasein* realiza, necesita, espera y evita, es la cotidianidad originaria en la que el ser personal ha de construirse en la medida en la que se va interpretando. En otras palabras, el modo de ser característico del tipo de ser que es el ser humano sólo se da en un movimiento de interpretación en la vida cotidiana, a partir de lo que lo circunda. De ahí su carácter eminentemente situacional, histórico y cultural. Dicho carácter no se da en una relación intencional sujeto consciente/objeto exterior, sino a partir de una manera más fundamental de ser en el mundo (Cf. Dreyfus, 1995, p. 5). Esta manera tiene que ver con las prácticas cotidianas de todos los días en las que somos constantemente socializados y funciona en nosotros justamente porque no podemos formarnos una representación mental de la misma, o en palabras de Heidegger, porque *no se ve*.

En tanto esta manera de ser en el mundo nos mantiene sumergidos en una comprensión pragmática del sentido de las cosas en él, lo más importante y significativo en la vida del ser humano no es, y no debe ser, accesible a la reflexión crítica, gracias a lo cual se comprende por qué “Heidegger llama a este trasfondo no explicitable que nos capacita

para dar sentido a las cosas, «la comprensión del ser»” (Dreyfus, 1995, p. 4). En dicha comprensión –entendida, pues, como el trasfondo pragmático en el que cada individuo es socializado– el ser humano mora, habita, y en el hecho de interpretarse a sí mismo del *Dasein* (en tanto individuo de la cotidianidad) se juega su *existencia*. La manera como el *Dasein* es, es la *existencia*, la autointerpretación.

Me interesa resaltar el hecho de que el *Dasein* se interpreta sobre el trasfondo de una red de significados que ya está dada y que por tanto, en cierto sentido no le pertenece a sí mismo. Las elecciones existenciales en la cotidianidad son realizadas en buena parte sobre la base de un acervo de interpretaciones hechas por los otros en el mundo de *lo público*, lo cual en términos heideggerianos se denomina *el uno* o *el se*.

[E]n el mundo circundante inmediato ya está siempre a la mano, como objeto de la ocupación común, el “mundo circundante” público. En la utilización de los medios de locomoción pública, en el empleo de los servicios de información (periódicos), cada cual es igual al otro. Esta forma de convivir disuelve completamente al *Dasein* propio en el modo de ser “de los otros”, y esto, hasta tal punto, que los otros desaparecen aún más en cuanto distinguibles y explícitos. Sin llamar la atención y sin que se lo pueda constatar, el *uno* despliega una auténtica dictadura. Gozamos y nos divertimos como *se* goza; leemos, vemos y juzgamos sobre literatura y arte como *se* ve y *se* juzga; pero también nos apartamos del “montón” como *se* debe hacer; encontramos “irritante” lo que *se* debe encontrar irritante. El uno, que no es nadie determinado y que son todos (pero no como la suma de ellos), prescribe el modo de ser de la cotidianidad (Heidegger, 2005, p. 151. Énfasis en el original).

En el *uno* los otros pueden ejercer un dominio interpretativo, un sometimiento del *Dasein* que lo lleva a existir como existe uno cualquiera. Es claro que el único espacio de donde cada individuo puede tomar sus interpretaciones es del horizonte del que hemos hablado. Sin embargo, lo que me interesa resaltar es lo que sucede cuando ese individuo recibe esas interpretaciones de forma acrítica, sin elaboración ni creación personal, sin el esfuerzo de la autointerpretación novedosa. Cuando esto sucede, no es posible hablar de un sí-mismo, es decir, no se trata de alguien auténtico. En este modo de existir es imposible la autenticidad del ser-sí-mismo, pues la primacía es la “publicidad” del *uno*, que está en todas partes y que constituye una postura a asumirse. Y cuando todo es hecho por alguien que no es nadie, se da la tendencia a tomarlo todo a la ligera y hacerlo todo de forma fácil, de vivir de la dependencia y de la impropiedad (Cf. Heidegger, 2005, p. 152).

Empero, con el *uno* sucede una ambivalencia:<sup>33</sup> por un lado, la red de interpretaciones que permanece en el substrato interpretativo histórico, social y cultural es la que hace posible que exista el *Dasein*, puesto que posibilita el irse interpretando y decidiendo a sí mismo; pero por otro lado, dado que esta interpretación está en todas partes,

---

<sup>33</sup> Sobre el carácter positivo y negativo del uno como existencial, véase Dreyfus (1995), pp. 154-ss.

escabulléndose de allí donde la existencia urge a tomar una decisión, tiende a impedir la autenticidad del ser-sí-mismo del *Dasein*.

Lo esencial para poder avanzar a lo que sigue es comprender que “como el uno ya ha anticipado siempre todo juicio y decisión, despoja, al mismo tiempo, a cada *Dasein* de su responsabilidad” (Heidegger, 2005, p. 152). La existencia se juega en la elección de aquello que ocupa y preocupa al individuo, bien sea lo dado, lo público, lo *vulgar* (uno), o bien sea que le preocupe precisamente su modo de existir (mismo). Un individuo que se ocupa tratando de encajar y de ajustarse al ambiente pierde el ser-sí-mismo, lo que en cambio no sucede cuando su “ocupación” deviene “solicitud” (cuidado).

## 2.4 Autenticidad y cuidado

Ya he aclarado que el ser humano es en esencia la interpretación que él hace de sí mismo, que esa es precisamente su manera de existir, y que esa interpretación sólo es posible sobre la base de un conjunto de comprensiones pragmáticas dadas de manera histórica, social y cultural, un todo referencial que da unidad y sentido al mundo. Es en esa línea como se puede entender que el uno es un fenómeno originario y pertenece a la constitución positiva del *Dasein*. Entonces, ¿en qué se juega la autenticidad? En las elecciones existenciales del individuo, es decir, en interpretarse dejando que sea la red preelaborada y recibida la que lo aliviane en su tener que vérselas consigo mismo mientras se ocupa de lo que tiene a la mano, o siendo solícito con la manera como quiere decidir y definir su ser, a partir de lo que quiere que le resulte esencial. Nos detendremos sobre este punto.

Existir es tomar una postura sobre lo que es esencial acerca del ser de uno y ser definido por esa postura. Así, el *Dasein* es, en su actividad social, lo que interpreta que él es. Los seres humanos no tienen una naturaleza específica. No tiene sentido preguntar si somos esencialmente animales racionales, creaturas de Dios, organismos con necesidades incorporadas, seres sexuales, o computadoras complejas. Los seres humanos pueden interpretarse a sí mismos en cualquiera de estas direcciones y muchas otras, y pueden, en diversos grados, convertirse en cualquiera de estas cosas; pero ser humano no es ser *esencialmente* ninguna de ellas. El ser humano es de forma esencial, simplemente autointerpretación (Dreyfus, 1995, p. 23. Énfasis en el original).

El *Dasein* debe construirse, pero también descubrirse a sí mismo, puesto que el uno, embebido en lo obvio y lo público es pura dispersión e imposibilidad de asumirse en lo que le es *propio*. “El sí-mismo del *Dasein* cotidiano es el *uno-mismo*, que nosotros distinguimos del sí-mismo *propio*, es decir, del *sí-mismo* asumido expresamente. En cuanto uno-mismo, cada *Dasein* está *disperso* en el uno y debe llegar a encontrarse” (Heidegger, 2005, p. 153. Énfasis en el original). Esto quiere decir que el individuo, como

agente moral, o como persona responsable (sin importar por ahora cómo lo llamemos) está constituido como alguien que se asume, que asume lo que le es propio y que se construye en su ser-sí-mismo, a través del ocuparse y de la solicitud como manifestaciones de su modo particular de ser, que es el *cuidado*.

El ser del *Dasein* es un anticiparse-a-sí-estando-ya-en-el-mundo, puesto que existe en la facticidad óptica, antes que en el juicio teorético. Pero este ser incluye también el *estar en medio de* lo intramundaneamente a la mano. Ambas características del ser son manifestaciones del cuidado, pero el estar en medio de lo que está a la mano sucede como *ocupación* y el estar con otros coexistiendo sucede como *solicitud*.

Este ser da contenido a la significación del término *cuidado*. [...] Por ser el estar-en-el-mundo esencialmente cuidado, en los precedentes análisis ha sido posible concebir como *ocupación* el estar en medio del ente a la mano, y como *solicitud* el estar con los otros, en cuanto coexistencia que comparece en el mundo (Heidegger, 2005, p. 214. Énfasis en el original).

Tanto la ocupación, con respecto a las cosas, como la solicitud con respecto a los otros, son manifestaciones del cuidado como forma de ser del *Dasein*, pero este cuidado es una apertura mucho más radical, pues precede a toda teoría y pertenece a la estructura fundamental de su ser. Es un *cuidado de sí*, aunque precisamente por ello, la expresión resulte para Heidegger un pleonasma innecesario.

Ahora bien, el cuidado no se reduce al querer, al desear y al añorar, pues éstos son un dejarse arrastrar, un quedar engeguedado por lo querido, lo deseado y lo añorado. El cuidado, en tanto apertura pre-ontológica del ser a sí mismo y en tanto anticiparse-a-sí no puede reducirse a ellos. No obstante, el querer, el desear y el añorar presuponen ontológicamente el cuidado, que es la estructura del ser del *Dasein*, y de este modo, aquéllos son expresión de éste.

Quiero recalcar la importancia de relacionar las manifestaciones del cuidado con la autenticidad. Gracias a ello puedo sostener, de manera más o menos clara, que el desear del individuo, cualquiera sea su grado de desarrollo personal, tiene un correlato en su ser-auténtico. El ocuparse de, la solicitud por, el querer, el desear y el añorar, son la visibilización de una apertura del ser del *Dasein* hacia sí mismo, un anticiparse-a-sí que le es constitutivo, y en ese sentido, son camino a la autenticidad del ser-sí-mismo del *Dasein*. Existir de una manera diferente a lo público y lo vulgar, o sea ser auténtico, es existir como *cura de sí*, como cuidado. Y su posibilidad de visibilización es el preocuparse y ocuparse con cosas que le atañen al yo en desarrollo; ser solícito con aquellos que importan a la persona; lo mismo que el querer, el desear y el añorar lo que de verdad quiere, desea y añora el sujeto.

Esto no quiere decir que en el simple hecho de desear o preocuparse por algo se juegue sin más la autenticidad del individuo, pero sí es una puerta que habrá que explorar con más detenimiento a continuación. Por lo pronto, queda claro que en cada momento del desarrollo emergente del yo personal es posible la autenticidad, la cual es el fundamento de la responsabilidad moral futura, para lograr la cual, la educación juega un papel crucial.

A continuación exploraré en qué medida el cuidado (juntamente con el preocuparse y ocuparse, y con la solicitud) va construyendo en la persona en desarrollo una autenticidad íntimamente ligada a la identidad personal.

## **2.5 La estructura compleja de la voluntad, camino de autenticidad**

Como lo había expresado más arriba, la autenticidad no es el ámbito de *lo otro de la razón*. Simplemente es la condición de posibilidad de comprender el desarrollo de la racionalidad en un campo más amplio, donde tienen cabida los gustos, los deseos, las pasiones, el encuentro con los otros y el mundo compartido mismo.

De lo dicho anteriormente se puede extraer el corolario de que el yo personal en desarrollo tiene un rol esencial en la responsabilidad ética futura y, por tanto, en el proceso educativo. Se trata del camino a lo largo del cual el individuo va construyendo su propia vida, de una manera cada vez más consciente y más libre. El modo de existir que está a la base del mismo como condición de posibilidad de esta construcción es el cuidado, que –como quedó dicho– se evidencia en la preocupación por, el ocuparse de, y la solicitud hacia.

Para analizar de una manera más prolija esta dinámica, será conveniente incluir en el análisis la propuesta de Harry Frankfurt acerca de lo que él ha denominado “la estructura compleja de la voluntad”, que presupone la racionalidad, pero ensancha sus límites para incluir los deseos que van configurando el tipo de persona que se quiere ser. El autor lo dice de la siguiente manera:

[a]l sostener que la esencia de ser una persona reside no en la razón, sino en la voluntad, estoy lejos de sugerir que una criatura sin razón puede ser una persona. Ello se debe a que sólo en virtud de sus capacidades racionales una persona es capaz de volverse críticamente consciente de su propia voluntad y de formar voliciones del segundo orden. La estructura de la voluntad de una persona presupone, en consecuencia, que es un ser racional (Frankfurt, 2006, pp. 33-34).

Las personas son un tipo particular de individuo que –a diferencia de los demás animales– poseen una voluntad con una intrincada estructura, puesto que pueden optar por

identificarse con los deseos que descubren espontáneamente en su interior, cuando desean que dichos deseos sean los que los muevan a actuar. En otras palabras, una persona humana tiene *voliciones de segundo orden*, la capacidad de hacer que sus *deseos de segundo orden* sean efectivamente su voluntad (Cf. Frankfurt, 2006, p. 30).

La voluntad no es algo que inclina al agente hacia determinada acción, lo cual sería un *deseo de primer orden*; tampoco es el deseo de querer desear algo, pues esto sería un *deseo de segundo orden*; mucho menos es la valoración racional que hace de sus deseos conforme al deber ser moral. En la voluntad interactúan los deseos de primer y segundo orden, pero las acciones del agente, movidas por su voluntad, no nacen de los deseos que tienen más intensidad y persistencia, ni de aquel deseo que corresponda con un determinado patrón moral de conducta, sino de una especie de *deseo efectivo* que la persona ha elegido precisamente como *su voluntad*, al identificarse con él.

Las personas tienen deseos, como también pueden tenerlos algunos animales. Cuando quieren desear eso que han experimentado como deseo, estamos ante un deseo de segundo orden, que con dificultad puede sostenerse que los animales no-humanos experimenten. Pero lo que mueve las acciones de una persona, con exclusividad, es lo que ésta ha elegido como su voluntad (Cf. Frankfurt, 2006, p. 29) y entonces hablamos de una volición de segundo orden.

La voluntad moviliza las acciones de forma efectiva, induciendo a actuar de determinada manera, pues no consiste en tener la intención de hacer algo, sino en *identificarse* con un deseo de segundo orden, decidiendo que efectivamente haga parte de la propia historia de la persona, al tiempo que hace de los demás deseos algo *externo* a sí misma.

Los fenómenos de la *identificación* y de la *externalidad* van creando la identidad y la vida propias, pues al identificarse con un deseo de segundo orden, el individuo se va construyendo a sí mismo como un tipo particular de persona. Y aquí la autenticidad que era una posibilidad de asumir la propia existencia, por el cuidado, empieza a jugarse en la construcción de la propia identidad a partir de la movilización de la voluntad.

Quando se toma la decisión sin reservas, el compromiso que trae como consecuencia es decisivo. Entonces la persona ya no se aleja del deseo con el cual se ha comprometido. Ya no queda sin definir si el objeto de ese deseo –en otras palabras, lo que la persona quiere– es lo que realmente quiere: la decisión determina lo que la persona en realidad quiere apropiándose plenamente del deseo sobre el cual basa su decisión. En esta medida, la persona, al tomar una decisión por la cual se identifica con un deseo, *se constituye*. El deseo pertinente ya no es, de ninguna manera, externo a ella. No es un deseo que meramente “tiene” como sujeto en cuya historia casualmente sucede, tal como una persona puede “tener” un espasmo involuntario que casualmente se produce en la historia de su cuerpo.

Llega a ser un deseo que se incorpora a ella en virtud del hecho de que lo tiene *por su propia voluntad* (Frankfurt, 2006, p. 244. Énfasis en el original).

Simultáneamente, para el tipo de persona en que cada uno se constituye, gracias a la identificación, resulta imposible y aun impensable la realización de ciertas acciones, que nacen de deseos y pasiones rechazadas categóricamente, es decir, *externalizadas*. Al tomar una decisión, la persona se identifica con algún deseo, al tiempo que excluye categóricamente otros, y debido a ello, la toma de decisiones desempeña una función central en la formación y el desarrollo del yo. En el substrato de este fenómeno está lo que Frankfurt ha llamado *necesidad volicional* (Cf. Frankfurt, 2007, pp. 205-222).

La *necesidad volicional* va más allá de la necesidad lógica en la que buena parte de la filosofía se ha centrado, pero tiene el mismo cariz de obligatoriedad e irrecusabilidad que aquella. Un individuo que elige identificarse con un deseo de segundo orden está, a la par, construyéndose como un tipo particular de persona, a la cual le interesan *necesariamente* algunas cosas y otras le resultan *necesariamente* impensables (Cf. Frankfurt, 2006, pp. 253-270).

Ciertamente en el substrato del proceso de formación y desarrollo de la persona se encuentran las elecciones más o menos conscientes, pero totalmente voluntarias del sujeto, sin embargo, ello es solamente uno de los componentes de la autenticidad. De hecho, como lo señalan Bonnet y Cuypers, el otro componente, quizá más grande que el anterior, es el componente involuntario, consistente en una cierta *imposición* al sujeto de aquello que ama, que le preocupa. Se trata del concepto de *care*,<sup>34</sup> que tiene profundos ecos en el *sorge* heideggeriano. Más allá de que ambos se traduzcan como cuidado, están comunicados profundamente, pues para Heidegger *sorge* es apertura pre-ontológica del ser-sí-mismo, y tiene su manifestación en aquello que nos preocupa (ocupación y solicitud), directamente relacionado con el *care* de Frankfurt.

En esta misma línea argumentativa, Bonnet y Cuypers sostienen que “la autenticidad puede ser pensada como constituida por el *caring* o el amar y está constreñida por la *necesidad volicional*. En esta visión, la autenticidad depende de la voluntad substancial y, debido a las necesidades de esa voluntad, en una medida considerable se encuentra más allá del control voluntario inmediato de la persona” (Bonnett & Cuypers, 2003, p. 330. Énfasis en el original).

A las personas les atañen algunas cosas, les interesan algunas personas, les conciernen algunas decisiones, y todo ello es manifestación de su ser como cuidado. Pero sobre todo,

---

<sup>34</sup> Sobre el concepto de *care* y sus implicaciones educativas puede verse, el amplio trabajo de Noddings (1984), especialmente su análisis sobre el reto de cultivar el cuidado en las escuelas (1992), y una sencilla síntesis sobre la enseñanza del cuidado (1995).

les importa cómo todo ello se relaciona con el tipo de persona que son y que quieren ser, por lo que en la decisión sin reservas, en la cual la identificación y la externalidad juegan un papel estelar, van siendo auténticas en la medida en que construyen una identidad personal.

Las preocupaciones auténticas de las personas, es decir, aquellas con las que se han identificado, les dan una posición única en el mundo, por lo cual constituyen en gran manera quién es cada una como individuo. “La expresión de esas preocupaciones es la base de la verdadera auto-expresión [...]. Nos convertimos en los autores de nuestras propias vidas –realmente libres– reconociendo dichas preocupaciones y aceptando la responsabilidad por su expresión; y el respeto por nosotros mismos como individuos consiste precisamente en el respeto por eso” (Bonnett & Cuypers, 2003, p. 331).

Como consecuencia de lo dicho hasta aquí, se puede sostener que la autenticidad, en tanto manera de existir distinta a la de la masa y a la de lo público, y en tanto ser-sí-mismo, se juega en la construcción de una identidad personal, a partir de los procesos de identificación y externalidad. Y aunque ello presupone la racionalidad, abarca sobre todo el ámbito de los deseos, las aspiraciones, las emociones, las pasiones y las inclinaciones, presentes desde el inicio del desarrollo de los niños que se educan y persistentes a lo largo de toda la vida de la persona. Este es el matiz que faltaba en la afirmación de que el ser-sí-mismo no se reduce al desear y el añorar. Aunque aquél es un existencial pre-ontológico, se juega su realización ontológica en éstos.

## Conclusión

He podido mostrar que la educación, en el marco de una sociedad democrática, debe formar no solamente para la autonomía, sino también –y sobre todo– para la autenticidad, es decir, debe acompañar y brindar herramientas para la construcción de una identidad personal. Esto implica la configuración del tipo particular de persona que cada individuo quiere ser, a partir de sus intereses, inclinaciones, deseos, preocupaciones, en la cual toma parte una racionalidad que se va desplegando cada vez más. En este sentido hay que entender las palabras de Diego Pineda sobre las sociedades democráticas:

[a]quello a lo que no quisiéramos –y aún si quisiéramos no podríamos– renunciar por ninguna razón y bajo ninguna circunstancia es precisamente a ser lo que somos y a decidir por nuestra propia cuenta sobre lo que sentimos, deseamos y pensamos. [...] Éste, creo yo, es el fundamento último y único de toda opción por la vida democrática: aspiramos a un modo de vida [...] en donde *cada uno puede ser lo que él mismo ha elegido para sí* y en donde ha tenido ocasión de hacer esa elección de una forma libre y razonada (Pineda, 2004b, p. 7. Énfasis añadido).

Así las cosas, creo que he logrado construir el concepto de autenticidad como el primer pilar sobre el cual se puede fundamentar un proyecto de educación filosófica que pretenda construir sociedades democráticas.

Paralelamente, la promoción de la autenticidad se convierte en una salida inteligente a la posibilidad de caer en el adoctrinamiento a la hora de educar a personas que se encuentran en las primeras etapas de su desarrollo personal. Esto teniendo en cuenta que la escuela –y la educación filosófica– pueden aportar contenidos y criterios de evaluación de lo que podría considerar digno de cuidado.

Ahora bien, a pesar de la inmensa riqueza que tiene el concepto de autenticidad, alguien podría con razón señalar los peligros de una educación centrada exclusivamente en ella. Esto teniendo en cuenta que, al parecer, la autenticidad no es suficiente para garantizar una vida democrática en sociedad. Paralelamente, es necesario formar en la capacidad de abrirse a la alteridad, de acoger sus reclamos legítimos y de aportarle la propia riqueza. No parece plausible que una sociedad democrática siga siendo tal, si la educación que en ella se da no forma individuos capaces de aceptar la diferencia y de indagar con otros, asumiendo la provisionalidad del conocimiento y la validación del otro como interlocutor legítimo.

Como dije en el primer capítulo, la democracia como forma de vida requiere que las personas puedan asociarse, comunicar su experiencia, referir las propias acciones a las de los demás y considerar las acciones de los otros para dar sentido y dirección a las propias. Por ello la educación debe ayudar a conjugar y articular el polo personal y el interpersonal.

Para esto exploraré en el tercer capítulo el concepto de *dialogicidad*. Pero antes de esto, me parece oportuno recordar la preocupación de Dewey por que la educación tienda a un fin último en el cual el cultivo personal ocurra de forma análoga y sea complemento, más que antagonista, de la eficiencia social. La dimensión del encuentro con los otros pide cabida, pues, en un esquema educativo que pretenda formar individuos capaces de construirse a sí mismos como personas democráticas.

El concepto de autenticidad reclama otro concepto que, desde el polo de la intersubjetividad, abra el espectro hacia el encuentro con otras personas y hacia la posibilidad de la cooperación y la búsqueda conjunta.<sup>35</sup> En el siguiente capítulo me propondré construir, así, el concepto de *dialogicidad* para indicar en qué sentido la educación filosófica y la enseñanza de la filosofía se convierten en ocasión de formar personas auténticas y dialógicas, es decir, personas *razonables*, capaces de vivir en una sociedad democrática y de construirla con otros.

---

<sup>35</sup> Un tratamiento similar de lo que sigue en el artículo de Aaron Schutz (1998).

### CAPÍTULO 3: DIALOGICIDAD Y FORMACIÓN DE PERSONAS RAZONABLES

Quiero a continuación elaborar el segundo pilar sobre el cual —juntamente con la autenticidad— se pueda erigir un proyecto de educación filosófica en el que la enseñanza de la filosofía aporte a la formación del carácter de los individuos democráticos que una sociedad tal precisa. Como he dicho ya, este carácter incluye la determinación de construirse como persona auténtica y la apertura dialógica a los otros en su diferencia, de forma que la cooperación sin alienación y la veracidad sin imposición sean posibles.

Al finalizar, espero haber podido clarificar en qué medida la autenticidad y la dialogicidad son los dos focos desde los cuales la enseñanza de la filosofía puede formar personas razonables para una sociedad democrática.

#### **3.1 El diálogo como horizonte de sentido en la construcción de la identidad propia**

Como señala Charles Taylor, las personas son agentes que establecen valoraciones fuertes y que no simplemente hacen balance de razones para decidir. Frente a las razones y los deseos, la racionalidad de un sujeto humano va más allá de la capacidad para sopesar cuáles razones son más fuertes que otras, o qué acciones se desprenden de las razones como resultado de una inferencia lógica. Además y sobre todo, las personas son individuos capaces de valorar<sup>36</sup> en sentido fuerte lo que para ellos es justo, valiente, digno, humillante, etc. (Cf. Taylor, 1999a).

Las evaluaciones débiles son aquellas que el agente hace para dirimir el conflicto entre dos razones o deseos, mientras que las valoraciones fuertes son aquellas que hace con respecto al tipo de sujeto que quiere ser (Cf. Taylor, 1999b, pp. 24-25). De hecho el ser persona se juega en la capacidad de construir una historia de vida con base en las evaluaciones fuertes que cada uno hace. Así, la persona es un individuo que tiene un sentido de sí mismo y un sentido del tiempo en el cual se ha ido construyendo y en el que se construirá; alguien que puede albergar valores y tomar decisiones. Y todo eso posibilita la construcción del plan de vida que resulta más apropiado al tipo de individuo que cada uno quiere ser.

El plan de vida de una persona y, dentro de él, sus opciones vitales y las valoraciones de esas mismas opciones, adquieren, entonces, una importancia crucial. “Las motivaciones y

---

<sup>36</sup> Este aspecto de las valoraciones humanas será de vital importancia en la Comunidad de Indagación en tanto práctica pedagógica, según Lipman. Véase (2007), pp. 119-124.

los deseos no cuentan solamente en virtud de la atracción de las consumaciones, sino en virtud del tipo de vida y del tipo de sujeto a los cuales esos deseos pertenecen propiamente” (Taylor, 1999a, p. 97). Así mismo, la autenticidad, según todo lo anterior, se reconoce en un listado de características corporales, capacidades interiores, deseos y creencias, y además, se descubre a través de las evaluaciones y las elecciones que conforman el tipo de vida y de persona en los cuales todos estos elementos encuentran relevancia.

Puede percibirse hasta aquí que el esquema de Taylor no difiere mucho del de Frankfurt. Empero, quiero señalar en primer lugar que las capacidades corporales y las potencialidades interiores, al ser realidades no racionales, tienen su lugar en la construcción de la identidad personal cuando son incorporadas en las valoraciones fuertes, que cada uno hace para construir un plan personal de vida. Así, dimensiones como el cuerpo y la relacionalidad tienen cabida en el proceso de construcción y descubrimiento de la propia identidad, en la que se juega la autenticidad.

En segundo lugar, Taylor introduce un asunto de gran novedad, que abre la puerta a la intersubjetividad en el marco de la construcción de la identidad personal, como expresión de autenticidad. Se trata de la narrativa.

La narrativa de sí mismo constituye para el individuo la unidad de sentido dentro de la cual sus deseos y las evaluaciones que hace de esos deseos al identificarse con ellos y decidir, va construyendo una identidad personal auténtica. Además de una racionalidad capaz de sopesar razones y tomar decisiones (racionalidad instrumental), es indispensable una racionalidad capaz de dar importancia a las cosas, a las personas, a las situaciones, a los valores, etc., capaz de preocuparse de todo ello y en últimas, capaz de construir, a través de la narración, una vida con sentido.

Los seres humanos son sujetos *autointerpretantes*, es decir, que construyen sentidos sobre el horizonte de sus propias vidas, pero ello no ha de confundirse con un solipsismo *monológico*, pues todo esto sucede en un ámbito conversacional. Es a través del diálogo como las personas humanas hacen síntesis de todas sus potencialidades y dan sentido a una historia pasada que se va desplegando en el presente y se abre hacia un plan de vida futuro. Por lo demás, dicho diálogo no está restringido únicamente a otras personas, pues incluso el tipo de sociedad en el cual se construye la identidad personal tiene su propio lenguaje (en sentido amplio) y gracias a ello se da la posibilidad de que la persona pueda incluir el material que aquélla le proporciona.

La autenticidad bien entendida no queda encerrada en el monólogo, pues si no hay contraste y apertura a los horizontes de significado intersubjetivos, los elementos

constitutivos de la persona se vuelven insubstanciales. Por el contrario, es en el diálogo donde puede alguien autodefinirse y presentarse ante otros, con lo cual, lejos de menoscabar la autenticidad, el diálogo puede enriquecerla.

[P]odemos afirmar que la autenticidad (A) entraña (i) creación y construcción así como descubrimiento, (ii) originalidad, y con frecuencia (iii) oposición a las reglas de la sociedad e incluso, en potencia, a aquello que reconocemos como moralidad. Pero también es cierto, como ya vimos, que (B) requiere (i) apertura a horizontes de significado (pues de otro modo la creación pierde el trasfondo que puede salvarla de la insignificancia) y (ii) una autodefinición en el diálogo. Ha de permitirse que estas exigencias puedan estar en tensión. Pero lo que resulta erróneo es privilegiar simplemente una sobre la otra, (A), por ejemplo, a expensas de (B), o viceversa (Taylor, 1994, p. 99).

He introducido las ideas de Taylor en este punto para enriquecer el concepto de autenticidad, que construí con Heidegger, a partir de la realización de un yo dialógicamente constituido. Es decir, si bien el ser del *Dasein* es apertura pre-ontológica a sí mismo (*sorge*), su manifestación fáctica está dada por el *cuidar de*, así como por el horizonte (conversacional) desde el cual se construye un tipo particular de persona, un plan de vida y una identidad propia en la dialogicidad del encuentro con otros.

La autenticidad y la dialogicidad van de la mano, pues a partir de los deseos, las potencialidades corporales y afectivas, lo que concierne, interesa y preocupa, la persona puede movilizar su voluntad, con lo que se va constituyendo y descubriendo a sí misma; y en la narración de sí a otros construye una historia personal, un plan de vida y una identidad propios.

Este punto ha sido trabajado por David Velleman, quien sugiere que cuando el individuo se narra a sí mismo ante otros, logra experimentarse y proyectarse como una persona unificada. La narración de sí constituye un centro de gravedad alrededor del cual convergen los deseos, las capacidades y las necesidades de los diversos aspectos de la identidad personal. En el ejercicio de la narración autobiográfica sucede el autodescubrimiento y la autoconstrucción de las que habla Taylor, lo cual permite a la persona ser auténtica, integrando su corporalidad, su sexualidad, sus miedos, sus aspiraciones e incluso sus heridas.

En la narrativa el sujeto se hace al mismo tiempo testigo y autoridad superior de su propia historia: “afirmar ser un sí mismo implica reclamar no sólo la condición de «testigo», que es el sujeto de la experiencia, sino también la de «significador central», «control central» o «máxima autoridad»” (Velleman, 2005, p. 60). La autobiografía es un fenómeno *ficcional*, pero no ficticio. Es decir, hay autocreación, pero no irrealidad, y la interrelación entre la narración y lo vivido se da en doble vía. La historia vivida por el sujeto determina la narración ficcional de su autobiografía en la misma medida en que la narración contada

por él mismo determina su historia personal (Cf. Velleman, 2005, p. 62). Ahora bien, y esto es lo central, el movimiento en doble vía debe darse junto a otros, que no solamente escuchan la historia, sino que se hacen interlocutores y coprotagonistas (incluso antagonistas).

Ser auténtico es construir una historia en la que el descubrimiento y la creación de la propia identidad suceden en diálogo con otros que van haciendo parte de la historia ficcional, en la medida en que se convierten en oyentes e interlocutores.

El reconocimiento de la necesidad del otro como interlocutor en la narración de la propia historia constituye una apertura del talante fenomenológico-existencial a la intersubjetividad. Y ya que en el diálogo narrativo se plasman las valoraciones fuertes, en las que se juega la identidad personal, es decir, el descubrimiento del tipo de persona que se es y la construcción del tipo de persona que se quiere ser, hay que decir que se trata de una apertura de carácter ético.

No obstante su eticidad, esta apertura está aún lejos de fundamentar la dialogicidad como superación del plano radicalmente subjetivo en el que se ha presentado la cuestión a través del concepto de autenticidad. Por ende, en la siguiente sección será necesario retomar el ámbito moral que había quedado relegado tras la entrada en escena de la perspectiva fenomenológico-existencial de los anteriores apartados.

### **3.2 La dialogicidad desde la perspectiva del uso moral de la razón práctica**

La construcción de la identidad propia, en la que se realiza la autenticidad, debe darse en diálogo con otros, pero esto puede dar la impresión de que la *otredad* es solamente un momento intermedio de la *mismidad*. Si bien al ser del *Dasein* le pertenece el coestar con otros –y en ese sentido, es por-mor-de otros (Cf. Heidegger, 2005, p. 148)–, esos otros no aparecen más que como una apertura del ser-sí-mismo. Se encuentran lejos de tener su propia identidad y relacionalidad, las cuales sólo se hacen evidentes cuando el *otro* habla como *sí-mismo*.

En contraste, en el la vida práctica, constantemente se dan encuentros, tensiones e incluso conflictos con otros individuos, que se presentan precisamente como *otredad* y no sólo como horizonte de posibilidad de la *mismidad*. Si el discurso permanece solamente en el plano ético, el de la búsqueda de lo que es bueno en la construcción auténtica de la propia vida, no es posible la radicalidad de la alteridad, de la diferencia. Por esto es necesario dar un paso al plano moral, cuyo elemento constitutivo es la búsqueda de lo que es justo (Cf. Habermas, 2000, pp. 117-119).

Tomaré de Habermas la distinción entre tres diversos usos de la razón práctica, coherentes con tres grandes tradiciones filosóficas: el uso pragmático del utilitarismo, el uso ético vinculado a la ética aristotélica y el uso moral anclado en la teoría moral kantiana (Cf. Habermas, 2000, p. 109–ss.). De acuerdo con los tres usos, la razón práctica puede atender respectivamente a lo adecuado para obtener un fin, a lo bueno para la propia vida, o a lo justo para las personas. Según esta perspectiva, la dialogicidad necesaria para la construcción de la propia identidad, por medio de las valoraciones fuertes, se mantiene en el discurso ético y por ende no alcanza a decir una palabra asertiva sobre el conflicto de intereses que se presenta entre dos personas que buscan ser auténticas.

Las valoraciones fuertes se dan en el contexto de la autocomprensión. Cómo se entienda uno a sí mismo depende no sólo de los modelos a los que tienda, sino también de cómo se describa. La autenticidad se determina atendiendo a cómo se ve uno a sí mismo y al tiempo cómo quisiera verse, quién se encuentra uno siendo y con referencia a qué ideales quiere ser, los cuales son considerados buenos para sí mismo y su vida. Empero,

las preguntas éticas [no] exigen en modo alguno una total ruptura con la perspectiva egocéntrica, pues no en vano están referidas al *telos* de mi vida. Desde este punto de vista, otras personas, otras biografías y otras constelaciones de intereses adquieren importancia solamente en la medida en que estén hermanadas o imbricadas con mi identidad, mi biografía y mis intereses en el marco de nuestra forma de vida compartida intersubjetivamente (Habermas, 2000, p. 114. Énfasis en el original).

La construcción de la propia identidad, que es la manifestación de la autenticidad, integra éticamente a los otros, a quienes se puede narrar uno mismo, pero es en el marco de las acciones compartidas en el mundo donde se reconoce la necesidad de establecer un diálogo moral. Tan pronto las acciones que uno realiza afectan los intereses de los demás, e incluso cuando aparecen los inevitables conflictos entre los mismos, se hace necesario recurrir a una regulación imparcial en el terreno de lo moral.

En el discurso ético, las acciones están determinadas por máximas propias, coherentes con lo que se considera bueno para la propia vida (se trata de acciones auténticas), pero en el momento en el que debe ser analizada la compatibilidad de las máximas propias con las de los otros, se está avanzando hacia el discurso moral-práctico (se trata de acciones justas). “El *términus ad quem* del [...] discurso moral-práctico es llegar a un entendimiento mutuo sobre la solución correcta de un conflicto en el campo del actuar regulado por normas” (Habermas, 2000, p. 117. Énfasis en el original).

El otro importa en tanto otro, en tanto es diferente del sí mismo que quiere constituirse como persona auténtica. La diferencia y el conflicto que busca ser solucionado son la base

sobre la que se erige la dialogicidad. Cuando las personas entran en conflicto de intereses y se preguntan no solamente por lo bueno para sí, sino también por lo justo en sí, necesariamente deben entrar en dinámica de diálogo argumentativo. Además, las personas son individuos limitados por su situación histórica y son ignorantes con respecto al futuro y a lo absoluto. Por ello precisan de la aclaración dialógica en la que logren ensanchar su mirada particular y llegar a acuerdos sobre lo que ha de hacerse, según lo que se considere justo para todos.

Según Habermas,

los discursos moral-prácticos exigen la ruptura con todas las obviedades de la eticidad concreta asimilada por acostumbramiento, así como el distanciamiento respecto de los contextos vitales con los cuales la propia identidad está entretrejida inextricablemente. Sólo bajo los presupuestos comunicativos de un discurso universalmente ampliado en el que participen todos los posiblemente afectados y en el que, en actitud hipotética, pudiesen tomar postura mediante argumentos respecto de las pretensiones de validez de las normas y modos de actuar que en cada caso hallan llegado a ser problemáticos, se constituye la intersubjetividad de más alto nivel, de una imbricación de la perspectiva de cada uno con las perspectivas de todos. Este punto de vista de la imparcialidad rompe la subjetividad de la perspectiva propia de cada participante, sin perder la conexión con la actitud performativa de los mismos (Habermas, 2000, p. 121).

Con base en el uso moral de la razón práctica, defino la dialogicidad como la actitud comunicativa, sobre la cual se pueden construir procesos argumentativos que permiten llegar a acuerdos sobre lo que ha de hacerse, en un contexto intersubjetivo en el que cada hablante cuenta en su especificidad y diferencia. Dicha actitud está anclada en la existencia propia del ser, que es la aperturidad; se nutre de la necesidad del otro para la construcción de la propia identidad; pero solamente se hace operativa a través del encuentro moral-práctico entre personas, en el que los intereses propios son expuestos y se contrastan con los intereses del otro en tanto otro.

En una sociedad democrática, precisamente por la finitud e imperfección de los individuos que la componen, la dialogicidad es un requerimiento tan acuciente como lo es el de la autenticidad.

Con lo dicho hasta aquí se va perfilando una posible conclusión a la pregunta de toda la investigación desplegada en las páginas anteriores, pero antes de hacer el cierre, a través de la construcción del concepto de *razonabilidad* en la última sección del presente capítulo, diré algo más sobre la dialogicidad en el ámbito del aprendizaje y la producción de conocimiento.

### 3.3 Educación y dialogicidad

Es claro, en coherencia con todo lo anterior, que no todo encuentro con otro resulta enriquecedor a nivel personal para aquellos que participan de él. Si bien Heidegger sostiene que incluso el ignorar al otro o atropellarlo es manifestación del ser-por-mor-de-otros, el aporte de Habermas sobre el conflicto de intereses muestra que la intersubjetividad está llamada a alcanzar el plano moral-práctico de lo que es justo para las personas. Ahora bien, llegar a este plano es imposible si el otro es solamente un contendor o alguien que de entrada se considera equivocado. La otra persona pide decididamente ser defendida en su derecho a ser quien es, con lo cual sienta las bases para un humanismo que invita a aprender a escuchar, “a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual” (Aguilar, 2003, p. 14). Es entonces cuando la educación se presenta como un elemento determinante para la dialogicidad.

Junto a los componentes fenomenológico-existencial, ético-identitario y moral-práctico, expuestos hasta este momento, me propongo explorar a continuación el componente epistémico-pedagógico de la dialogicidad. Dicho componente está íntimamente vinculado a la educación filosófica que tiende a la forma de vida democrática.<sup>37</sup> La dialogicidad es esencial en una educación para la democracia como estilo de vida, puesto que este tipo de sociedades precisan de personas capaces de producir un tipo de pensamiento crítico, y que al mismo tiempo sean capaces de comprometerse con posturas personales creativas, dando cuenta de ellas por medio del recurso a los argumentos, mientras escuchan y comprenden cuidadosamente las posturas y razones de los otros.

A través del diálogo y la conversación se da la posibilidad de que ello suceda, lo cual no sería posible si se concibe la razón como algo meramente personal y privado.

Como nuestra percepción sensible del mundo es ineludiblemente privada, también lo son nuestros impulsos e intereses, y la razón que es común a todos y capaz de detectar eso que es común, se muestra impotente ante las ofuscaciones que en nosotros alimenta nuestra individualidad. Por eso la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque en el acuerdo al que la razón nos invita (Gadamer, 1998, 206.)

Según Gadamer, pensar y usar la razón es un acto eminentemente colectivo y no meramente individual. La razón nos es común a los seres humanos y aunque nuestra individualidad es una ganancia, es también la condena de no poder comprender más allá

---

<sup>37</sup> Una exploración de las perspectivas actuales sobre este tema en Siegel (2002). Sobre la cultura democrática, a partir de la mirada de Dewey, Pineda (2011).

de la forma como cada uno ve las cosas. El diálogo es, pues, la llave que abre las puertas de la razón individual a comprensiones allende las fronteras de nuestro entendimiento.

La capacidad de considerar la posición del otro tiene un impacto enriquecedor sobre la racionalidad, dado que alimenta la discusión y la consideración “lógica” de los argumentos. A dicha superación de la individualidad, apertura y disposición para ver el mundo como lo ven los otros –no necesariamente para estar de acuerdo con ello– es a lo que he llamado dialogicidad. Es, pues, apertura a los otros, capacidad de sostener una conversación argumentativa en la que el otro es un interlocutor legítimo y sus posturas no son barreras a ser superadas, sino caminos de indagación a ser recorridos. El encuentro dialógico no es una contienda donde habrá vencedores y vencidos, sino un recorrido en el que todos los viajeros resultarán enriquecidos en su humanidad, en su conocimiento, en sus juicios críticos y en su capacidad de hacer propuestas creativas.

La dialogicidad es, en este sentido, un potenciador del conocimiento,<sup>38</sup> puesto que sólo al escuchar los argumentos y los cuestionamientos de los otros se pueden comprender perspectivas que no son asequibles al individuo que reflexiona de manera individual. En palabras escuetas, el conocimiento es algo que se produce de una forma más rica, colectivamente. Aunado a lo anterior, en el ejercicio de la formación de una postura propia y del compromiso con los argumentos que la sustentan, los saberes se afianzan activamente, por lo que se asimilan e integran con más eficacia al acervo de lo que se conoce.

Podemos sostener, entonces, que el acto educativo se da de manera privilegiada a través de la dialogicidad, puesto que por medio del diálogo se aprende a ver las cosas desde otros puntos de vista. Educarse es entrenarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo (Cf. Aguilar, 2003, p. 17). Y ello sucede eminentemente en una Comunidad de Indagación, gracias a la cual –como se verá– la educación se configura como un proceso comunitario de construcción de sentidos, a medida que los participantes en la misma van desarrollando habilidades de pensamiento complejo y adquieren una actitud investigativa.

Lo expuesto en los apartados anteriores es el substrato de las Comunidades de Indagación, que representan tanto la metodología pedagógica, como el espíritu educativo de la corriente de Filosofía para Niños.<sup>39</sup> Lipman caracteriza dicha comunidad como una práctica pedagógica en el aula en la cual tanto los estudiantes como los educadores emprenden una investigación que articula las particularidades de las situaciones y de sus

---

<sup>38</sup> Ver Stojanov (2007).

<sup>39</sup> Véanse Lipman & Sharp (1978); Vansieleghem (2005). Algunos aportes y distanciamientos al enfoque de FpN en Vansieleghem & Kennedy (2011); Long (2005); Murriss (2008); Gregory (2011).

propios contextos con los contenidos propios de las asignaturas que son asunto de la indagación.

A diferencia de lo que ocurre en la conceptualización gadameriana, en la Comunidad de Indagación se hace una distinción entre la conversación y el diálogo. El primero es un proceso en el cual la nota personal es predominante, mientras que el hilo lógico es débil. En el diálogo el caso es lo contrario, lo que sobresale es el discurrir lógico.<sup>40</sup>

Otra diferencia esencial es que la conversación tiende a la estabilidad; se mueven los protagonistas y los temas, pero la conversación en sí misma no. En cambio el diálogo tiende a la inestabilidad puesto que se mueve hacia delante en la indagación: cada paso adelante hace posible el siguiente paso adelante.

Una conversación es un intercambio: de sentimientos, de pensamientos, de información, de comprensiones. Un diálogo es una exploración mutua, una investigación, una indagación. Aquellos que conversan entre sí lo hacen de manera cooperativa, como jugadores de tenis que intercambian la bola de un lado a otro afablemente y de manera interminable mientras practican. Aquellos que se implican en el diálogo lo hacen de manera colaborativa, como oficiales que aplican la ley trabajando juntos en el mismo caso. El objetivo de los que intercambian la bola es extender el juego lo más que se pueda. El objetivo de los oficiales es resolver el caso en el menor tiempo posible (Lipman, 2007, pp. 87-88).

En otras palabras, el diálogo –a diferencia de la conversación– es una forma de indagación que conduce a través de las leyes de la lógica hacia aquello que se quiere investigar. De esta manera, quienes participan del diálogo pueden adquirir algunas herramientas para realizar indagaciones conceptuales adecuadas y para pensar con más rigor. En última instancia, potencian un pensamiento complejo que es al mismo tiempo crítico, creativo y cuidadoso del otro.

En el pensamiento complejo<sup>41</sup> es posible distinguir al menos esos tres componentes mencionados. Pensar críticamente es aplicar al pensamiento reglas, criterios, patrones, razones y órdenes apropiados y razonables para él mismo. Por su parte, pensar creativamente, es inventar formas de expresarnos a nosotros mismos, tratando de ir más allá de las maneras como hemos pensado en el pasado e imaginando mundos posibles. Cuando estamos pensando de una manera que cuida, prestamos atención a lo que consideramos importante, a lo que nos preocupa, a lo que nos pide que pensemos en él (Cf. Lipman, 1995, p. 7).

Se podría decir que el pensamiento crítico se toca de manera fundamental con el polo de la autenticidad. Esto en tanto que se pueden plantear reglas y criterios de pensamiento

---

<sup>40</sup> Una aproximación crítica a este asunto en el texto de Smith (2012).

<sup>41</sup> Una reinterpretación de este asunto en el libro de Lago (2014).

que se consideran pertinentes a una situación, en la misma medida en que se realicen opciones personales o valoraciones fuertes, que se contrasten con lo que consume la masa. Aunado a ello, los componentes cuidadoso y creativo del pensamiento complejo se relacionan significativamente con el polo de la dialogicidad. El primero de ellos, de manera evidente, puesto que ser dialógico implica necesariamente ser capaz de acoger y proteger al otro en su derecho de ser otro diferente de mí. El componente creativo, puesto que hay situaciones en las que no se poseen reglas claras de evaluación o argumentos de análisis, y ante esta falta de reglas de racionalidad, se hace necesario encontrar soluciones válidas, no como resultado de un argumento lógico, sino teniendo en cuenta –por ejemplo– la sensibilidad al contexto o el reconocimiento de los derechos de los otros.

El pensamiento que cuida nace de los sentimientos que se despiertan ante determinada realidad, situación o persona, pero va más allá en tanto compromete efectivamente con su promoción y cultivo. El interés inicial por una persona, idea u objeto desemboca en una intencionalidad, en la actitud de procurar que algo o alguien crezca.

En síntesis,

[u]na Comunidad de Indagación en el aula es un grupo de niños [y adultos] que investigan juntos sobre cuestiones problemáticas comunes, de una manera tal, que los lleva a construir ideas a partir de las ideas de unos y otros, a ofrecerse mutuamente contraejemplos, a cuestionarse las inferencias que hacen unos y otros y a estimularse mutuamente a generar versiones alternativas y soluciones para los problemas tratados, además de seguir la investigación hasta donde ella los lleve (Sharp, 2004, p. 122).

Resulta altamente fructuoso que la dinámica propia de una Comunidad de Indagación implique el reconocimiento de que tanto las posturas personales como las de los otros son susceptibles de error o de verdad, ya que ello propicia un crecimiento tanto al nivel de la identidad, como a nivel intelectual y moral.<sup>42</sup> En el último apartado de este capítulo exploraré este asunto con más detalle haciendo uso del concepto de razonabilidad. Por ahora diré algo más sobre la dialogicidad en las Comunidades de Indagación.

Al convertir el aula de clase en una Comunidad de Indagación, los niños son insertados en una experiencia dialógica y simultáneamente, a través del diálogo argumentativo, se despliegan en ellos tanto habilidades éticas y morales, como también cognoscitivas. En efecto, por medio de la construcción de redes amplias de significados compartidos, los niños van incrementando su bagaje de conocimientos adquiridos y juicios críticos construidos. No sólo se trata de un proceso de descubrimiento y asimilación, sino también, y sobre todo, de un proceso de creación colectiva en los ámbitos moral e intelectual. Por lo demás, en el proceso de formación, las emociones juegan un papel

---

<sup>42</sup> Véase Pineda (2004a).

fundamental, toda vez que la acogida y el interés por el otro y sus ideas movilizan la investigación.<sup>43</sup>

El reto para el maestro es, precisamente, construir junto con sus estudiantes, una Comunidad de Indagación en el aula de clase. Un lugar donde las personas se puedan escuchar mutuamente con respeto, utilizar las ideas de los otros para construir conocimiento, brindar razones que sustenten sus propias ideas, cooperar con otros ojos en la creación de inferencias sobre lo ya dicho e identificar las asunciones subyacentes a las afirmaciones de sus compañeros (Cf. Lipman, 2007, p. 20).

Creo que además del diálogo que se pueda dar entre los estudiantes, es indispensable crear también condiciones de posibilidad para que ellos puedan dialogar con diversos autores filosóficos y no filosóficos, a través de sus textos. Esto se resalta en la idea del *perfeccionismo* emersoniano –llegado a nosotros en el capítulo primero de esta investigación a través de Cavell–.

Allí, el papel de la voz desafiante del amigo que cuestiona y hace avanzar, es análogo al papel del texto que se lee, por lo que en la lectura sucede también un diálogo a través del cual el lector establece una conversación con el autor, consigo mismo y con el texto, que le abre las puertas a una visión que de otra manera permanecería oculta para él. Por lo anterior, en la enseñanza de la filosofía, que caracterizaré en el siguiente apartado con más detenimiento, además del diálogo verbal entre los estudiantes, es también importante el dialogo producido a través de la lectura y la escritura.

Al margen de lo anterior, en la corriente de la Filosofía para Niños hay una concepción aún más radical del diálogo. El pensamiento mismo sucede de forma conversacional, pues aun cuando se trate de un pensamiento individual, la configuración del pensamiento es dialógica. Lo que sucede en la mente cuando se razona, mantiene la estructura de un diálogo en el que se consideran premisas, posibilidades y puntos de vista, que se van cotejando y depurando mientras se avanza hacia delante guiados por el discurrir lógico de los argumentos.

Como ya se dijo, queda claro pues, que la dialogicidad es condición de posibilidad de la educación, pues a través del pensamiento, de la lectura y de la Comunidad de Indagación, el individuo comprende y se forma en la multidireccionalidad del conocimiento y de las prácticas intersubjetivas.

---

<sup>43</sup> Véanse Modzelewski; Techera & Fernández, (Coords.) (2012). También Rietti (2008).

### 3.4 Educación filosófica y enseñanza de la filosofía

En el tercer apartado del capítulo uno<sup>44</sup> señalé lo que se entiende por educación filosófica, a saber, un proyecto educativo concebido en términos generales desde el modo de proceder de la filosofía. Luego de haber analizado los conceptos de autenticidad y dialogicidad, y antes de construir el concepto de razonabilidad, quiero enriquecer un poco lo mencionado, por medio de la diferenciación y complementariedad de la educación filosófica y la enseñanza de la filosofía.

En el marco de una educación para el modo de vida democrático, tal como el que se expuso al inicio de esta investigación, la filosofía puede jugar un rol determinante, toda vez que la indagación comunitaria y su relación –no siempre explícita– con el la vida cotidiana de las personas, promueven un talante de apertura a la diferencia, de búsqueda, de asunción provisional de las verdades, de recurso a la razón, a los argumentos y a la lógica.

Construir un proyecto de educación con énfasis filosófico puede ser equivalente a construir la dinámica escolar como comunidad de Comunidades de Indagación.<sup>45</sup> La resolución de problemas y la toma de decisiones “parecen ser más exitosas cuando son parte de un enfoque pedagógico comprensivo, orientado a mejorar las habilidades de indagación, razonamiento, organización de la información y comunicación. Y es precisamente este enfoque global, el que provee la filosofía” (Lipman, 2007, p. 53).

Quisiera ahora examinar más de cerca la pregunta que en muchos lugares de este escrito ha sido anunciada: ¿qué puede aportar la enseñanza de la filosofía en el marco de una educación filosófica para el estilo de vida democrático? Quiero sostener que por medio de la búsqueda, la definición, la indagación y la solución de los problemas con los que se las ve la filosofía, se forma un carácter razonable en los estudiantes, personas capaces de construir su identidad de forma auténtica y al mismo tiempo capaces de abrirse al otro de manera dialógica para que sea él mismo, como interlocutor legítimo y compañero de indagación. Pero antes de que esta tesis quede sustentada de manera sólida es necesario decir algunas cosas sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Es claro que la definición profunda de cómo ha de ser esta enseñanza, de su contenido y didáctica, sobrepasa con mucho los límites de este trabajo.<sup>46</sup> Con arreglo a los propósitos

---

<sup>44</sup> Especialmente en la página 18.

<sup>45</sup> Puede verse un análisis del rol de las Comunidades de Indagación en el diseño curricular en Kennedy & Kennedy (2011).

<sup>46</sup> He asumido en la exposición el proyecto de Filosofía para Niños, pero no es la única manera de comprender la enseñanza de la filosofía en la etapa escolar. Al respecto puede verse principalmente Vansieleghem & Kennedy (2011). También White (2012).

del mismo me basta indicar que entiendo la enseñanza de la filosofía en la conjunción de problemas, autores y prácticas.

En palabras simples, y para efectos de esta investigación, enseñar filosofía en la escuela es enseñar a filosofar, lo cual equivale a intentar hacer tres cosas: 1) desarrollar habilidades de indagación, reflexión, análisis, argumentación. 2) Promover un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. 3) Comprender de manera más o menos profunda según el caso, el pensamiento de algunos autores de la historia de la filosofía. Y 4) reflexionar e indagar colectivamente en torno a los problemas que emerjan en el contexto vital de los estudiantes.<sup>47</sup> Enseñar a filosofar en la escuela es, pues, lograr 1) y 2) mediante 4), echando mano de las herramientas conceptuales de 3). Queda excluida de forma evidente una enseñanza de la filosofía que sea repetición, memoria o entrenamiento para responder una prueba, en otras palabras, aquella que no enseñe filosofía filosofando, como lo señaló Félix García Moriyón en su texto “Llegar a ser personas razonables” (Cf. García, 2004, p. 14).

Dentro de un proyecto amplio de educación filosófica en la escuela, la enseñanza de la filosofía implica comprender –por ejemplo– la teoría de las ideas de Platón, como una herramienta para analizar críticamente el problema del relativismo moral de la sociedad contemporánea. Hacer esto, proponiendo argumentos personales y colectivos, que –de forma creativa– tengan en cuenta los puntos de vista de los estudiantes participantes del diálogo en el aula. Y todo ello, anclados en una realidad concreta en la cual –por ejemplo– se ve como problema los criterios desde los cuales los estudiantes son evaluados por sus maestros.

De cualquier manera, sea cual sea el contenido de la clase de filosofía en el colegio o la metodología utilizada en ella, creo que es esencial poner en contacto a los miembros de la Comunidad de Indagación con los problemas a los que hice referencia al inicio del capítulo uno de este trabajo. Problemas que son filosóficos en la misma medida en que se relacionan con los problemas de la vida y de la realidad de los mismos miembros de la Comunidad de Indagación.

Retomo la idea trabajada en ese lugar, según la cual tanto la filosofía como la educación se tocan en el hecho de que ambas hacen la diferencia en la práctica. Esta idea me permitió sentar las bases para la comprensión de la educación filosófica que he desarrollado hasta este momento. De forma simple se puede formular de nuevo como sigue: tanto la educación como la filosofía están ancladas en la vida cotidiana y a ella

---

<sup>47</sup> Véase Storme & Vlieghe (2012).

tienden en el sentido de que generan una transformación en las personas que en ella viven.

Ya en el capítulo primero había mencionado la fenomenología de la experiencia cotidiana de Stanley Cavell, en la cual es esencial reconocer la relación de *vecindad* con el mundo, a través de la separación con el mismo, de un *irse* del lugar conocido y volverse foráneo. Tener una experiencia humana en medio de un contexto particular no es crear una identificación ni una unión con él, sino asumir la brecha que hay entre el yo y el entorno. Esta brecha –tal como lo señala Goodman en su libro *American philosophy and the romantic tradition*– está ausente en la filosofía de Dewey, en la cual hay un “matrimonio entre el yo y el mundo” (Goodman, 1990, p. 113, citado en: Saito, 2006, p. 353).

La experiencia de lo humano requiere, a diferencia del *habitar en* de Heidegger, derogación, partida, extrañamiento y no inhabitación o asentamiento.

La experiencia del misterio para Thoreau y Cavell implica un reencuentro de lo familiar en lo ordinario como lo otro extraño –incluso dentro de la identidad más familiar del yo. En este sentido la trascendencia del yo puede conseguirse no a través de cualquier tipo de meditación para olvidarse de sí, sino a través del acto de leer, pensar y, por lo tanto, filosofar. La política en la interpretación es el ejercicio de desligarse del “apego” a cualquier marco de pensamiento fijado (Saito, 2006, p. 353).

De lo anterior infiero que la enseñanza de la filosofía, en tanto ejercicio del pensamiento, de la lectura y de la escritura constituye un componente original y esencial de la reconstrucción crítica de la democracia como forma de vida, puesto que gracias a ella se puede tener una experiencia de *extrañamiento* de lo ordinario y lo familiar, de salida del hogar. Leer, pensar, escribir y dialogar son las caras esenciales del proceso formador y transformador que la filosofía puede generar en las personas, gracias a la partida.

Así pues, el extrañamiento transforma a los miembros de la Comunidad de Indagación, posibilitándoles comprender las cosas de manera diversa a como siempre lo habían hecho, habitar en el mundo –también a través de las palabras y las ideas– de forma novedosa, y lo más importante, les permite verse a sí mismos, juntamente con los otros, como sujetos en construcción, susceptibles de error, falibles y, por tanto, necesitados el uno del otro para emprender el camino de la indagación.

Vivir democráticamente es precisamente aceptar la mediación de la comunidad en la construcción de lo que somos, pensamos o deseamos. Sin democracia no hay comunidad. Sin comunidad no hay democracia. Ahora bien[,] ¿qué tipo de comunidad es la que se requiere para la formación del carácter democrático? No ciertamente una comunidad donde primeramente se comparten opiniones sin que se exija a los individuos que las sometan a examen. Tampoco una comunidad que se une para defender una verdad establecida, para afirmar o defender un dogma, o una doctrina. La comunidad democrática es y ha de ser una

Comunidad de Indagación, es decir, una comunidad en donde se cultivan cierto tipo de hábitos y habilidades: una comunidad dispuesta al diálogo y al cuestionamiento; una comunidad que no busca puntos de vista uniformes ni verdades últimas, sino despliegue de diversas perspectivas; una comunidad en la cual no se busca derrotar al otro en la argumentación, sino enriquecernos con su punto de vista; una comunidad de investigación reflexiva en donde se examinan los supuestos y consecuencias de nuestros actos y palabras; una comunidad donde se cultiva el buen juicio, es decir, el juicio basado en criterios que es capaz de autocorregirse y es sensible al contexto (Pineda, 2004b, p. 20).

La enseñanza de la filosofía, en el marco de una educación filosófica, propicia el contacto de los miembros de una Comunidad de Indagación entre ellos y con problemas y autores. A través del ejercicio del pensamiento, de la lectura, de la escritura y del diálogo, los estudiantes y los maestros se van formando y transformando mutuamente: forjan un carácter a la vez auténtico y dialógico. Todo esto desembocará en el siguiente y último apartado de este trabajo en el concepto de razonabilidad.

### **3.5 Auténticos y dialógicos... personas razonables**

El talante de apertura, provisionalidad y búsqueda colectiva, propio de la educación para la democracia como forma de vida, puede apoyarse en una enseñanza de la filosofía que coopere en la formación de un carácter particular: personas capaces de ser ellas mismas, de asumir la responsabilidad de construir una identidad propia, de tomar postura, de proponer ideas y defenderlas con argumentos. Pero al mismo tiempo, personas capaces de entablar relaciones con los otros dejándolos ser ellos mismos, de comprometerse con ellos en la búsqueda colectiva y en el enriquecimiento moral y social.

En la participación activa de cada miembro de la Comunidad de Indagación se superan dos extremos que impiden el estilo de vida democrático: el de la opinión, incapaz de elevarse a puntos de vista universales en la consideración de las cosas, debido a una tendencia a verlas sólo desde la propia perspectiva representacional; y el de la verdad absoluta, que se impone como la visión *correcta* del mundo y clausura cualquier investigación posterior (Cf. Pineda, 2004b, p. 19).

Otra manera de decirlo es que a través de la enseñanza de la filosofía se pueden crear condiciones de posibilidad para superar tanto la excluyente autoafirmación del sí mismo, como la disolución en la masa del nosotros dogmático. A través de la lectura y la escritura; del planteamiento, la reflexión y la solución de problemas; y del diálogo argumentativo con miras a la indagación comunitaria, los individuos asumen la responsabilidad de construir su identidad de manera auténtica y se relacionan de forma dialógica. Ya no hay incompatibilidad, sino integración entre la identidad propia y la apertura radical al otro.

Con todas las claves sobre la mesa, queda claro que una educación para la democracia puede –o aun *debe*– echar mano de la enseñanza de la filosofía como aporte a la formación, no solamente de la racionalidad,<sup>48</sup> sino de un carácter razonable, una manera de ser en el mundo que aúne y armonice la autenticidad y la dialogicidad. Usando las palabras de Lipman, la enseñanza de la filosofía –y también la educación en general– “puede ser vista como el gran laboratorio para la racionalidad, pero es más realista verla como el contexto en el cual los jóvenes aprenden a ser razonables, de manera que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables, y padres razonables” (Lipman, 2007, p. 22).

Entonces, si el aporte de la enseñanza de la filosofía en un proyecto de educación concebido desde la filosofía es la formación de personas razonables, sólo resta esclarecer los carices que tiene, según quiero plantear, el concepto de razonabilidad. Ha llegado el momento de construir este concepto.

*Prima facie*, la razonabilidad tendría que ver con el uso de la razón, es decir, sería lo mismo que *lo racional*. Implicaría actuar conforme a la razón ante las situaciones y decisiones que deben ser asumidas y aprender a pensar bien.<sup>49</sup> Sin embargo, es importante señalar que en el contexto de una educación filosófica como la que se ha presentado aquí conviene sobremanera diferenciar y contrastar la racionalidad y la razonabilidad, puesto que ello permitirá comprender por qué el egocentrismo, el nacionalismo a ultranza, e incluso la guerra, pueden ser conforme a la razón, pero no ser razonables.

Para establecer la diferenciación, recurro a la argumentación de William Sibley (1953), indicando que la racionalidad es una virtud meramente intelectual:

(m)e comporto de manera irracional cuando no me molesto en averiguar la verdadera naturaleza de los fines que me propongo; o cuando descuidadamente sacrifico un fin por otro secundario, que al ser alcanzado me parece tener menos valor para mí que el primero; o cuando selecciono medios poco realistas; o cuando, después de haber llegado a una decisión racional suficiente, no llego a aplicar esa decisión en la práctica. [...] Es pertinente notar que la mera caracterización de una persona como alguien racional no implica inmediatamente ninguna información relativa a otras disposiciones o fines de esa persona. Disposiciones egoístas o altruistas, por ejemplo, no son de por sí ni racionales ni irracionales. (Sibley, 1953, p. 556)

---

<sup>48</sup> Sobre el papel de la educación en el desarrollo de la racionalidad, Barrow & Woods (1988); Feldman (2009).

<sup>49</sup> Esta es la idea de razonabilidad que subyace al texto de García Moriyón, al cual sigo en sus conclusiones, pero no en sus presupuestos conceptuales sobre la razonabilidad. En el texto, razonabilidad quiere decir lo mismo que aprender a pensar bien. Yo propendo por un concepto de razonabilidad como carácter dialógico y auténtico al mismo tiempo.

Lo racional –al menos en su versión instrumental– radica en saber escoger bien los medios y los fines que movilizan las acciones, pero la posibilidad de determinar la pertinencia o la moralidad de una determinada decisión o acción, exige un marco de interpretación más amplio, del cual ella misma no puede dar cuenta; dicho marco tiene que ver con el tipo de persona que se plantea la posibilidad de ser racional o irracional.

En esa lógica, la guerra será racional si las personas que la lleven adelante son personas violentas, o personas para las cuales cuente poco la destrucción, la muerte y el sufrimiento, siempre y cuando procedan de manera juiciosa con el análisis de medios y fines. De acuerdo a lo que me interese y me importe como fin legítimo, puedo establecer si los medios a los que recurro son racionales o no.

En ese orden de ideas, si lo racional tiene que ver con el tipo de persona que se es y con los medios y fines que de ello se desprenden, entonces el substrato de la racionalidad es la autenticidad. No obstante, en ese esquema no tiene cabida la apertura dialógica al otro, por lo que una vez más el ámbito de la moral reclama su lugar en el análisis:

[...] hay una diferencia obvia entre (1) tener en cuenta los intereses de los demás simplemente como factores en la situación que puedan afectar a la promoción de "mis propios" intereses, en la que "mis propios" intereses se oponen a, o al menos distan de los de los demás; y (2) tener en cuenta los intereses de los demás como podría hacerlo un espectador desinteresado e imparcial, es decir, ponerlos a la par con "mis propios intereses". Cualquier egoísta prudente tiene en cuenta los intereses de los demás en el primer sentido. Sin embargo, tener en cuenta los intereses de los demás en el segundo sentido requiere algo más que poseer un intelecto capaz de calcular correctamente las consecuencias futuras. Se requiere una *disposición simpática positiva hacia los demás*, una disposición para estar verdaderamente preocupado por "sus" intereses de por sí, al igual que por los míos, una disposición para ser "objetivo" no de una forma simplemente lógica, sino también en un sentido distintivamente moral. Si poseo esta virtud *moral*, entonces no seré sólo *racional*, sino también voy a estar preparado para actuar, cuando se trata de los intereses de los demás, de una manera *razonable* (Sibley, 1953, p. 557. Primer énfasis añadido, los restantes en el original).

Según Sibley, ser una persona razonable es ser capaz de ver el asunto desde el punto de vista del otro y, de hecho, no solamente *ver*, sino también ser afectado por los intereses del otro a la hora de tomar una decisión, sopesando los posibles resultados. En este punto coincide con Aguilar, para quien "ser razonable quiere decir hacer propio en sus positivas intenciones lo que el otro ha querido decir. Sólo si se entiende al otro en este sentido es posible llegar a soluciones en temas que a todos nos afectan" (Aguilar, 2003, p. 16).

Gracias a las construcciones hechas en los capítulos anteriores, puedo puntualizar y acentuar con fundamento algunos matices que considero no quedan del todo resaltados en la manera de presentar la razonabilidad de estos dos autores, ni aun en la de Lipman.<sup>50</sup>

La razonabilidad no es solamente una virtud, bien sea intelectual o moral. Se trata de una manera de ser sí mismo en el mundo con los otros, esto es, un carácter por el cual una persona es al mismo tiempo auténtica y dialógica. Ser razonable, según puedo entenderlo, quiere decir aceptar la responsabilidad de construirse a sí mismo como persona, con base en aquello que le preocupa, le interesa, le atañe, y hacerlo en diálogo con otros, considerando igualmente importante y valioso sus puntos de vista, sus necesidades y sus reclamaciones.

Considero que en la manera en la que lo presentan Sibley y Aguilar hace falta hacer un poco más de énfasis en el polo de la autenticidad. Si solamente hay disposición simpática hacia los otros, fácilmente puede haber alienaciones, pues la necesidad de encajar y ser aceptado en la masa tiene un gran influjo en las personas, sobre todo en los primeros estadios de su desarrollo. Aunado a ello, no es posible implantar en la mente de los niños o de los jóvenes la disposición simpática positiva hacia los demás, de la que habla Sibley, si no la tienen previamente –a no ser recurriendo a la persuasión u otros métodos no racionales– (Cf. Sibley, 1953, p. 558).

Gracias al concepto de autenticidad y a los análisis sobre el adoctrinamiento hechos en los capítulos anteriores, puedo sostener que la formación del carácter razonable se da a través –entre otras cosas– de la educación filosófica y de la enseñanza de la filosofía. En otras palabras, es posible educar la apertura a los otros y el auténtico interés por sus ideas, necesidades y potencialidades, por medio del ejercicio filosófico personal y comunitario, respetando el polo de la autenticidad. Enseñar filosofía en la escuela es deseable –por decir lo menos– en tanto la indagación, el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, el contacto con otros autores y con otros miembros de la Comunidad de Indagación, el diálogo, la argumentación, la transitoriedad de las ideas, etc., permiten que el individuo se vaya construyendo en su identidad de manera auténtica, mientras incluye positivamente a los otros (diferentes) y coopera con ellos en la construcción de su propia identidad.

En el ejercicio de la Comunidad de Indagación, de la lectura, la escritura, la identificación y la solución de los problemas filosóficos, el estudiante puede construirse a sí mismo de forma auténtica como alguien dialógico; es precisamente esta armonización la que se

---

<sup>50</sup> A pesar de concederle un papel central en la educación filosófica, Lipman define la razonabilidad simplemente como “la racionalidad templada por el juicio” (Lipman, 2007, p. 11).

logra con la formación del carácter razonable a través de la enseñanza de la filosofía en el marco de una educación filosófica.

## **Conclusión**

Al finalizar este capítulo, he podido complementar el polo de la autenticidad, que podía dejar encerrado al individuo en un solipsismo ético, puesto que apuntaba solamente a aquello que podría ser un aporte para la propia vida buena.

El polo de la dialogicidad, de carácter mucho más moral, abre el obturador para incluir a los otros en el esquema, pero no como un momento intermedio entre la identidad del yo y su autoafirmación, sino como interlocutores valiosos, con puntos de vista, con necesidades y con requerimientos propios. La conversación y el diálogo abren la posibilidad del encuentro, la disputa, el acuerdo, etc., al tiempo que van favoreciendo la construcción de una identidad personal en la que tienen cabida las diferencias, los contrastes y las tensiones.

Exploré las diferentes dimensiones de la dialogicidad, comenzando por la más próxima a la autenticidad: el carácter de horizonte que reviste para la construcción de la identidad propia. Luego, consideré la necesidad irrecusable de desplazar el discurso al ámbito del uso moral de la razón práctica, frente a la posibilidad del conflicto de intereses. Y finalmente, analicé la importancia de la dialogicidad en el ámbito educativo en general, y en específico en el ámbito de la educación filosófica.

Todo lo anterior, me permitió abrirle espacio suficiente al concepto de razonabilidad como un pilar sobre el cual es necesario construir el carácter de las personas, para salvaguardar la no oposición entre el cultivo personal y la eficiencia social, es decir, para la construcción de sociedades democráticas. Este concepto, además, se vuelve el posibilitador del desarrollo del pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Considero una ganancia haber distinguido entre educación filosófica –como proyecto general– y enseñanza de la filosofía como área de conocimiento en la escuela. Pero sobre todo, la ganancia está en la posibilidad de complementación que hay entre las dos, de cara a la construcción de una sociedad democrática.

La educación filosófica aporta un enfoque pedagógico comprensivo, orientado a mejorar las diversas habilidades de indagación. Por su parte, la enseñanza de la filosofía aporta a la formación del carácter razonable, personas que se construyan a sí mismas de forma auténtica, en diálogo franco con otros que le resultan importantes en sí mismos. Enseñar filosofía en la escuela es también enseñar a filosofar filosofando. En ese orden de ideas, la

comprensión de los textos y problemas de la historia de la filosofía; la promoción del pensamiento crítico, creativo y que cuida; el desarrollo de habilidades de indagación, reflexión, análisis y argumentación; y el análisis personal y comunitario de los problemas que el contexto de los estudiantes pueda presentar, convergen en la escuela para ayudar a formar personas razonables, que van haciendo opciones no solamente teóricas, sino también vitales, incluyendo los puntos de vista y las preocupaciones de los otros.

## CONCLUSIONES GENERALES

Este trabajo ha buscado construir un concepto de educación filosófica a partir de tres elementos centrales: autenticidad, dialogicidad y razonabilidad. Quiero ahora sencillamente recoger las ganancias conceptuales que, a mi modo de ver, dejaron los análisis realizados a lo largo de los tres capítulos anteriores.

En primer lugar, he indicado que al relacionar íntimamente la educación y la filosofía, superando el divorcio entre la vida práctica y la reflexión filosófica, se potencia la capacidad de ambas de hacer la diferencia en la práctica. La transformación de las personas y de su entorno acontece desde la extrañeza con lo cotidiano y no desde la identificación o la asunción acrítica de unas instituciones, unas ideas y unas prácticas heredadas del ambiente.

Pensar, leer, escribir e indagar con otros, en últimas, hacer filosofía, posibilita la experiencia humana en su relación con el mundo físico y social, rescatando el asombro, la curiosidad y el desapego de lo obvio, lo cual potencia el pensamiento crítico, creativo y que cuida de lo propio, de lo ajeno y de lo común. Y ello decididamente hace una diferencia en la práctica.

La filosofía puede continuar una tradición que presenta las disquisiciones abstrusas como su objeto de trabajo, pero puede también exponer cuál es la relación que guardan las reflexiones abstractas con el mundo de la vida, el del filósofo y el de sus interlocutores. En el fondo, la filosofía encuentra sus problemas en la cotidianidad de aquel que se atreve a pensar filosóficamente, y dejar esto claro no necesariamente es una vulnerabilidad, sino muy probablemente una gran posibilidad de encuentro y de avance.

De igual manera, una filosofía que reconoce y expone la cantera de donde extrae los problemas,<sup>51</sup> puede constituirse en un motor de transformación de la realidad, a través de la acción de aquellos que desplieguen sus capacidades de asombrarse, de indagar, de comprender, de argumentar, y de comunicarse con otros. La clave para realizar este aporte transformador, según dije, es la formación del carácter razonable de una persona, edificado sobre la autenticidad y la dialogicidad, que pueden ser cultivadas y potenciadas a través de la enseñanza de la filosofía –en el marco de una educación filosófica–, sin necesidad de recurrir al adoctrinamiento.

---

<sup>51</sup> La experiencia juega, entonces, un papel fundamental en la educación filosófica en general y en la enseñanza de la filosofía, tal como puede verse en la teoría de Dewey, especialmente (2003). Sobre el papel de la experiencia en las Comunidades de Indagación, ver Storme & Vlieghe (2012).

Aunado a lo anterior, he desarrollado un análisis que sustenta la idea de que la educación filosófica apunta como objetivo primordial a la construcción de una sociedad democrática, es decir, aquella en la cual los individuos puedan pensar individual y colectivamente acerca de los espacios sociales en los cuales se desarrollan e interactúan. Individuos que, con determinación, emprenden la búsqueda de las significaciones, los fines y los medios adecuados, con la conciencia de que toda verdad debe ser discutida y asumida colectivamente de forma provisional y sustentada.

La educación filosófica hace su aporte a la necesaria apertura y transitoriedad de la cual deben estar revestidas las ideas y las instituciones en una sociedad auténticamente democrática. Elude, de esta manera, la tentación del adoctrinamiento precisamente en su punto más crítico: la apertura de mente.

Por su parte, la enseñanza de la filosofía, a través de la indagación colectiva, la comprensión de los problemas trabajados por otros filósofos y el análisis del contexto propio, va formando un carácter particular. En otras palabras, la enseñanza de la filosofía puede formar y transformar a los individuos, abriéndolos a otras posibilidades, a cuestionar lo tomado por dado, incluso la filosofía misma.

He mostrado, pues, que la piedra de toque del aporte que hace la enseñanza de la filosofía en este proceso es la formación de un carácter razonable, auténtico y dialógico. Fomenta la formación en valores como la inclusión, la valoración de la diferencia y la capacidad de búsqueda conjunta, sin caer en el lugar común de dar por supuesto que estos valores son evidentes y universales, ni tampoco imponerlos.

Este tipo de enseñanza de la filosofía, en el contexto de una educación filosófica, armoniza el cultivo personal y la eficiencia social –como lo reclamaba Dewey–, haciendo contrapeso a la idea que poseen la mayoría de las personas: que la filosofía consiste en abstrusos constructos teóricos que poco o nada tienen que ver con la vida de todos los días.

En línea con la armonización mencionada, una importante ganancia de esta investigación ha sido la construcción del concepto de razonabilidad como el tipo de carácter donde confluyen la autenticidad y la dialogicidad. Personas que asumen la responsabilidad de construirse en su identidad, más allá de las masas anónimas de las sociedades globalizadas como la nuestra. Y personas que se abren al encuentro con otros que también avanzan en la construcción de su propia identidad, aportándoles lo suyo y valorando lo de ellos.

Todo lo anterior encuentra un espacio de resonancia en la situación actual de las personas. De formas diversas, todos buscamos vivir una vida con sentido en la cual los acontecimientos y las decisiones se orienten y encuentren relevancia en un marco de

significación amplia. No obstante, este marco de significación pocas veces es construido personalmente, discernido, pensado.

Suele suceder que las significaciones están pre dadas por el entorno social y económico, por lo cual muchas personas experimentan una especie de esquizofrenia: buscan autenticidad, libertad, realización, pero no se toman el tiempo de construir las valoraciones fuertes de las que hablaba Taylor. La masa homogénea, casi siempre moldeada por los intereses del mercado, se reproduce a sí misma, volviendo a los individuos enemigos los unos de los otros, en una competencia por alcanzar la quimera de la cúspide social. Y mientras la promesa es la autorrealización, el resultado es el sinsentido y la sensación de inestabilidad y amenaza constante.<sup>52</sup>

En contraste, proponer espacios de análisis comunitario de problemas filosóficos (encontrados en la vida real), abre la posibilidad de pensarse a sí mismo y de construir las significaciones propias, considerando las ajenas como acicate y no como detrimento. En el diálogo se va forjando la identidad personal, al tiempo que los otros se constituyen en personas que me importan y de las cuales puedo cuidar. Es así como a fuerza de argumentos y contrastes cada uno va asumiendo valoraciones fuertes y posturas personales.

Lo llamativo es que en este proceso intervienen también los autores filosóficos de todos los tiempos, sus ideas y los problemas por ellos pensados, siempre con miras a los contextos en los cuales se enmarca el diálogo y a los retos que ellos plantean.

Finalmente, sería muy contradictorio si no nombrara, aunque fuera someramente, un gran problema que nos toca –directa o indirectamente– en el contexto en el que nos movemos los colombianos, en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI. Mientras se escriben estas líneas este país está atravesando un momento histórico de crucial importancia: el primer paso hacia la construcción de una sociedad verdaderamente democrática en la que se pueda pensar, hablar y actuar sin ser merecedor del silenciamiento violento por hacerlo.

Es cierto que se puede escribir mucho más acerca del adoctrinamiento, de la relación entre la autonomía y la educación, o de los fines de la misma, pero creo que la realidad reclama investigar un poco sobre la manera como la enseñanza de la filosofía puede ayudar a construir una sociedad para la paz. Ahí hay una línea de investigación amplia, práctica, real, urgente.

---

<sup>52</sup> En ese orden de ideas, me resulta sumamente interesante la propuesta de Terry Hyland acerca de la función terapéutica de la educación, en Hyland (2009).

En nuestro contexto es perentorio educar para la paz, pero no de cualquier manera. La propuesta expuesta en todas estas páginas señala en la línea de una paz que se logra en la medida en que se posibilite que las personas construyan su identidad y asuman valores democráticos, mediante un pensamiento rico que incluya las emociones, el cuerpo, las tensiones, los conflictos.

En noviembre de 2016, el alcalde de la ciudad de Cartagena dijo enfáticamente (en contraste con las decisiones del presidente de Irlanda) que había que dejar de enseñar filosofía, sobre todo a los jóvenes pobres, puesto que –según él– lo que había que procurarles era algo que les sirviera para salir a la calle a ganarse la vida. Considero que esa manera de ver la educación e incluso la vida está determinada por unos valores y unas prácticas que tienen mucho que ver con la economía y el mercado, pero no con las búsquedas de sentido de las personas, sobre todo de los pobres. En ese orden de ideas, pienso que debe haber resistencia a que la filosofía abandone las aulas de clase de los colegios. Tenemos que seguir pensando la sociedad en la que queremos vivir y no solamente aceptar el papel que nos tocó cumplir en ella, y tenemos también la obligación de proveer a los jóvenes de herramientas que les permitan construir la paz. Ésta se construye cuando pensamos juntos, no cuando dejamos de hacerlo. La paz se construye en la apuesta por comunidades capaces de indagar, de dialogar, de argumentar de forma crítica, creativa y cuidadosa. Una imbricación comunitaria de diversas maneras personales de ver la realidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, L. (2003): "Conversar para aprender. Gadamer y la educación", en: *Sinéctica*, Vol. 23, ago. 2003-ene. 2004, pp. 11-18.
- ASPIN, D. (1997): "Autonomy and education. An integrated approach to knowledge, curriculum and learning in the democratic school", en: Bridges, D. (Ed.), *Autonomy and democratic citizenship. Philosophy in a changing world*, New York, Routledge, pp. 248-260.
- BARROW, R. & WOODS, R. (1988a) "Indoctrination", en: *An introduction to philosophy of education*, Londres, Routledge, pp. 69-81.
- BARROW, R. & WOODS, R. (1988b): "Rationality", en: *An introduction to philosophy of education*, Londres, Routledge, pp. 82-97.
- BLAKE, N.; SMEYERS, P.; SMITH, R. & STANDISH, P. (Eds.) (2003): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Malden, Blackwell Publishing.
- BLEASE, C., (2017): "Philosophy can teach children what Google can't", en: The Guardian digital, 9-ene-2017. Recuperado el 9 de enero de 2017, de [https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/09/philosophy-teach-children-schools-ireland?CMP=share\\_btn\\_wa](https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/09/philosophy-teach-children-schools-ireland?CMP=share_btn_wa)
- BONNET, M. & CUYPERS, S. (2003): "Autonomy and authenticity in education", en: Blake, N.; Smeyers, P.; Smith, R. & Standish, P. (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, Malden, Blackweel Publishing, pp. 326-340.
- BORGES, J. (2007): "El idioma analítico de John Wilkins", en: *Otras inquisiciones. Obras completas*, Bogotá, Planeta.
- CALLAN, E. & ARENA, D. (2009): "Indoctrination", en: Siegel, H. (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, New York: Oxford University Press, pp. 104- 121.
- CARR, D. (2003): "Philosophy and the meaning of education", en: *Theory and research in education*, Vol. 1, 2003, pp. 195-212.
- CARR, D. (2010), "Education, contestation and confusions of sense and concept", en: *British journal of educational studies*, Vol. 58, N° 1, pp. 89-104.
- CARRILLO, A. (2013): *Democracia: más allá de un modo de gobierno, una forma de vida. La propuesta de John Dewey*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- CUYPERS, S. (2004): "Critical thinking, autonomy and practical reason", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 38, N° 1, pp. 75-90.

- CUYPERS, S. (2009): "Educating for authenticity. The paradox of moral education revisited", en: Siegel, H. (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, New York, Oxford University Press, pp. 122-144.
- DEGENHARDT, M. (2010), "Richard Peters and valuing authenticity", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 43, N° 1, pp. 209-222.
- BOUTANG, P. (1996), L'Abécédaire de Gilles Deleuze [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/160436639>.
- DEWEY, J. (1917), "The need of a recovery of philosophy", en: Morris, D. & Shapiro, I. (Eds.), *John Dewey. The political writings*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, pp. 1-9.
- DEWEY, J. (1938), *Logic. The theory of inquiry*, New York, Henry Holt and Co.
- DEWEY, J. (1987), "Democracy is radical", en: Boydston, J. A. (Ed.), *The Later Works, 1925-1953*. Vol. 11: 1935-1937, Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 296-299.
- DEWEY, J. (2003), *Experiencia y educación*, Bogotá, Universidad Nacional.
- DEWEY, J. (2004), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- DREYFUS, H. (1995), *Being in the world. A commentary on Heidegger's being and time*, Massachusetts, MIT Press.
- FELDMAN, R. (2009): "Thinking, reasoning, and education", en: Siegel, H. (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*, New York, Oxford University Press, pp. 67-82.
- FOGELMAN, K. (1997): "Education for democratic citizenship in schools", en: Bridges, D. (Ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship. Philosophy in a Changing World*, New York, Routledge, pp. 203-214.
- FRANKFURT, H. (2006a): "La libertad de la voluntad y el concepto de persona", en: *La importancia de lo que nos preocupa*, Buenos Aires, Katz, pp. 25-45.
- FRANKFURT, H. (2006b), "La racionalidad y lo impensable", en: *La importancia de lo que nos preocupa*, Buenos Aires, Katz, 2006c, pp. 253-270.
- FRANKFURT, H. (2006c), "Identificación y externalidad", en: *La importancia de lo que nos preocupa*, Buenos Aires, Katz, pp. 89-103.
- FRANKFURT, H. (2007): "Autonomía, necesidad y amor", en: *Necesidad, volición y amor*, Buenos Aires, Katz, pp. 205-222.
- GADAMER, H. (1998): *Verdad y método II*, Salamanca, Sígueme.

- GARCÍA, F. (2004): "Llegar a ser personas razonables". Ponencia en el III Congreso Latinoamericano de Filosofía Para Niños, Manizales.
- GREGORY, M. (2011): "Philosophy for children and its critics", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 45, N° 2, pp. 199-219.
- GÓMEZ, C. & ROJAS, V. (Coords.) (2007): *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- HABERMAS, J. (2000): "Del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica", en: *Aclaraciones a la ética del discurso*, Madrid, Trotta, pp. 109-126.
- HAJI, I. & CUYPERS, S. (2006): "Education for Critical Thinking: Can it be non-indoctrinative?", en: *Educational philosophy and theory*, Vol. 38, N° 6, pp. 723-743.
- HAJI, I. & CUYPERS, S. (2008): "Authenticity-sensitive preferentism and educating for well-being and autonomy", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 42, N° 1, pp. 85-106.
- HAJI, I. & CUYPERS, S. (2011): "Ultimate educational aims, overridingness and personal wellbeing", en: *Studies in philosophy of education*, Vol. 30, pp. 543-556.
- HAND, M. (2006): "Against autonomy as an educational aim", en: *Oxford Review of Education*, Vol. 32, N° 4, pp. 535-550.
- HARDARSON, A. (2012): "Why the aims of education cannot be settled", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 46, N° 2, pp. 223-235.
- HEIDEGGER, M. (2005): *El ser y el tiempo*, México: Fondo de cultura económica.
- HYLAND, T. (2009): "Mindfulness and the therapeutic function of education", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 43, N° 1, pp. 119-131.
- KENNEDY, N. & KENNEDY, D. (2011): "Community of Philosophical Inquiry as a Discursive Structure, and its Role in School Curriculum Design", en: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 2, pp. 265-283.
- LIPMAN, M. (1995): "Caring as thinking", en: *Inquiry. Critical thinking across the disciplines*, Vol. 15, N° 1, pp. 1-13.
- LIPMAN, M. (2007): *Thinking in Education*, Ney York, Cambridge University Press.
- LIPMAN, M. & Sharp, A. (1978): "Some educational presuppositions of Philosophy for Children", en: *Oxford review of education*, Vol. 4, N° 1, pp. 85-90.
- LAGO, J. (2014): *Redescribiendo la Comunidad de Investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*, Madrid, de la Torre.

- LONG, F. (2005): "Thomas Reid and philosophy with children", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 39, N° 4, pp. 599-614.
- MODZELEWSKI, H.; TECHERA, D. & FERNÁNDEZ, J. (Coords.) (2012): *Comunidad de Indagación y educación de las emociones*, Montevideo: Universidad de la República.
- MURRIS, K. (2008): "Philosophy with children, the stingray and the educative value of disequilibrium", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 42, N° 3-4, pp. 667-685.
- NODDINGS, N. (1984a): "Moral education", en: *Caring. A feminine aproach to ethics and moral education*, Los Ángeles, University of California Press, pp. 171-201.
- NODDINGS, N. (1984b): "Why care about caring?", en: *Caring. A feminine aproach to ethics and moral education*, Los Ángeles, University of California Press, pp. 7-29.
- NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*, New York, Teachers College Press.
- NODINGS, N. (1995): "Teaching themes of care", en: *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, N° 9, pp. 675-679.
- NODDINGS, N. (2002): *Starting at home*, Los Ángeles: University of California Press.
- NUSSBAUM, M. (1997): "Emociones racionales", en: *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, Barcelona, Andrés Bello, pp. 85-114.
- NUSSBAUM, M. (2001), *Upheavals of thought. The intelligence of emotions*, New York, Cambridge University Press.
- PETERS, R. (2003): "Education as initiation", en: Curren, R. (Ed.), *Philosophy of education. An anthology*, Malden, Blackweel Publishing, pp. 55-67.
- PINEDA, D. (2004a), "La educación moral desde la perspectiva de Filosofía Para Niños", en: Pineda, D. & Kohan, W. (Comps.), *Pensamiento, acción y sensibilidad. La mirada de Filosofía para Niños*, Bogotá, Beta, p. 183-215.
- PINEDA, D. (2004b), "La democracia como forma de vida. Reflexiones sobre la perspectiva política de Filosofía Para Niños". Ponencia en el III Congreso Latinoamericano de Filosofía Para Niños, Manizales.
- PINEDA, D. (2011), *El individualismo democrático de John Dewey. Reflexiones en torno a la construcción de una cultura democrática*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- RIETTI, S. (2008): "Emotional intelligence as educational goal. A cause of caution", en: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 3-4, pp. 631-643.

- RIVERA, O. (2008): *El cuidado. Una alternativa en la educación moral*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- SAITO, N. (2006), "Philosophy as education and education as philosophy. Democracy and education from Dewey to Cavell", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 40, N° 3, pp. 345-356.
- SCHUTZ, A. (1998): "Caring in schools is not enough. Community, narrative, and the limits of alterity", en: *Educational theory*, Vol. 48, N° 3, pp. 373-393.
- SHARP, A. (2004): "A outra dimensão do pensamento que cuida", en: Kohan, W. (Ed.), *Lugares da infancia: filosofia*, Río de Janeiro, DP&A editora, pp. 121-130.
- SHARP, A. (2007): "La educación de las emociones en la Comunidad de Indagación", en: Gómez, C. & Rojas, V. (Coords.), *Filosofía para niños. Ideas fundamentales y perspectivas sociales*, Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- SIBLEY, W. (1953): "The rational versus the reasonable", en: *The philosophical review*, Vol. 62, N° 4, pp. 554-560.
- SIEGEL, H. (1988a): "The justification of critical thinking as an educational ideal", en: *Educating reason. Rationality, critical thinking and education*, New York, Routledge, pp. 48-61.
- SIEGEL, H. (1988b): "The reasons conception", en: *Educating reason. Rationality, critical thinking and education*, New York, Routledge, pp. 32-47.
- SIEGEL, H. (2002): "Philosophy of education and the deweyan legacy", en: *Educational theory*, Vol. 52, N° 3, pp. 273-280.
- SIEGEL, H. (2003): "Cultivating reason", en: Curren, R. (Ed.), *A companion to the philosophy of education*, Malden, Blackweel Publishing, pp. 305-319.
- SMITH, R. (2012): "The play of socratic dialoge", en: Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (Eds.), *Philosophy for children in transition. Problems and prospects*, Londres, Wiley-Blackwell, pp. 52-65.
- STANDISH, P. (2003): "The nature and purposes of education", en: Curren, R. (Ed.), *A companion to the philosophy of education*, Malden, Blackweel Publishing, pp. 221-231.
- STOJANOV, K. (2007): "Intersubjective recognition and the development of propositional thinking", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 41, N° 1, pp. 75-93.
- STORME, T., & VLIEGHE, J. (2012): "The experience of childhood and the learning society", en: Vansieleghem, N. & Kennedy, D. (Eds.), *Philosophy for children in transition. Problems and prospects*, Londres, Wiley-Blackwell, pp. 13-29.

- TAYLOR, C. (1994): *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.
- TAYLOR, C. (1999a): "The concept of a person", en: *Human agency and language. Philosophical papers I*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 97-114.
- TAYLOR, C. (1999b): "What is human agency?", en: *Human agency and language. Philosophical papers I*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 15-44.
- THIESSEN, E. (1985): "Initiation, indoctrination and education", en: *Canadian journal of education*, Vol. 10, N° 3, pp. 229-249.
- THOMPSON, C. (2004): "What are the bounds of Critical Rationality in education", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 38, N° 3, pp. 485-492.
- TRUBODY, B., "Heidegger, education and the cult of the authentic", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 48, N° 1, pp. 1-18.
- TUBBS, N. (2005): "Philosophy in education and education in philosophy", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 39, N° 2, pp. 189-216.
- VANSIELEGHEM, N. (2005): "Philosophy for Children as the wind of thinking", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 39, N° 1, pp. 19-35.
- VANSIELEGHEM, N. & KENNEDY, D. (2011): "What is philosophy for children, what is philosophy with children after M. Lipman", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 45, N° 2, pp. 171-182.
- VANSIELEGHEM, N. & KENNEDY, D. (Eds.) (2012): *Philosophy for children in transition. Problems and prospects*, Londres, Wiley-Blackwell.
- VELLEMAN, D. (2005): "The self as narrator", en: Christman, J. & Anderson, J., *Autonomy and the challenges to liberalism*, New York, Cambridge University Press, pp. 56-76.
- WALKER, J. (1999): "Self-determination as an educational aim", en: Marples, R. (Ed.), *The aims of education*, Londres, Routledge, pp. 112-122.
- WHITE, J. (2012): "Philosophy in primary Schools?", en: *Journal of philosophy of education*, Vol. 46, N° 3, pp. 450-460.
- WINCH, C. (1999): "Autonomy as an educational aim", en: Marples, R. (Ed.), *The aims of education*, Londres, Routledge, pp. 74-84.
- WRINGE, C. (1997): "In defence of rational autonomy as an educational goal", en: Bridges, D. (Ed.), *Autonomy and democratic citizenship. Philosophy in a changing world*, New York, Routledge, pp. 111-126.