

# Justificación, educación y libertad<sup>1</sup>

Mónica Gómez Salazar

## Condiciones de existencia democráticas y educación

**D**e acuerdo con Putnam, los defensores de la democracia se han enfrentado desde hace mucho al siguiente dilema: si la defensa de la democracia se basa en una teoría metafísica de la naturaleza humana, esto es, en una decisión previa acerca de lo que interesa a los seres humanos como seres humanos, o en una decisión previa sobre lo que merecen los seres humanos como seres humanos, entonces, como todas las teorías metafísicas de tipo apriorístico, descansará en lo que llamó Peirce “el método de lo que es agradable a la razón”, y esto es justamente, nos dicen los pragmatistas, lo que no funciona.<sup>2</sup>

Los defensores clásicos de la democracia presuponían que ya conocemos nuestra naturaleza y capacidades, como si fuera posible tener ese conocimiento por completo con independencia de los contextos y de las experiencias. La concepción de democracia de Dewey, en cambio, consiste en que hasta que no nos comprometemos realmente en política no sabemos cuáles son nuestros intereses, necesidades o de qué somos capaces. Un corolario de esta concepción de democracia es que no puede haber una respuesta predeterminada ni última a la cuestión de ¿cómo deberíamos vivir?; cualquier posible respuesta debería dejarse abierta para discusión y experimentación.<sup>3</sup> Afrontar estas cuestiones de manera reflexiva y no como conclusiones definitivas e inevitables es a lo que llama Cavell, *educación*.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Investigación realizada gracias al Programa UNAM-DGAPA-PAPIIT IN403017 “Sofística y pragmatismo”.

<sup>2</sup> Hilary Putnam, *La herencia del pragmatismo*. Barcelona, Paidós, 1997, p. 243.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 247.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 255; Stanley Cavell, *The Claim of Reason*. Oxford, Universidad de Oxford, 1979, p 125.

Etimológicamente la palabra *educación* significa ‘dirigir’, ‘encaminar’, de modo que podemos entender que educar es en parte ‘encauzar’ a los miembros más jóvenes de una sociedad no en reproducir lo ya existente, sino más bien en conformar las experiencias de tal modo que lleguen a formarse en relación con mejores hábitos. Esta formación de mejores hábitos implica que los miembros de una sociedad aprendan cómo utilizar su propia experiencia pasada —y la de la humanidad—, cómo formular hipótesis y cómo probarlas.<sup>5</sup>

Los seres humanos nacen encontrándose con un mundo donde viven otros sujetos de generaciones anteriores, con sus prácticas sociales, instituciones y lenguaje que ya están dentro de un proceso, con sus comienzos perdidos en algún tiempo pasado. Estas prácticas sociales, instituciones, lenguaje, conocimientos, creencias, valores, normas, forman parte de los presupuestos a partir de los cuales, quienes recién ingresan a ese mundo —los más jóvenes—, aprenden a conocerlo en un proceso de socialización, en diálogo con otros integrantes de esa sociedad. Si bien hay un mundo con el que los seres humanos se encuentran, son también ellos quienes al irse constituyendo como sujetos cognoscentes, pueden llegar a transformarlo y a ellos mismos en el proceso.<sup>6</sup> Kuhn nos dirá que el mundo poblado así alterado es el que será encontrado por la generación siguiente.<sup>7</sup> A lo que podríamos agregar en palabras de Goodman que los mundos se hacen en igual medida que se encuentran; el conocimiento podrá entenderse también como un rehacer.<sup>8</sup>

Al conjunto de elementos que hemos aludido como constitutivos de los presupuestos que constituyen una forma de vida en relación con un contexto y un momento histórico específico, Dewey los llama ‘experiencia’, misma a la que se aplica el principio de la continuidad mediante la renovación. La educación en un sentido amplio y de reconstrucción social, es el medio de la continuidad de un grupo, de una sociedad.<sup>9</sup> Según Dewey, los hechos del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de una sociedad determinan la necesidad de la educación. Existe la necesidad de que los miembros más inmaduros sean conservados físicamente en número suficiente y sean iniciados en los intereses, propósitos, creencias, valores, normas, deseos, conocimientos, prácticas sociales, de los miembros más maduros; de no ser así, la forma de vida característica de ese grupo cesaría. La satisfacción de las necesidades no bastará para reproducir la vida del grupo. Los recién nacidos

<sup>5</sup> H. Putnam, *op. cit.*, pp. 259-260.

<sup>6</sup> Thomas Kuhn, “The road since structure”, en *The Road since Structure. Philosophical Essays, 1970-1993*. Ed. de James Conant y John Haugeland. Chicago, Universidad de Chicago, 2000, pp. 101-102.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 102.

<sup>8</sup> Nelson Goodman, *Maneras de hacer mundos*. Madrid, Visor, 1990, p. 43.

<sup>9</sup> John Dewey, *Democracia y educación*. Madrid, Ediciones Morata, 2004, p. 14.

no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social. Es justamente el grupo social el que ha de inspirarles interés activo hacia los más jóvenes, y es la educación la que llena este vacío.<sup>10</sup>

El objetivo de la educación en Dewey vendría a ser capacitar a los individuos para continuar su educación, y dicho objetivo es aplicable sólo a los miembros de una sociedad democrática, pues cuando las relaciones sociales son jerárquicas, lo que algunas personas consideran que son sus objetivos, serán meramente medios para objetivos de otros.<sup>11</sup>

Toda educación inculca hábitos, sin embargo, existe un peligro constante de que los hábitos se conviertan en rutina, y sólo mediante la construcción de un entorno de aprendizaje en el que se construyan hipótesis y se comprueben en la práctica es como puede ser contrarrestada esa tendencia.<sup>12</sup>

En la dimensión moral, nos dice Dewey, lejos de ver a las personas como si tuvieran que ser amenazadas en beneficio del interés social, debemos verlas como seres comunitarios que aprenderán a pensar en términos sociales si se les permite participar en la práctica de formar y probar fines y medios colectivos.<sup>13</sup> Que esto sea posible, implica que los sujetos de una sociedad encuentran que las normas que guían sus acciones se han formulado y constituido en relación con sus creencias, conocimientos, valores y prácticas sociales, no las de otros, así como desde su libertad de pensamiento y propósito.

Esta última afirmación tiene al menos dos aspectos relevantes:

*El primero* es que lejos de considerar a la libertad como un fin en sí mismo, desde la postura pragmatista, especialmente de Dewey, la noción de libertad se aborda como un elemento que es condición necesaria para que los sujetos puedan observar y juzgar los deseos que podrían convertirse en propósitos, o fines en perspectiva, y éstos a su vez en un plan de acción. La libertad, pues, se cuenta como uno de los elementos que constituyen las condiciones de posibilidad democráticas necesarias para dar continuidad a la educación de los sujetos.

*El segundo* aspecto relevante es señalar que toda forma recurrente de actividad genera reglas como la mejor manera de alcanzar los fines que se tienen en perspectiva, donde dichas reglas se utilizan como criterios o normas para juzgar el valor de los modos de comportamiento propuestos.<sup>14</sup> Desde esta posición se concibe a la libertad como positiva y no como negativa o restrictiva.<sup>15</sup>

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 14-15.

<sup>11</sup> H. Putnam, *op. cit.*, p. 261.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 260.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 265.

<sup>14</sup> J. Dewey, *Teoría de la valoración*. Madrid, Siruela, 2008, p. 57.

<sup>15</sup> J. Dewey, *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2010, p. 103.

### **Los mundos entendidos como construcciones onto-epistemológicas y la libertad**

La idea de un mundo que se constituye, al menos parcialmente, en las prácticas sociales de los sujetos en relación con una serie de presupuestos entre los que se cuentan las creencias, los conocimientos, el lenguaje, las normas y valores, puede considerarse como un mundo que no está completamente estructurado y, en este sentido, esta postura admite la idea de que los sujetos cognoscentes gocen de cierta libertad en la construcción del mundo en el que viven. Se parte de la base de que los sujetos estructuran el mundo o realidad a través de alguno de los diversos marcos conceptuales. Los marcos conceptuales son construcciones sociales que se construyen, sostienen y transforman como resultado de las interacciones o prácticas sociales de los sujetos. Estos marcos son condiciones de posibilidad para tener conceptos, creencias, lenguaje, conocimientos, normas y valores que los seres humanos necesitamos y usamos en nuestra relación cognoscitiva con el mundo.<sup>16</sup> El mundo en el que los integrantes de una comunidad viven depende epistémica y ontológicamente de esos marcos. Por ello, los sujetos al estructurar la realidad desde marcos conceptuales distintos entienden el mundo de otra manera, pero también viven en otro mundo. Así, en un sentido fuerte, lo que cuenta como mundo para una comunidad de sujetos depende de su lenguaje, conocimientos, creencias, normas y valores. Desde esta posición basada en el realismo interno de Hilary Putnam, los sujetos construyen, al menos parcialmente el mundo en el que viven, ejercen cierta libertad para constituir su mundo de una manera y no de otra, y en este sentido, también son en algún grado responsables del mundo que constituyen en sus prácticas sociales.

### **Formación de propósitos, educación y libertad**

Dewey tiene razón al sostener que es un sano instinto el que identifica la libertad con el poder para formar propósitos y llevarlos a la práctica. Estos propósitos se forman en relación con ciertas creencias, conocimientos, lenguaje, normas y valores, nunca en un vacío contextual ni al margen de ciertas condiciones de existencia. Tal libertad es idéntica al autodominio, pues la formación de propósitos y la organización de medios para realizarlos son obra de la inteligencia.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> León Olivé, *Multiculturalismo y pluralismo*. México, Paidós/UNAM, 1999, pp. 135-142.

<sup>17</sup> J. Dewey, *Experiencia y educación*, p. 105.

Un propósito auténtico parte siempre de un impulso, nos dice Dewey. La obstrucción a la realización inmediata de un impulso lo convierte en un deseo. Ese deseo está ligado a una situación problemática o de algo que falta, pero todavía ni impulso ni deseo son en sí mismos un propósito. Un propósito es la vista de un fin, pues supone una previsión de las consecuencias que ocurrirán al actuar siguiendo el impulso. La previsión de las consecuencias supone la operación de la inteligencia, lo que exige la observación de las condiciones, pues el impulso y el deseo no producen consecuencias por sí mismos, sino por su interacción o cooperación con las condiciones de existencia. El ejercicio de la observación es, pues, una condición para la transformación del impulso en un propósito.<sup>18</sup>

Dewey dirá en *Teoría de la valoración* que los deseos surgen sólo en ciertos contextos existenciales y varían al cambiar tal contexto existencial. La idoneidad de un deseo y la valoración que se haga de las condiciones para modificarlas, depende de la adaptación de la valoración en relación con el deseo según las necesidades y demandas que la situación impone.<sup>19</sup>

Los seres humanos se plantean preguntas sobre el significado de sus prácticas sociales, del mundo en el que viven y de las relaciones que establecen con otros sujetos. Preguntarse por el significado de algo implica plantearse su propósito y su valor, de tal suerte que el propósito o fin que se le da a algo, está estrechamente relacionado con el valor que se le otorga y dichos valores están vinculados a unas condiciones de existencia físicas, biológicas, económicas, políticas, culturales, etcétera, específicas que deben ser juzgadas con respecto a su función como medios para llegar al fin contemplado.<sup>20</sup> Desde la postura onto-epistemológica expuesta, diremos que lo que cuenta como mundo para una comunidad epistémica depende de su lenguaje, conocimientos, creencias, normas y valores. Dado que los sujetos construyen su mundo en relación con un marco conceptual, y ese marco provee los presupuestos valorativos a partir de los cuales los sujetos constituyen los hechos, éstos no existen al margen de los valores; no hay pues, una separación entre hechos y valores; una afirmación que está en consonancia con las tesis que Dewey sostiene en su libro *Teoría de la valoración*.

Así, al tiempo que las generaciones más jóvenes aprenden en su experiencia cotidiana el lenguaje, creencias, conocimientos, fines y valores de la cultura en la que viven, se van constituyendo como sujetos integrantes de esa comunidad con la que comienzan a compartir unas condiciones existenciales específicas que incluyen elementos del ambiente físico, social, político, económico, cul-

<sup>18</sup> *Ibid.*, pp. 105-106.

<sup>19</sup> J. Dewey, *Teoría de la valoración*, pp. 46-47.

<sup>20</sup> J. Dewey, *Lógica. Teoría de la investigación*. México, FCE, 1950, p. 544.

tural, etcétera. En relación con esas condiciones existenciales los sujetos se plantean fines que no podrían considerar si vivieran en otra cultura.

Hay pues, una condición democrática y de libertad que debe cumplirse para que la educación dé continuidad a una forma de vida. Los fines de una comunidad deben ser formulados por sus miembros desde las condiciones existenciales en las que viven, no deben ser fines dados desde fuera.

Los fines propuestos están estrechamente ligados a los medios que se emplearán para conseguirlos. Dichos fines deben ser formulados en correlación estrecha con unas condiciones existenciales efectivas *que son los medios* físicos, biológicos, económicos, políticos, culturales, etcétera, considerados para alcanzarlos.<sup>21</sup> No hay fines fijos o preestablecidos a los que deban adaptarse una serie de medios; tampoco hay dualismo entre fines y medios, ambos dependen de las condiciones existenciales en que viven los sujetos. Una vez que se logra el fin deseado, éste pasa a formar parte de aquellas condiciones que a su vez constituirán los medios para obtener algún otro fin. En este sentido, los medios y los fines forman parte de un continuo.

La formación de propósitos, nos dice este pensador pragmatista, es una operación compleja. Supone: *a)* la observación de las condiciones existenciales; *b)* el conocimiento de lo que ha ocurrido en situaciones similares en el pasado, conocimiento que se obtiene en parte por el recuerdo y en parte por la información que proveen aquellos que han tenido otras experiencias o experiencias más amplias, y *c)* el juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para entender lo que significan. Un propósito difiere de un impulso y deseo originales porque un propósito o fin en perspectiva transforman el impulso y deseo originales en un plan y en un método de acción basados en la previsión de las consecuencias de actuar en ciertos contextos existenciales.<sup>22</sup>

El deseo de algo puede ser muy intenso tanto como para pasar por alto la estimación de las consecuencias que seguirán a la acción realizada. Estos casos, afirma Dewey, no constituyen un modelo para la educación. “El problema educativo crucial es el de procurar que la acción inmediata del deseo sea pospuesta hasta que hayan intervenido la observación y el juicio”.<sup>23</sup> La libertad no es la realización inmediata de los impulsos y deseos, esto en realidad sería confundir impulsos y deseos con el propósito. El propósito o fin en perspectiva viene a la existencia hasta que tiene lugar una previsión de las consecuencias de poner en práctica el impulso y el deseo, y dicha previsión es imposible sin los tres elementos mencionados: observación, información y juicio.<sup>24</sup>

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 545.

<sup>22</sup> J. Dewey, *Experiencia y educación*, pp. 106-107.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 107.

<sup>24</sup> *Idem.*

La libertad sobreviene no sólo por el autodomínio del sujeto y el ejercicio de su inteligencia, también en el proceso en el que sus fines en perspectiva los plantea y los define en relación con sus condiciones de existencia, no las de otros, y de acuerdo con sus presupuestos, esto es, a partir del marco conceptual en relación con el cual se ha constituido en el sujeto que es.

Así, los sujetos están en posibilidad de ejercer su libertad cuando el propósito o fin en perspectiva se precisa en relación con las condiciones de existencia pertinentes, es decir, con base en lo que *de hecho* ya está ocurriendo, considerando los recursos, dificultades y carencias de la situación.<sup>25</sup> Es común que las propuestas pedagógicas y morales violen con frecuencia este principio, suponen fines que se hallan fuera de nuestras prácticas sociales, y en este sentido, se trata de fines ajenos al marco conceptual desde el cual estructuramos nuestro mundo. Cuando ocurre esto las condiciones de existencia están desligadas, separadas del fin a alcanzar, de modo que no hay medios que puedan conducir al fin que se tiene contemplado y de ahí que las normas morales y pedagógicas sean un ejemplo de que tienen que ser impuestos; su cumplimiento, lejos de ser vinculante desde las prácticas sociales adecuadas, se exige autoritariamente.

Un fin establecido externamente al proceso de la acción es siempre rígido, nos dice Dewey, siendo impuesto desde fuera, no se puede suponer que posea una relación activa con las condiciones concretas de la situación, se considera como un fin fijo. El fracaso que produce su falta de adaptación se atribuye simplemente a las malas condiciones existentes, no al hecho de que el fin no sea razonable en tales circunstancias. El valor de un fin legítimo por el contrario, se halla en el hecho de que podemos emplearlo para cambiar las condiciones.<sup>26</sup>

Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los sujetos y, a partir de un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen. El fin no es ajeno a unas condiciones existentes, a un marco conceptual. El fin es experimental, una hipótesis, y de aquí que se desarrolle constantemente según se prueba en la acción.<sup>27</sup>

Si un fin que se tiene contemplado se considera fijo, queda fuera del alcance de una revisión e investigación que tenga en cuenta las condiciones efectivas y necesidades que viven los hombres y mujeres en un momento histórico en particular. Por el contrario, si a un fin se le considera como hipótesis, como guía falible, es posible revisarlo y redefinirlo según el contexto específico. En tanto los fines no están dados independientemente de los deseos, valores y

<sup>25</sup> J. Dewey, *Democracia y educación*, p. 95.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 96.

<sup>27</sup> *Idem.*

necesidades de los sujetos, los medios para conseguir esos fines están vinculados al contexto en que viven dichos sujetos.

Conviene recordar que no hay fines en sí mismos, y que, por ejemplo, la educación como tal no tiene fines, sólo los sujetos pueden formular fines; personas como los padres, los maestros, los alumnos, los políticos, entre otros, se plantean fines en perspectiva teniendo en cuenta un contexto, necesidades, valores, deseos y capacidades de quienes se educan.<sup>28</sup>

No olvidemos por ejemplo, lo que nos explica William James respecto a la noción de abstracción. Para James, pensar en una abstracción significa colocarla detrás de nuestra vida finita de la misma manera que colocamos la palabra *invierno* detrás del tiempo frío que hace en una noche o en un día concreto. El concepto de *invierno* subsume diversas experiencias concretas que tenemos en relación con días con un clima muy parecido y con características similares. *Invierno*, nos dice James, sólo es el nombre para una serie de días que generalmente encontramos caracterizados por un tiempo frío.<sup>29</sup> Por supuesto, no es que James esté diciendo que la abstracción garantiza que todos los días durante lo que llamamos invierno necesariamente coincidan con temperaturas bajas, pues a decir verdad la palabra *invierno* no garantiza que se mantengan el tiempo frío, nuestro termómetro de mañana podría marcar una temperatura primaveral. Pero la palabra es útil, elimina ciertas probabilidades y establece otras, es un resumen de cosas que se esperan. Da nombre a una parte de los hábitos de la naturaleza y nos deja dispuestos para su continuación. Es un instrumento definido, abstraído, de la experiencia, una realidad conceptual de la que debemos tomar nota y que nos reenvía a realidades sensibles.<sup>30</sup> Las abstracciones son experiencia pasada acreditada, nos dice James, no son fines en sí mismos ni entidades externas, ajenas a nuestra experiencia.

El error de creer que hay fines en sí mismos que deben ser de obligado cumplimiento para quienes viven en diferentes condiciones existentes genera que esos fines sean impuestos, por ejemplo, por las autoridades a los maestros y, a su vez, los maestros los impongan a los alumnos, de modo que los estudiantes reciben los fines que tendrán en perspectiva a través de una doble o triple imposición externa; surge entonces en ellos la confusión entre los fines que emergen de su propia experiencia, a partir de sus propias prácticas sociales, y aquello a lo que se les enseña a someterse.<sup>31</sup>

El ejemplo que pone Dewey en su libro *Teoría de la valoración* citando el ensayo de Charles Lamb sobre los orígenes de la carne de cerdo asada, ilustra

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp. 97-98.

<sup>29</sup> William James, *Pragmatismo. Un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid, Alianza, 2000, p. 210.

<sup>30</sup> *Idem*.

<sup>31</sup> J. Dewey, *Democracia y educación*, p. 99.



el absurdo que supone la idea de considerar cualquier 'fin' aislado de los medios por los que se ha de alcanzar y su propia función ulterior como medio.

La historia cuenta que por primera vez se disfrutó de la carne de cerdo asada cuando una casa donde se guardaban cerdos se quemó accidentalmente. Buscando entre las ruinas, los dueños tocaron a los cerdos que se habían asado en el incendio y se chamuscaron los dedos. Al llevarse instintivamente los dedos a la boca para refrescarlos, experimentaron un sabor nuevo. Y, como el sabor les gustó, a partir de entonces construían casas, encerraban cerdos en ellas y les prendían fuego.<sup>32</sup>

Dewey continúa: si los fines contemplados son lo que son por completo aparte de los medios, y tienen su valor independientemente de cualquier valoración de los medios, no hay nada de absurdo en el procedimiento descrito; pues el fin alcanzado, el hecho como tal en este relato, es comer carne de cerdo asada y ése era exactamente el fin deseado. Sólo cuando el fin alcanzado se estima en términos de los medios empleados —construir casas y quemarlas en comparación con otros medios disponibles por los cuales también se podía alcanzar el fin de comer carne de cerdo asada— hay algo de absurdo o disparatado en el método utilizado.<sup>33</sup>

Con este ejemplo basado en la historia de Lamb, se muestra que no se puede hablar de fines en sí mismos, una idea como ésta significaría que los fines valen y existen por sí mismos independientemente de las necesidades y prácticas sociales de los sujetos y al margen de los medios para alcanzarlos. La máxima de 'el fin justifica los medios', estrechamente ligada a la idea de fines en sí, muestra cómo se trata de una afirmación en cualquier caso contradictoria porque ¿cómo podríamos alcanzar un mismo fin desde cualquier camino, desde cualquier contexto, cualquier deseo, cualquier necesidad o capacidad?

Ahora bien, ¿cuál es la relevancia de investigar, de llevar a cabo un ejercicio de observación y de juicio en relación con los fines planteados y las condiciones existentes que permitirán realizarlos? Los fines que se pongan en perspectiva tendrán una función hipotética y como hipótesis deben ser formulados en correlación estricta con unas condiciones existenciales efectivas desde las cuales puedan planearse y alcanzarse. Esto significa que la evaluación que se haga de los fines será también una evaluación de las condiciones existentes desde las que podrían alcanzarse. La relevancia de la investigación es que tanto los medios como los fines son constitutivos de las condiciones de existencia;

<sup>32</sup> J. Dewey, *Teoría de la valoración*, pp. 99-100.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 100.

tales fines una vez ejecutados se convierten a su vez en los medios para nuevos fines en perspectiva.<sup>34</sup>

La observación de los resultados obtenidos, de las consecuencias efectivas en su coincidencia y diferencia con los fines previstos o contemplados, proporciona las condiciones mediante las cuales los deseos e intereses y las valoraciones maduran y se ponen a prueba.<sup>35</sup>

Los deseos son los resortes impulsores de la acción. En el ámbito educativo, la existencia de impulsos y deseos no es un objetivo final. Es una oportunidad y exigencia para la formación de un plan que sólo puede formarse por el estudio de las condiciones existentes.<sup>36</sup>

La libertad se halla en las operaciones de observación inteligente y juicio por las que se desarrolla un propósito, la guía dada, por ejemplo, por el maestro para el ejercicio de la inteligencia del alumno es una ayuda para la libertad, no una restricción de ella.<sup>37</sup> En este sentido, Dewey está pensando en una acción de reconstrucción social, en un plan cooperativo que se desarrolle mediante las contribuciones de la experiencia de todos los actores involucrados, en este caso, en el proceso de aprender, de ser educados.<sup>38</sup>

## Conclusiones

En este trabajo hemos sostenido como idea principal el hecho de que no es posible el conocimiento ni justificación alguna al margen de algún contexto existencial. La idea de educación la hemos expuesto en un sentido amplio que implica dirigir a las generaciones más jóvenes de una sociedad enseñándoles a repensar sus experiencias y aprendizajes de manera reflexiva, como hipótesis que lejos de ser definitivas e inevitables, están en un proceso de investigación. En este sentido, la educación está fuertemente ligada a la democracia y a la libertad.

Hemos expuesto la postura onto-epistemológica de la construcción de mundos para mostrar, desde esta perspectiva, que de haber un mundo ya estructurado al que fuera posible conocer de manera completa a partir de proposiciones que se correspondieran acertadamente con los hechos y objetos predeterminados, sería imposible hablar de una noción de libertad positiva para los sujetos cognoscentes, en todo caso esta noción tendría que ser entendida como una restricción impuesta por un mundo ya dado en el que las prácticas sociales de los sujetos no intervienen.

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 66-67.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>36</sup> J. Dewey, *Experiencia y educación*, p. 108.

<sup>37</sup> *Idem.*

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 109.

Por otro lado, la idea de realidad como restricción sigue siendo bien acogida por el llamado realismo interno de Putnam, por pragmatistas como Dewey y James y por el pluralismo onto-epistemológico expuesto, sin embargo, un aspecto valioso de considerar la libertad como positiva, es que la justificación de nuestras creencias no tiene por qué necesariamente ser coherente con las creencias que la anteceden. Desde la postura epistemológica defendida, afirmamos que dado que sólo contamos con nuestras justificaciones y no hay manera de que podamos acceder a la verdad o a la realidad al margen de ellas, la formulación de nuestras hipótesis y el ponerlas a prueba no debería tener como fin comprobar una verdad o restricción de la realidad, sino más bien mostrar que se trata de una hipótesis que comprueba ser útil, acertada, que funciona, en unas condiciones de existencia actuales. Esta posición respecto a la idea de libertad nos permite dejar de preocuparnos por la verdad o la realidad, y en su lugar, imaginar alternativas diferentes a nuestras justificaciones y a nuestras creencias; en la práctica se verá si son acertadas o se refutan.

Así pues, el educar con libertad implica, por un lado, el poder plantear y reflexionar sobre nuestros fines en relación con nuestras condiciones de existencia particulares sin imposiciones de otros sujetos, de sus valores ni valoraciones. Por el otro lado, el educar desde el ejercicio de la libertad también implica que podamos imaginar otras respuestas, otras proposiciones, otras posturas que de momento no se consideran, significa que podamos ser flexibles y autocreadores para que el mundo que vayamos construyendo sea un mundo en el que nosotros y las generaciones siguientes tengamos la oportunidad de vivir con más variedad, libertad y equidad.