

4.1. Filosofía de la educación comparada.

Hola, qué gusto volvernos a encontrar. En esta ocasión, daremos inicio a la última unidad de tu materia filosofía de la educación, con el punto 4.1., referente a la filosofía de la educación comparada.

Para el desarrollo de este tema, será necesario en primera instancia revisar qué se está entendiendo por educación comparada. Esta idea, en términos generales trata acerca de los conocimientos organizados que pueden obtenerse de la educación en función de la comparación de las diferentes maneras como se practica la educación en diversas partes. (85-1)

La comparación, por su parte, se relaciona con el proceso de encontrar semejanzas, diferencias y/o relaciones entre dos o más objetos, (85-1) en este caso, del quehacer propiamente educativo, ya que la educación comparada abarca la acepción de la educación entendida como un hacer, es decir como un proceso o una interrelación, y al mismo tiempo abarca la noción de educación como un sistema, es decir como un conjunto de instituciones formalizadas y sujetas a reglas.

Con base en estos breves párrafos, es factible aproximarnos a una definición, que si bien es un tanto elemental, ilustra la idea general: De este modo -para García Garrido-, la educación comparada consiste en aplicar el método comparativo a la educación.

Sin embargo, desde una inicial y somera reflexión la cuestión no es en absoluto trivial, ya que será necesario cuestionar por ejemplo ¿Qué tipo de educación pretendemos comparar?, así como ¿en qué consiste y cuál es propiamente el objeto preciso de la comparación?

Una pregunta adicional constaría de dar cuenta de en qué consiste la comparación. En este sentido lo primero que viene a la mente es que se pueden comparar varios objetos (sistemas o formas educativas) existentes en diversas partes en la misma época pero también podría compararse el mismo objeto a lo largo de diferentes épocas.

Quizá podría quererse comparar, más que los sistemas educativos, las formas y prácticas visibles del quehacer educativo, o bien las normas que lo rigen, o en su lugar las ideas que soportan tales normas y prácticas.

Del mismo modo, se podrían constituir dos objetos distintos de comparación con lo que se hace dentro de un sistema educativo, o bien comparar a las instituciones que se dedican a educar, y una tercera opción podría consistir en comparar simplemente las interacciones que ocurren entre ese sistema, ese quehacer y un tipo de particular.

Como podemos apreciar en función de las múltiples posibilidades y objetos de comparación, las fronteras del concepto de "educación comparada" resultan muy elásticas movilizadas e inseguras, de modo que al hacer de este concepto en objeto o tópico de estudio particular, la delimitación será susceptible de las influencias subjetivas, intereses e implicaciones del investigador. (86-2)

Si bien existe innegablemente un núcleo o foco de interés común que caracteriza el campo de la educación comparada, el objeto de cada análisis en particular variará significativamente según sea la intención de quien lo hace.

No obstante la variabilidad anteriormente referida, es factible proponer que la finalidad de la educación comparada es la de aprender: es decir aprender acerca de la educación, pero sobre todo, aprender por contraste. El contraste, - o sea, la comparación que permite establecer diferencias entre objetos esencialmente similares- (87-3) es una operación fundamental de la mente humana que esta en la base de toda aproximación destinada a la obtención de conocimiento. Si bien lo que esta finalidad significa encuentra un amplio consenso contemporáneo, será necesario e importante señalar que en la historia de la educación comparada, la cual consta de casi dos siglos, se han perseguido diversas finalidades prácticas en las que de nueva cuenta se observa una amplia variedad.

De la mano con la finalidad, están -como hemos visto en otra unidad- los propósitos u objetivos un tanto más concreto, en este orden la educación comparada es una práctica sumamente útil para fines muy específicos de investigadores e investigaciones, en otros términos es de enorme utilidad por ejemplo cuando interesa evaluar la educación al interior del propio país, en contraste con otros países, o cuando nos interesa evaluar una misma institución en distintos momentos históricos p. e., la educación de principios del siglo XX con la educación actual, asimismo o bien la educación que ofrecen diferentes instituciones.(87-3). Este ejercicio comparativo, puede también utilizarse, como fuente de ideas, de soluciones o de innovaciones educativas, a fin de incorporarlas o rechazarlas.

Como muestra de importancia adicional, basta con señalar que desde que la planificación de la educación, la educación comparada es fundamental para la toma de decisiones, ya que ha servido de instrumento y más ampliamente para aprender de la experiencia ajena con el objeto de instrumentar y preparar reformas, planes curriculares, decisiones administrativas, de infraestructura, de personal, etcétera.(88-4)

Por último, si apreciamos la educación comparada desde una perspectiva superior, ésta se torna en uno de los más grandes e instrumentos que eventualmente pueden favorecer la comprensión internacional ayudando a conocer y a entender otras culturas, en tal sentido la comparación en educación se emplea como un factor esencial de estudios políticos, sociológicos, históricos, antropológicos etc.

Resta señalar que el progreso de esta práctica disciplinaria, como la de cualquier otra, exige cierto rigor metodológico que nos permita una mínima validez de sus resultados, hallazgos, aportaciones, en tal sentido, sigue un curso ya muy conocido por ustedes consistente en el proceso de recolección de datos, tratamiento de los mismos, para llegar a la explicación e interpretación. (88-4)

4.2. El criticismo e idealismo trascendental.

Hola que gusto encontrarnos. En esta ocasión trataremos el punto 4.2., referente al criticismo vs., el idealismo trascendental.

Iniciaremos con el **criticismo**, (que deriva del griego y significa examinar) que ocupa una posición intermedia entre el escepticismo y el dogmatismo. Esta posición – criticismo- comparte con el dogmatismo la confianza por la razón humana; de este modo se parte de la propuesta de que es posible el conocimiento humano, y de la existencia de la verdad, sin embargo mientras esta noción induce al dogmatismo a aceptar con cierta ligereza las afirmaciones de la razón humana, sin poner límites al conocimiento, el criticismo cercano al escepticismo, propone la confianza en cuanto al conocimiento humano en general y al mismo acentúa la desconfianza hacia todo conocimiento determinado. (89-1)

En este sentido el criticismo examina todas las afirmaciones de la razón humana y establece criterios rigurosos, cuestiona los motivos y pide cuentas a la razón humana; habrá de considerarse que su proceder no es dogmático ni escéptico, sino reflexivo y crítico. De esta manera se dice que el criticismo viene a ser una media entre la temeridad dogmática y la desesperanza escéptica.

El fundador del criticismo es Kant, quien llegó a esta posición a partir del dogmatismo y el escepticismo, posturas que considera “exclusivistas” en tanto una tiene una confianza absoluta en la razón humana y la otra una gran desconfianza hacia la razón pura que se adopta sin previa crítica. Para Kant el criticismo supera dichos exclusivismos tratándose entonces de “aquel método de filosofar que consiste en investigar las fuentes de las propias afirmaciones y objeciones, y las razones en que las mismas descansan, método que da la esperanza de llegar a la certeza. (90-2)

Respecto a la posibilidad del conocimiento, el criticismo se ha señalado como la única posición justa, asimismo es necesario distinguir entre el criticismo como método y el mismo como sistema. En Kant, el criticismo tiene ambos sentidos: no es sólo el método del que se sirve el filósofo y que opone al escepticismo y dogmatismo, sino también el resultado al que llega con el auxilio del método. (90-2)

De este modo, el criticismo de Kant se constituye como una corriente peculiar dentro del criticismo en general. Cabe precisar que cuando nos referimos al criticismo como la única posición justa, aludimos al criticismo general y no necesariamente a la forma que se encuentra en Kant. Ahora bien, al admitir el criticismo general significa, en suma, el reconocimiento de la teoría del conocimiento como una disciplina filosófica independiente y fundamental.

Idealismo.

Por otra parte, en relación al idealismo, cabe señalar que esta noción ha sido utilizada en varios sentidos, distinguiendo especialmente entre un sentido metafísico y un sentido epistemológico.

Se ha llamado idealismo metafísico a la conceptualización de la realidad como manifestación de fuerzas espirituales y potencias ideales. En el sentido epistemológico se sostiene que no existen cosas reales, independientes de la conciencia; dado que se eliminan los objetos reales, quedan solamente dos clases de objetos: por una parte los de la conciencia, que equivalen a las ideas como imágenes y a los sentimientos, y por otra los objetos ideales, que son las entelequias de la lógica y la matemática. (91-3)

El idealismo considera entonces los objetos reales como objetos de la conciencia, o bien los mismos –es decir los de la conciencia-, como objetos ideales. De ello resultan dos formas del idealismo a) el subjetivo o psicológico y b) el objetivo o lógico. (91-4)

El idealismo subjetivo o psicológico considera que toda la realidad se encuentra encerrada en la conciencia del sujeto, de este modo las cosas son solamente contenidos de nuestra conciencia y por tanto al dejar de ser percibidas dejan de existir, puesto que no poseen un ser independiente de nuestra conciencia, que es lo único real. A modo de ejemplo digamos que la pluma que tengo en la mano no es más que un conjunto de sensaciones visuales y táctiles, así el ser de la pluma se agota en el acto de ser percibido. En esta tradición está el filósofo Berkeley quien considera además que su principio sólo era aplicable a las cosas materiales excepto a las almas y a Dios que serían la fuente misma de las percepciones. (92-5)

En esta misma línea desde Schubert-Soldern el idealismo subjetivo se convierte en solipsismo, ya que considera que lo único existente es la conciencia del sujeto que conoce.

Por otro lado, el idealismo objetivo o lógico es distinto del subjetivo en tanto parte de la conciencia objetiva de la ciencia, de acuerdo al método de las obras científicas; así que el contenido de esta conciencia no es un complejo de procesos psicológicos sino la suma de pensamientos, de juicios. Dicho de otro modo, no hay nada psicológicamente real, sino lógicamente ideal como en un encadenamiento de juicios. (93-6)

La explicación de lo real a partir de la conciencia general no significa que las cosas se conviertan en datos psicológicos, sino en elementos lógicos. De este modo el idealista lógico no reduce el ser de las cosas al hecho único de ser percibidas como lo hace el idealista subjetivo, sino que discrimina entre lo que sucede en la percepción y la percepción misma.

Con base en estas consideraciones, el problema del conocimiento consiste en definir con rigor lógico lo que es dado en la percepción y convertir esta operación en un objeto de conocimiento, de modo que el idealismo lógico considera a los objetos como productos del pensamiento.

En síntesis y a modo de ilustrar la diferencia del idealismo subjetivo y del lógico, supóngase un objeto cualquiera, digamos un libro; para el realista el libro existe de manera independiente de la conciencia, para el subjetivo el libro existe solamente en nuestra conciencia, su ser consiste en que lo percibimos; para el lógico el libro no existe en nosotros ni fuera de nosotros, simplemente no existe sino que requiere, por obra del pensamiento que se forme el “concepto” libro, de modo que el pensamiento crea el libro. Mientras que estas posiciones tienen en común el considerar que el objeto del conocimiento no es real sino ideal.