

"Educación, cooperación y conocimiento", en León Olivé y Luis Villoro (comps.), *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*, IIFs-UNAM/FFyL-UNAM, México, 1996, pp. 333-338.

## EDUCACIÓN, COOPERACIÓN Y CONOCIMIENTO

SERGIO F. MARTÍNEZ MUÑOZ

Universidad Nacional Autónoma de México

John Dewey se queja en 1929<sup>1</sup> de las consecuencias que para la educación tiene el hecho de que se tome la indagación en el mundo físico como típica de la naturaleza del conocimiento. Dewey piensa que estamos en una condición de división y confusión porque nuestro conocimiento mejor autenticado se obtiene por medio de un método, el método de las ciencias naturales, que sólo concierne a la cultura humana a través de su aplicación en la tecnología. Este desfase entre el tipo de conocimiento que reconocemos como mejor autenticado, al que llegamos por medio del método de las ciencias físicas, y el tipo de problemas que plantea la vida social, al que no es posible aplicar ese método, tiene como una de sus más importantes consecuencias el lamentable estado de la educación.

Para Dewey, la educación es el medio por el cual se instituye lo que él llama "la acción inteligente", y por lo tanto es la clave para cualquier proyecto de reconstrucción social. Sin embargo, esta confusión entre la naturaleza del conocimiento mejor autenticado y el tipo de conocimiento que se estructura a través de las relaciones humanas lleva, por ejemplo, a la inculcación de conclusiones fijas y dogmáticas, y no, como debería ser, al desarrollo de la inteligencia como un método de acción. La devoción al entrenamiento técnico y a la acumulación de información abstracta, dice Dewey, ilustra la significación histórica de la separación entre conocimiento y acción, entre la teoría y la práctica. Dewey reitera su diagnóstico en muchas de sus obras. En *La búsqueda de la certeza*, de 1929, dice lo siguiente: "La condición efectiva de la integración de todos los propósitos divididos y los conflictos entre creencias es la realización que la acción inteligente es el único recurso de la humanidad en cualquier campo".

Este concepto de inteligencia en Dewey es una versión del concepto de *phronesis* aristotélica: el significado del carácter único y moralmente último de la situación concreta se manifiesta en la transferencia del peso de la moralidad a la inteligencia. Este traspaso, dice Dewey, no destruye la responsabili-

<sup>1</sup> En *The Quest for Certainty*, p. 250.

dad, sino que la localiza. Precisamente, una situación moral es aquella en la que requerimos del juicio y la elección con antelación a cualquier acción. El tipo de indagación que se requiere para clarificar la situación, para analizarla en sus diferentes factores, para sopesar los diferentes elementos de la situación y las posibles consecuencias de los posibles cursos de acción es a lo que Dewey se refiere como “inteligencia”. Para Dewey, la transferencia de la carga de la vida moral de un procedimiento que se reduce a seguir reglas, a la detección de los males que requieren remedio en un *caso especial*, y la formación de planes y métodos para tratar esos casos especiales, es la manera de evitar los conflictos entre las exigencias de la práctica y las exigencias de la teoría moral. La educación, entonces, debe dirigirse primordialmente a un desarrollo de la inteligencia en el sentido de Dewey, que quizás más propiamente deberíamos llamar nuestra capacidad de juicio racional.<sup>2</sup>

La inteligencia para Dewey es sobre todo importante en el desarrollo de lo que él llama vida asociativa. Dewey se refiere con el término “vida asociativa” a todo ese conjunto de actividades en los que las relaciones humanas son el medio indispensable para alcanzar el bienestar. La vida asociativa requiere de cooperación o colaboración entre los miembros de una comunidad que tienen un cierto fin en mente. Una serie de estudios que principiaron a hacerse a finales de los años cuarentas le han dado apoyo empírico a la tesis de Dewey de que la formación del juicio es un aspecto medular del desarrollo de la vida asociativa.

*The Anatomy of Judgement*, de Jane Abercrombie, es uno de esos estudios. Este famoso trabajo, publicado en 1959, es el resultado de una investigación sobre la manera en la que se enseñaba a los estudiantes de medicina en el hospital de la Universidad de Londres. El resultado más importante mostró que los estudiantes que aprendían a hacer diagnósticos en colaboración con otros estudiantes lo hacían más pronto y mejor. Otros estudios posteriores confirmaron esta conclusión. Hay una serie de habilidades importantes relacionadas con el proceso de la formación del juicio en diferentes profesiones que se aprenden mejor en un ambiente de cooperación entre personas que comparten un interés por aprender, que en el medio ambiente de una clase tradicional en donde la relación primordial es la que se establece entre un maestro y los alumnos.

Asumamos el resultado de estos estudios como un hecho. El buen juicio se desarrolla mejor en cooperación. Esto parece sugerir que la educación debe orientarse a fomentar las condiciones propicias para que se dé el tipo de cooperación apropiado a los diferentes tipos de conocimiento. Ahora bien, es

<sup>2</sup> Cf. *Reconstruction of Philosophy*, pp. 133-134.

claro que las diferentes concepciones que tengamos de lo que es el conocimiento va a tener implicaciones respecto a cómo interpretamos resultados como el de Abercrombie. Si por ejemplo pensamos que el conocimiento es información que se transmite de cabeza a cabeza, podemos pensar que trabajos como el de Abercrombie simplemente muestran cierto tipo de condiciones que fomentan esa transmisión. Pero hay un problema. Si el conocimiento consiste en algo como la información que pasa de cabeza a cabeza, la vida asociativa no tendría que ver con esa transmisión en ningún sentido importante. En este sentido, la vida en sociedad y la cooperación jugarían un papel dispensable en la educación. En todo caso, la manera en la que la colaboración contribuye al desarrollo del juicio seguiría siendo un misterio. Es más, parece natural pensar que con esta concepción del conocimiento, la mejor manera de educar es por medio de una figura autoritaria que simplemente sirva de emisor de la información a transmitirse.

En un libro reciente, *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*,<sup>3</sup> Kenneth Bruffee arguye (siguiendo a Latour y Woolgar) que los científicos construyen el conocimiento de manera interdependiente por medio de un proceso conversacional que incluye conversaciones desplazadas o indirectas, la escritura. El conocimiento es un proceso de renegociación entre comunidades para traducir el lenguaje de una comunidad a otra. A este tipo de conocimiento lo llama Bruffee *no-cognitivist*, por oposición al conocimiento cognitivista que supuestamente se justifica a partir de una contrastación con la realidad.

Una educación no cognitivista asume que la educación no puede ser sino un proceso de aculturación que busca concluir en el establecimiento de consenso. Los maestros simplemente deben facilitar el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus lenguajes puente a través de los cuales son capaces de pasar de una comunidad de conocimiento a otra. En esta concepción del conocimiento y la educación el maestro pierde autoridad como director del proceso de aprendizaje, y su papel se restringe a facilitar la cooperación y la conversación de la que surge el consenso que constituye el conocimiento.

Bruffee a veces habla de su propuesta como “pragmatista” y se ve a sí mismo como seguidor de Dewey casi tanto como se considera seguidor de Latour. Sin embargo, es claro que las ideas de Bruffee están muy lejos de las de Dewey. Para Dewey, hay diferentes tipos de conocimiento que tienen diferentes maneras de autenticarse. El conocimiento que surge en el contexto de lo que Dewey llama la “vida asociativa” es el conocimiento de las habilidades y

<sup>3</sup> John Hopkins, 1993.

capacidades que sólo puede darse en el contexto de las relaciones humanas. Pero esta concepción de “vida asociativa” no se opone al tipo de autenticación del conocimiento que tiene lugar en las ciencias naturales, y que según Dewey requiere de algo más que de la formación de consenso entre los miembros de una comunidad. El conocimiento en las ciencias naturales requiere también la cooperación del mundo.

Entre las ideas de Dewey y la concepción de conocimiento de Bruffee hay otro abismo insalvable. Voy a dedicar el resto de este trabajo a hacer ver lo que me parece es una dificultad de fondo en toda propuesta que como la de Bruffee asume que el conocimiento es no cognitivista y consensual. Por un lado este tipo de propuestas, como Bruffee lo dice explícitamente, pretenden explicar resultados como los de Abercrombie y más en general pretenden que un modelo de este tipo favorece una concepción de la educación como parte de la vida asociativa, y por otro lado, y esto es lo que quiero mostrar, sus supuestos implícitamente en contra de una concepción de la educación como parte de la vida asociativa.

Una manera natural de explicar el papel de la cooperación en la formación del juicio es asumiendo que la cognición consiste en todos aquellos procesos que contribuyen a desarrollar la vida asociativa, o más en general, que llevan a la formación de creencias y habilidades que contribuyen a la formación de lo que John McDowell llama nuestra “segunda naturaleza”.<sup>4</sup> McDowell se refiere con este término a la idea aristotélica según la cual el “intelecto práctico adquiere una forma determinada en el proceso de la formación del carácter” y en este sentido es “segunda naturaleza para aquellos que la poseen”. Esta formación del carácter no se reduce sólo a aspectos éticos del carácter, debe verse como un proceso que involucra una iniciación en toda capacidad conceptual. En este caso la cognición no es algo que pasa “adentro” de la cabeza, no es un fenómeno subjetivo, pero tampoco reduce el conocimiento a mero consenso. Es claro que esta concepción del conocimiento como un proceso de iniciación permite entender el papel de la cooperación en la formación de una habilidad como el buen juicio en diagnóstico médico. La cooperación promueve el uso de las habilidades que están diferencialmente desarrolladas en los diferentes seres humanos. Las habilidades son recursos, y la cooperación permite poner más recursos al servicio del desarrollo de una nueva habilidad, la habilidad de hacer un buen diagnóstico por ejemplo. Este desarrollo diferencial de las habilidades recibe una explicación natural en el contexto de una explicación evolucionista de esas habilidades. En todo caso, si bien esta explicación es un tema importante no es crucial para nuestro argumento

<sup>4</sup> En *Mind and World*. Harvard, 1995.

como se trate de explicar este fenómeno. Hay de hecho suficientes estudios empíricos, además del sentido común, que muestran de manera convincente la existencia de este desarrollo diferencial de las habilidades en los seres humanos.

Para elaborar un poco más esta concepción del conocimiento y del buen juicio, como parte de la segunda naturaleza, introduzco el concepto *habilidad intelectual*. Una habilidad intelectual es aquella que una vez aprendida ayuda a la formación del juicio. Por ejemplo, la habilidad de distinguir entre diferentes tipos de evidencia es crucial para la formación del juicio entre ingenieros, médicos y abogados, pero también es importante para todo ciudadano involucrado en un problema ético o político que requiere una toma de decisión. Considero que la percepción en general puede verse como una habilidad intelectual (en mayor o menor grado en diferentes seres humanos). Hay por supuesto habilidades intelectuales más usualmente reconocidas como tales. La habilidad de plantearse problemas de manera abstracta, y por lo tanto ser capaz de reconocer similitudes entre problemas diferentes, es una habilidad muy importante para formular clara y convincentemente argumentos.

El punto que quiero recalcar con la introducción del concepto habilidad intelectual es que no debemos olvidarnos que la educación tiene que ver más con el saber como que con el saber que, y que esa es una idea de fondo en el concepto de vida asociativa de Dewey y en el concepto de segunda naturaleza de Aristóteles y McDowell.

Ahora bien, mi tesis es que un modelo no cognitivista y consensual como el de Bruffee es incompatible con el concepto de vida asociativa de Dewey o el de segunda naturaleza de McDowell. Mostraré que un modelo de conocimiento por consenso, a menos que ese consenso sea el resultado del desarrollo del juicio y por lo tanto sea un modelo cognitivista en la terminología de Bruffee, no puede dar cuenta de la vida asociativa y en particular situar resultados como el de Abercrombie en una teoría de la educación que pretenda concluir que la cooperación es esencial para el bienestar.

El problema que quiero tratar aquí no es un problema con la existencia de un estándar o norma respecto al cual pueda medirse la cooperación. Asumamos que la norma existe y que está articulada por la comunidad de médicos en el caso del estudio de Abercrombie, o por la comunidad o comunidades pertinentes en otros casos.

El problema que quiero tratar aquí tiene que ver con el supuesto implícito de que el conocimiento no tiene que ver con el problema de caracterizar los procesos de formación de creencias y de elaboración de juicios que no se reduce al establecimiento de consenso; ésta es la motivación que está detrás de la idea de Bruffee de caracterizar a su posición como no-cognitivista.

Mínimamente, con la aserción que su modelo del conocimiento es no cognitivista, Bruffee se compromete con la idea de que el conocimiento no tiene que ver con los procesos psicológicos que contribuyen a la formación de creencias y de las habilidades intelectuales. Pero entonces, un modelo no cognitivista no tiene manera de explicar la formación del consenso como el resultado de juicios racionales que involucre como quiere Dewey, y como creo que tiene que ser, valores éticos en un sentido amplio. El consenso que puede explicar un modelo no cognitivista sólo puede ser el resultado de consideraciones egoístas o utilitaristas, pero no el tipo de consenso que surge en el contexto de la vida asociativa. Si el conocimiento resulta del éxito de argumentos cuya única distinción es resultar persuasivos, la cooperación entre no-expertos no debería ser un aspecto que contribuyera de manera positiva a la formación de una habilidad para alcanzar consenso. Más bien uno pensaría que la subordinación a la autoridad del experto debería de ser más eficaz en aprender cómo llegar a un acuerdo.

Es más, la misma cooperación entre no-expertos que tiene lugar en el caso de los estudiantes de medicina estudiados por Abercrombie, y que sería el tipo de cooperación no autoritaria que se requiere para la formación del carácter y el desarrollo vigoroso de la vida asociativa, parece ser un claro ejemplo de deliberación racional en el cual no se trata de llegar a un consenso sino de desarrollar una habilidad, una habilidad que requiere de algo más que consenso para autenticarse.

El libro de Bruffee no es un libro aislado. Es simplemente un libro ya bastante famoso de una serie de trabajos que pretenden verse como promotores de la vida asociativa a través de la incorporación de la cooperación en el proceso educativo. Sin embargo, como he hecho ver, todos estos proyectos, si bien pretenden seguir a Dewey, se olvidan de la tesis central de Dewey, que "la acción inteligente" es el único recurso de la humanidad en cualquier campo. Una teoría de la educación que pretenda tomar en serio la idea de Dewey de vida asociativa, y más en general la idea de segunda naturaleza de Aristóteles, tiene que preocuparse por el desarrollo de las habilidades intelectuales de manera primordial, y en este sentido tiene que ir más allá de una promoción de la búsqueda de consenso.