

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

ANÁLISIS Y LECTURAS CLÁSICAS





HND Rápalo, Renán
370.1 Introducción a la Filosofía de la Educación: Análisis y lecturas clásicas
R363 Renán Rápalo Castellanos--
Tegucigalpa [Honduras]: Sistema Editorial Universitario UPNFM,
2017.
378 páginas; 25.4 cms.

ISBN: 978-99979-812-1-9

1. Filosofía de la Educación. 2. Educación-Filosofía.
3. Filosofía de la Enseñanza.
4. Filosofía de la Educación - Historia.

© Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM)
Miembro del SEDUCA

© Sistema Editorial Universitario (SEU)

© 2017, Renán Rápalo Castellanos

Revisión y Edición

Jenny Margoth Zelaya M. (SEU)

Lida Melany Escobar M. (SEU)

Diseño de Portada: *Belinia Migdali Cruz Pagoaga (SEU)*

Diagramación de Texto: *Claudia Yasmira Álvarez Pavón (SEU)*

Primera edición

Junio de 2017





Tabla de Contenidos

Presentación.....	7
Capítulo 1 La naturaleza de la filosofía de la educación.....	11
La relación entre la filosofía y la educación.....	13
La filosofía de la educación en el marco de la filosofía en general.....	17
Filosofía de la educación, teoría de la educación y pedagogía.....	22
Objetos y métodos de la filosofía de la educación.....	31
Las orientaciones metodológicas.....	36
La importancia de la filosofía de la educación para los educadores.....	40
Introducción a las lecturas.....	42
El mito de Prometeo (<i>mitología griega</i>).....	43
Sobre la educabilidad del hombre (<i>E. Kant</i>).....	45
La educación, su naturaleza y su papel (<i>E. Durkheim</i>).....	55
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	61
Capítulo 2 Epistemología de la educación.....	63
Estadios y desarrollo del pensamiento sobre la pedagogía.....	65
Hacia una ciencia crítica de la educación.....	79
Introducción a las lecturas.....	95
Naturaleza y método de la pedagogía (<i>E. Durkheim</i>).....	96
La ciencia de la educación (<i>J. Dewey</i>).....	102
Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (<i>E. Morin</i>).....	106
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	112
Capítulo 3 Teleología de la educación.....	115
Los fines de la educación.....	117
El fin como telos.....	118
Los fines parciales y el fin último de la educación.....	120
¿Quiénes determinan los fines educativos y cómo?.....	123
Las metas y los propósitos de la educación.....	128
La educación del carácter vrs. La teoría del desarrollo moral.....	129
Introducción a las lecturas.....	138
Los fines de la educación (<i>J. Dewey</i>).....	142
La vida buena como objetivo de la educación (<i>H.S. Broudy</i>).....	152



Los fines de la educación (<i>J. Delval</i>).....	167
La educación bancaria vrs. La educación para la liberación (<i>P. Freire</i>).....	171
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	179
Capítulo 4 Antropología filosófica de la educación.....	183
Las visiones sobre el hombre en el mundo occidental.....	185
El estudio del hombre (Las diferentes antropologías).....	191
La antropología filosófica.....	192
Los supuestos antropológicos de la educación	197
Introducción a las lecturas.....	202
Antropología filosófica de la educación (<i>O. Fullat</i>).....	204
Supuestos acerca de la naturaleza humana (<i>T.W. Moore</i>).....	213
La problemática de la antropología filosófica de la educación (<i>J.M. Maestre</i>).....	217
Teorías de la educación sobre su base antropológica (<i>J. M. Quintana</i>).....	226
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	245
Capítulo 5 Enseñanza y aprendizaje: perspectivas filosóficas.....	247
Enseñanza y aprendizaje: reflexiones sobre su relación.....	249
Supuestos filosóficos de las teorías del aprendizaje.....	264
Implicaciones para la enseñanza.....	264
Enseñar y aprender el pensamiento crítico.....	269
Introducción a las lecturas.....	275
El aprendizaje humano (<i>F. Savater</i>).....	277
Enseñanza y educación (<i>T.W. Moore</i>).....	285
No hay docencia sin dicencia (<i>P. Freire</i>).....	297
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	311
Capítulo 6 La dimensión socio-política de la educación.....	315
La relación entre política y educación.....	317
Educación y democracia.....	319
Educación cívica y democracia.....	325
Introducción a las lecturas.....	331
Filosofía social de la educación (<i>T.W. Moore</i>).....	334
La concepción democrática en la educación (<i>J. Dewey</i>).....	340
Los retos actuales del educador democrático (<i>A. P. Romo</i>).....	355
Enseñar la democracia (<i>E. Morin</i>).....	362
Preguntas para la comprensión y reflexión.....	368
Bibliografía.....	371

Presentación

Este libro es una introducción a la Filosofía de la Educación a través de la reflexión sobre sus temas fundamentales y lecturas clásicas. La discusión filosófica sobre la educación tiene sus orígenes en el mundo antiguo, sobre todo en los grandes filósofos clásicos como Sócrates, Platón y Aristóteles quienes ofrecieron reflexiones profundas sobre la educación humana y su papel fundamental en la realización del individuo y la conformación de una sociedad justa. Sin embargo, la Filosofía de la Educación es un saber que ha adquirido carta de ciudadanía desde hace aproximadamente un siglo. Como materia académica de estudio, su existencia es más reciente ya que como disciplina ha sido incluida regularmente en los currículos universitarios hace no más de medio siglo. Como campo de estudio relativamente nuevo, existe mucho de novedad y excitación, pero también de inmadurez y falta de consenso sobre el estatuto propio de la disciplina y sus temas fundamentales. Pero de lo que no cabe duda es de su creciente importancia dada la necesidad que se tiene de profundizar sobre el papel de la educación en la cada vez más compleja sociedad de nuestro tiempo.

El texto ha sido elaborado para cumplir con el Programa oficial del espacio formativo de EE-210 Filosofía Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM). El mismo no pretende ser un tratado sistemático de la Filosofía de la Educación sino más bien una invitación a la reflexión sobre sus temas fundamentales, tomando en cuenta los aportes clásicos y recientes sobre la materia. Tampoco es un texto escrito con el ánimo de presentar una visión original de la Filosofía de la Educación, sino más bien de introducir al estudiante y al lector interesado en los temas fundamentales de la Filosofía de la Educación tal como han sido tratados por sus representantes y críticos más reconocidos. Finalmente, aunque la preferencia del autor por el pensamiento de John Dewey y los pensadores defensores de una posición crítica de los temas estudiados es más que evidente en las reflexiones y en las lecturas seleccionadas, no es la intención presentar esta visión como la única a seguir sino más bien como una alternativa a ser considerada críticamente, al mismo nivel que otras alternativas que el lector prefiera y que podrían o no también estar representadas en el texto.

Dado lo anterior, es justo que demos aquí alguna justificación por la preferencia por la filosofía educativa de tal vez el filósofo más importante nacido en las Américas, John Dewey (1859-1952). En varias áreas del pensamiento, muchos de los pensadores de hoy en día están de acuerdo con Dewey. Su descripción de los estudiantes como buscadores activos de sus propios fines es ampliamente aceptado. Su rechazo de los absolutos y la búsqueda de la certeza en la epistemología es una posición dominante en el pensamiento actual. Su discusión de los dilemas que existen en la búsqueda de



la comunidad dentro de una sociedad liberal podría haber sido escrito hoy. Y su insistencia en la necesaria participación de los estudiantes en las formas democráticas desde la edad más temprana parece hoy más importante que nunca.

Sin embargo, como con cualquier otro pensador, incluso los fuertes seguidores de Dewey, admiten que hay ciertos problemas en su pensamiento. Uno de ellos es que la forma de escribir de Dewey no es de las más accesibles para cualquier lector, algo que casi siempre pasa con los grandes filósofos. Otro problema, realmente solo de percepción para muchos sectores de izquierda, sobre todo en su recepción en Latino América, es la de ubicar su pensamiento dentro del pragmatismo y considerar a éste como una mera “ideología” imperialista. La primera percepción es discutible y la segunda es puramente ideológica, sobre todo a la luz de las tendencias radicales que el pragmatismo ha adoptado recientemente con pensadores como Richard Rorty y Richard Bernstein, entre otros. Un crítico reciente incluso afirma, con bastante razón, que Dewey fue “un socialista de toda la vida”, aunque un socialista de estirpe liberal. Fue, sobre todo, “un demócrata empedernido, a pesar de que la “democracia” como él la entendía estaba muy lejos de ser lograda todavía en los Estados Unidos o en cualquier otro lugar del mundo” (Ryan A. 1998, 403).

Pero si hay que aceptar que realmente hay muchas ambigüedades en muchos de sus conceptos básicos. Algunas de estas ambigüedades son discutidas por Noddings (1998, 19-20) y por Ryan A. (1998, 392-4). Entre las más claves están las siguientes: ¿Podemos realmente hablar de manera significativa sobre el crecimiento (growth) sin especificar su dirección? ¿Qué es exactamente “la experiencia” que Dewey a veces identifica con un significado personal y, a veces con la cultura? ¿Hay algún punto en la retención de la noción de Dios si no hay una entidad viviente detrás del término?

Posiblemente las mayores objeciones a la obra de Dewey, desde la perspectiva de los educadores de hoy, es que dio muy poca atención a los problemas de raza, clase y género y que haya puesto gran énfasis en el poder del pensamiento científico para resolver nuestros problemas. Lo que Dewey visualizó cuando escribió sobre la democracia era una comunidad de experimentadores reflexivos —personas que trabajan juntas, probando cosas, evaluando y clasificando a través de diferentes posibilidades. Él no nos dio muchos consejos sobre el manejo de los conflictos raciales, la política de grupos de presión, cada vez mayores brechas entre ricos y pobres, y la infeliz posibilidad de que la ciencia podría agravar en lugar de aliviar nuestros problemas. Pero sus ideas continúan informando el pensamiento y práctica de muchos filósofos, teóricos sociales y educadores. Su visión de la democracia en las escuelas aunque parezca utópica, posiblemente no lleve a construir un nuevo orden social (como lo pensaban sus seguidores reconstruccionistas) dadas las condiciones sociales en que vivimos. Sin embargo, incluso los que adversan su pensamiento, podrían aceptar que las escuelas pueden ayudar a la sociedad a desarrollar individuos con mejor idea y un sentido más responsable de lo que significa vivir en una comunidad democrática hoy. Esto será discutido detenidamente en el capítulo 6.



Volviendo al texto, **el mismo está dividido en seis capítulos**, cada uno atendiendo una problemática fundamental de la Filosofía de la Educación. **El capítulo primero** aborda el tema de la naturaleza y fundamentación de la filosofía de la educación, sus fines, tareas y métodos y su relación con otros saberes afines. Además, se discute la importancia de esta disciplina para la labor del docente.

En el segundo capítulo se aborda el persistente problema del **status epistemológico** de las llamadas ciencias de la educación. En un primer momento se discute, de manera histórica, las diversas posiciones tradicionales sobre el problema. En un segundo momento se versa sobre las opciones epistemológicas críticas más recientes y la posibilidad de fundar una ciencia crítica de la educación.

El capítulo tercero contiene una discusión sobre el problema clásico de la Filosofía de la Educación, es decir, **los fines de la educación**. En él se trata de responder a preguntas como: ¿Qué son los fines educativos?, ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿Qué relación existe entre medios y fines? y ¿Quién debe formularlos? Además, se analizan brevemente las teorías morales más relevantes para la formación educativa.

En el capítulo cuarto se discute **la fundamentación antropológica de la educación** en el ser humano. Se parte de una discusión sobre la importancia de la antropología filosófica de la educación y se plantean las diversas teorías que se han presentado en este campo y sus consecuencias para la práctica educativa.

El capítulo quinto presenta una discusión sobre **los supuestos filosóficos que subyacen a las teorías de la enseñanza y el aprendizaje**. Se inicia presentando una reflexión sobre qué es la enseñanza y el aprendizaje y cuál es su discutida relación real. Luego se tratan los supuestos de las principales teorías del aprendizaje y sus consecuencias para las prácticas educativas.

En el sexto y último capítulo se analiza la importancia de la **dimensión política de la educación**. Se discuten sobre todo las posiciones teóricas que promueven una ciudadanía y un modelo democrático. El foco del análisis es la posibilidad de educar a nuestros ciudadanos en una educación política y moral que desarrolle en ellos una clara conciencia cívica.

Todos **los capítulos están organizados de manera similar**. Todos inician con una reflexión sobre el tema, en algunos capítulos más que en otros se ofrece una presentación y discusión más amplia de la temática y terminan con un conjunto de lecturas que usualmente representan tratamientos clásicos de la temática abordada. Se han escogido, en casi todos los casos, textos fundamentales, es decir, textos que van al fundamento, a la raíz del problema, sobre el que creemos es necesario reflexionar; se trata, pues, de textos que enfrentan el problema básico de forma directa y a partir de reflexiones originales que son fruto del propio esfuerzo del autor por pensar el problema desde una perspectiva y en un contexto específico. Se ha hecho



una cuidadosa selección de algunos textos muy representativos del pensamiento filosófico sobre la educación. El lector encontrará textos de filósofos de diversas épocas y latitudes reflexionando sobre problemas educativos específicos. Dichos textos fueron elegidos, entre otros muchos posibles, atendiendo a dos criterios fundamentales: la relevancia y la variedad.

El texto no tiene que ser leído todo o desde el inicio, el lector o el profesor puede escoger la temática en el capítulo que más le interese sin necesidad de leer el contenido de los otros capítulos. Con relación **a enseñar Filosofía de la Educación con el texto**, con excepción de la sugerencia de iniciar con el capítulo 1, el resto no tiene una secuencia rigurosa necesaria, se puede continuar con cualquier otro capítulo, aunque la secuencia que se presenta es más lógica desde el punto de vista del autor. Además, aunque el texto está pensado para cubrir todo su contenido en un período académico, el hacerlo o no va a depender de la profundidad con la que el docente y los alumnos aborden los temas presentados en cada capítulo. Finalmente, aunque lo ideal es combinar la discusión de la temática introductoria con las lecturas en cada capítulo, esto es opcional y queda en libertad el docente de hacerlo con todas, con algunas o con otras lecturas que considere más convenientes.

Finalmente, el propósito de la clase, y por lo tanto de este texto, es que **el estudiante tenga un primer acercamiento a la Filosofía de la Educación que genere en él o ella la inquietud o curiosidad por seguir leyendo y reflexionando filosóficamente por su propia cuenta sobre los problemas de la educación aquí planteados y otros que sean de su interés o necesidad personal o profesional.** La utilidad de la Filosofía de la Educación para el educador presente o futuro, que es parte de la discusión en el primer capítulo, no es de tipo técnico o práctico sino teórico. Es ese tipo de “utilidad” que viene de saber que estamos haciendo y, sobre todo, por qué lo estamos haciendo.

El Autor

Capítulo

1

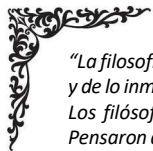
Naturaleza de la Filosofía de la Educación

Objetivos de aprendizaje

Al término de la lectura del presente capítulo el lector estará en condiciones de:

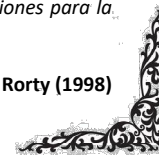
- ♦ Reconocer la estrecha relación entre la Filosofía y la Educación.
- ♦ Enunciar correctamente la naturaleza y alcances de la Filosofía de la Educación.
- ♦ Diferenciar la Filosofía de la Educación de otros saberes relacionados con la educación.
- ♦ Identificar las tareas específicas de la Filosofía de la Educación.
- ♦ Interpretar el pluralismo metodológico de la Filosofía de la Educación.
- ♦ Valorar la importancia de la Filosofía de la Educación en la práctica educativa.





"La filosofía es implícitamente pedagógica... está destinada a corregir la miopía del pasado y de lo inmediato... de transformar la manera en que pensamos, actuamos e interactuamos. Los filósofos siempre se han creído los educadores por excelencia de la humanidad ... Pensaron que el interpretar correctamente el mundo nos liberaría de la ilusión y nos dirigiría a aquellas actividades que mejor se adapten a nosotros ... Una filosofía de la educación vital y robusta inevitablemente incorpora prácticamente la totalidad de la filosofía; y el estudio de la historia de la filosofía ordena la reflexión sobre sus implicaciones para la educación "

A. Oksenberg Rorty (1998)



Aunque la relación entre la filosofía y la educación ha sido históricamente muy cercana, la filosofía de la educación como una disciplina autónoma dentro de las ramas del saber, tanto pedagógico como filosófico, es relativamente reciente. Por supuesto que la fijación de su nacimiento depende mucho de lo que se entiende por filosofía de la educación. Pero precisamente, como todo lo que tiene que ver con la filosofía, no hay una definición universalmente aceptada de la misma. Partimos del obvio doble hecho de que el fenómeno educativo es tan complejo que es objeto de muchas disciplinas y de que el campo de la filosofía es tan amplio que la educación sólo podría aparecer como uno de sus posibles objetos de estudio. En el presente capítulo se tratará de dilucidar la naturaleza de la filosofía de la educación desde varios ángulos. En primer lugar, se iniciará haciendo una reflexión sobre la relación entre la filosofía y la educación; luego, se tratará de ubicar a la filosofía de la educación en el marco de la filosofía general; posteriormente, se tratará de dilucidar la relación entre filosofía de la educación y la teoría de la educación; seguidamente se discutirá el objeto de la filosofía de la educación; y, finalmente, la importancia de la filosofía de la educación para los profesionales de la educación. El capítulo realmente concluye con lecturas clásicas que se reseñan más adelante.

La relación entre la filosofía y la educación

Pese a que la educación es un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos y su correspondiente grado histórico de desarrollo, en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo. Pero la educación también es esencial en lo que toca a la formación y el desarrollo de la persona humana individualmente considerada. Varios hechos parecen indicar que, alejado de la sociedad humana, un individuo pierde o deja de adquirir o adquiere sólo mínimamente los caracteres "humanos".



El papel de la educación, por supuesto, varía dependiendo del desarrollo histórico de la sociedad. De acuerdo con Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992, 7), en las llamadas sociedades primitivas el rol de la educación, a nivel cultural, es el de preservar las técnicas de vida de las que han llegado a posesionarse. Por el contrario, en las llamadas sociedades civilizadas existe un doble problema: El primero es el de conservar y transmitir, en la forma más eficaz posible, los elementos culturales reconocidos como válidos e indispensables para la vida de la sociedad misma. El segundo es el de renovarlos y corregirlos continuamente de manera de volverlos propios para hacer frente a nuevas situaciones naturales, humanos o sociales.

Pero esta doble tarea, mucha más compleja, ya está más allá del tipo de educación tradicional de corte espontáneo propio de las sociedades primitivas. Por lo anterior, como bien lo plantean los autores antes mencionados, desde la antigüedad clásica estas dos tareas, conservar y renovar la cultura, fueron abordadas en forma racional y consciente por la filosofía. La filosofía, en cuanto reflexión sistemática sobre los problemas de la cultura humana, tuvo sus orígenes en aquella civilización griega que ha legado gran parte de sus rasgos más característicos a nuestro mundo occidental, desde las formas democráticas de convivencia civil hasta el gusto por la investigación desinteresada y sin prejuicios de los fenómenos naturales. En griego “filosofía” significa “amor por el saber”, y ya la etimología sugiere no solamente la idea de una preocupación por conservar el saber constituido, sino también, y sobre todo, de un esfuerzo intencional por renovarlo y ampliarlo (Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1992, 8).

Contrario a lo que comúnmente se piensa, como lo dice J. Dewey, siempre que se ha tomado en serio la filosofía se ha supuesto que significa la adquisición de una sabiduría que influiría en la conducta de la vida. Lo demuestra el hecho de que casi todas las antiguas escuelas de filosofía se organizaron también como modos de vida, hallándose obligados los que aceptaban sus principios a seguir ciertos modos concretos de conducta; lo demuestra también la íntima conexión de la filosofía con la teología de la iglesia católica en la Edad Media; su frecuente asociación con los intereses religiosos y su asociación en las crisis nacionales y con las luchas políticas (Dewey, J., 1960, 272).

Según Dewey (1960), es precisamente “esta conexión directa e íntima de la filosofía con una visión de la vida” lo que diferencia claramente a la filosofía de la ciencia. Evidentemente, debemos recurrir a las ciencias particulares (física, química, biología, etc.) para descubrir los hechos del mundo. Continúa afirmando Dewey que: “A las ciencias corresponde decir qué generalizaciones son sostenibles sobre el mundo y cuáles son específicamente. Pero cuando preguntamos qué especie de disposición permanente de acción respecto al mundo exigen de nosotros los descubrimientos estamos planteando una cuestión filosófica” (1960, 271). Esta característica particular de la filosofía es la preocupación por la “totalidad” que no es una mera suma cuantitativa sino más bien, dice Dewey “la *consistencia* del modo de respuesta con



referencia a la pluralidad de los sucesos que ocurren.” Esto no significa tratar de adaptar todo a un esquema de acción completo y ya dispuesto. Por el contrario, escribe Dewey (1960: 272):

significa mantener el equilibrio en una multitud de acciones diversas, de modo que para cada una presta y recibe significación de las demás. Toda persona que posee amplitud de espíritu y sensibilidad para las nuevas percepciones y que tiene la concentración y responsabilidad para conectarlas, posee también una disposición filosófica.

La actitud filosófica es general en el sentido de que es opuesta a no tomar nada aisladamente; trata de colocar un acto en su contexto, que es lo que constituye su significado.

La exigencia de una actitud “total” propia de la filosofía, continúa diciendo Dewey (1960, 272), surge porque hay necesidad de integrar en la acción los diversos intereses en conflicto en la vida. Algunos ejemplos que da son: cuando los intereses científicos entran en conflicto con los religiosos, o los intereses económicos con los científicos o estéticos, o cuando la preocupación conservadora por el orden choca con el interés progresivo por la libertad, o cuando el institucionalismo choca con la individualidad existe un estímulo para descubrir algún punto de vista más general desde el cual puedan superarse las divergencias y recobrase la consistencia o continuidad de la experiencia.

El hecho de que la filosofía no sea necesariamente exitosa en resolver estos conflictos, que parezca ocuparse repetidamente de las mismas cuestiones expuestas en forma diversa y que dé lugar a diferentes propuestas para solucionarlas, no son tanto objeciones a la filosofía como a la naturaleza humana e incluso a un mundo en el que la naturaleza humana está establecida. Esto a lo que da lugar es a filosofías divergentes en competencia. No podemos esperar, sostiene Dewey, “que una clase gobernante que vive cómodamente tenga la misma filosofía de la vida que aquéllos que tienen que sostener una dura lucha por la existencia” (1960, 275).

Dewey (1960) sostiene que los problemas filosóficos surgen por “dificultades extensas y ampliamente sentidas en la práctica social” pero los filósofos han llegado a ser una clase tan especializada que emplea un lenguaje técnico que logra disfrazar esas dificultades directas en problemas aparentemente abstractos y sin conexión con la realidad concreta. Es precisamente aquí en donde él encuentra “la íntima conexión entre la filosofía y la educación”. El punto de vista pedagógico dice Dewey, nos capacita para considerar los problemas filosóficos sin perder de vista las situaciones vitales que formulan. A partir de lo anterior, Dewey (1960, 275-6) afirma lo siguiente: Si estamos dispuestos a concebir la educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales respecto a la naturaleza y los hombres, la filosofía puede, incluso, definirse como la teoría general de la educación (1960, 275-6).



Esta conexión entre filosofía y educación es beneficiosa para ambas. Por una parte, la filosofía deja de ser una mera satisfacción sentimental o un mero dogma arbitrario y su programa de valores puede influir en la conducta. Por otra parte, la tarea de la educación escolar tiende a convertirse en una tarea empírica rutinaria a menos que sus fines y sus métodos estén animados por una visión tan amplia de su lugar en la vida contemporánea como la que debe proporcionar la filosofía. En definitiva, la educación, dice Dewey, es el laboratorio en el que llegan a concretarse y comprobarse las distinciones filosóficas (Dewey, J. 1960, 276).

Para ilustrar mejor su propuesta, Dewey recurre a la historia misma de la filosofía. La verdadera filosofía, afirma Dewey, comienza cuando los sofistas iniciaron a aplicar los resultados y los métodos de los filósofos de la naturaleza (que él considera más en la tradición científica que filosófica) a la conducta humana. Cuando los sofistas, el primer cuerpo de educadores profesionales de Europa, instruyeron a la juventud en la virtud, las artes políticas y el gobierno de la ciudad y de la casa, la filosofía comenzó a tratar la relación del individuo con lo universal con alguna clase global o con algún grupo; la relación del hombre y la naturaleza, de la tradición y la reflexión, del conocimiento y la acción.

Los sofistas plantearon preguntas fundamentales: ¿Puede aprenderse la virtud, la excelencia aprobada en algún sentido? Esto implicó preguntarse: ¿Qué es aprender? Y esto a su vez llevó a plantearse: ¿Qué es, pues, el conocimiento? ¿Cómo se obtiene?, ¿Mediante los sentidos o por el aprendizaje en alguna forma de hacer o por la razón que ha sufrido una disciplina lógica preliminar? Puesto que aprender es *llegar* a conocer, supone el paso de la ignorancia a la sabiduría, de la privación a la plenitud, del defecto a la perfección, del no ser al ser, según el modo griego de plantearlo. ¿Cómo es posible el cambio, el devenir, el desarrollo?, y si lo es, ¿cómo? Y suponiendo contestadas tales preguntas, ¿cuál es la relación de la instrucción, del conocimiento con la virtud? Estas preguntas llevaron a otras más abstractas y en transcurso de tres generaciones, tales cuestiones fueron aisladas de su efecto práctico original sobre la educación y discutidas por su propia cuenta: esto es, como asuntos de la filosofía en cuanto rama independiente de indagación. Pero el hecho de que la corriente del pensamiento filosófico europeo surgiese como una teoría del procedimiento educativo, afirma Dewey, sigue siendo un testimonio elocuente de la íntima conexión de la filosofía y la educación.

Por todo lo anterior, Dewey concluye que:

La filosofía de la educación no es una ampliación externa de ideas ya hechas a un sistema práctico que tenga un origen y propósito radicalmente diferentes: es sólo una formulación explícita de los problemas de formación de hábitos mentales y morales adecuados a las dificultades de la vida social contemporánea. La definición más penetrante de la filosofía que puede darse es, entonces, que es la teoría de la educación en su fase más general (1960: 277).



Para Dewey, la reconstrucción de la filosofía, de la educación y de los ideales y métodos sociales marchan paralelamente. En el momento que escribió esta obra maestra del pensamiento universal, él sintió que, por los avances de la ciencia, la revolución industrial y el desarrollo de la democracia, era necesaria una “reconstrucción social” que implicaba la reconsideración de las ideas básicas de los sistemas filosóficos tradicionales. Pero él creía que los cambios prácticos que esto implicaba no podían tener lugar “sin exigir una reforma educativa para satisfacerlos, y sin llevar a los hombres a preguntar por las ideas e ideales heredados de la cultura más antigua y diferentes” (Dewey, J. 1960, 278). No es de extrañar entonces que los sistemas educativos pasen en constante reforma.

Una posición similar a la de Dewey ha sido recientemente sostenida por W. Carr (2002) quien también cree que la educación mantiene una especial relación con la filosofía. La “filosofía,” escribe Carr, mantiene siempre una relación paradójica con la “educación”: es, a la vez, crítica de la misma y una de sus posibilidades. “La posibilidad de emprender una crítica filosófica de tal educación supone haber adquirido ya ese nivel de independencia intelectual y conciencia crítica que la misma educación ha permitido. Por tanto, pensar reflexiva y críticamente —y, en consecuencia, “filosóficamente” — sobre la educación supone siempre un compromiso con la educación.” Por eso, sostiene Carr (2002: 14):

La República de Platón puede leerse como un tratado sobre el fin educativo de la filosofía o sobre el fin filosófico de la educación, porque Platón vio con toda claridad que la educación, en el auténtico sentido del término, es el proceso mediante el que las personas adquieren la clase de ilustración filosófica que las emancipa de los dictados de la ignorancia, el dogma y la superstición. Tal como aparece en la República, la filosofía constituye el fin último de la educación, así como el medio para su comprensión y transformación críticas.

En conclusión, la relación entre la filosofía y la educación es muy estrecha porque ambas se necesitan y complementan mutuamente. La actitud filosófica suprema se adquiere usualmente a través de la educación y la educación auténtica requiere de la filosofía para mantener y estimular la actitud crítica. Para estudiar mas profundamente esta relación en los grandes filósofos a través de la historia, se sugiere ver Oksenberg Rorty, A. (1998).

La filosofía de la educación en el marco de la filosofía en general

Pese a la estrecha relación que existe entre la filosofía y la educación y que se ha constatado en el acápite anterior, no es todavía claro qué es la filosofía de la educación y qué puesto ocupa en el marco de la filosofía en general. En realidad, la educación está demasiado implicada en la actividad filosófica como para poder desgajarla de ella y presentarla a su consideración como un objeto externo y ajeno. Si toda la filosofía fuera educativa el término filosofía de la educación sería redundante. De hecho, los primeros grandes filósofos que reflexionaron sistemáticamente sobre la educación y



del modo ideal en el que debería ser formado el niño para entrar a formar parte de la vida social —sobre todo Platón y Aristóteles— nunca usaron el término filosofía de la educación. Tampoco lo hicieron los pensadores que siguieron la tradición en el mundo antiguo tardío, en el periodo medieval o en el temprano mundo moderno.

Aunque parezca curioso, lo cierto es que el mismo término educación, en el sentido que lo entendemos hoy, y el término pedagogía o el de ciencias de la educación, tienen su origen básicamente a partir de finales del siglo XVIII. Se suele aceptar que fue E. Kant quien utilizó por primera vez el término “Pedagogía” para referirse al conocimiento o reflexión de la educación, en sus primeros cursos dictados en 1776. A partir de aquí, Trapp (que ocupó la primera cátedra universitaria de Pedagogía en Halle), junto con los filantrópicos (seguidores de Bassedow), Nyemeyer, y por supuesto Herbart, irán configurando un cuerpo de “conocimiento pedagógico” (acerca de la educación) cada vez más coherente, ordenado lógicamente y por tanto ya sistematizado.

Es precisamente en el contexto de las llamadas ciencias de la educación que surge por primera vez la expresión “filosofía de la educación”. Tal como lo plantea B. Bartherlme (1999: 198):

La filosofía de la educación...aparece tardíamente con ese nombre en la historia...el primer libro en francés que porta el título general de Filosofía de la Educación es el de Edouar Roehrich, publicado en 1910. Esto no sucede por azar: la expresión misma de filosofía de la educación se ha forjado algunos años más temprano, al final del siglo anterior, en el contexto de la aparición de la Ciencia de la Educación.

En el mundo anglosajón, fue John Dewey quien, desde una perspectiva naturalista-pragmatista, utilizó por primera vez la expresión “filosofía de la educación” como subtítulo de su famosa obra *Democracia y Educación* publicada originalmente en 1916, y que hemos venido citando en una edición posterior en español. Pero Dewey no sólo utilizó el término, sino que, de una manera paradigmática, mostró como se hacía filosofía de la educación. Por lo anterior, aunque se pueden considerar a los tres grandes filósofos griegos, Sócrates, Platón y Aristóteles, y sobre todo al segundo, como el iniciador de la reflexión filosófica sobre la educación, es sin duda John Dewey el que se puede considerar como el padre de la filosofía de la educación.

Pero tanto en el mundo de las llamadas ciencias de la educación como en el de la filosofía, la filosofía de la educación no tiene un estatuto epistemológico igualmente claro e indiscutible. En este apartado vamos a revisar algunas propuestas en el ámbito de la filosofía y se hará una reflexión más profunda en un siguiente capítulo, más particularmente como parte de las llamadas ciencias de la educación.

Para iniciar, J. Carreras (1971), a partir del esquema clásico de Wolf (que distinguía entre Filosofía Teórica y Práctica), entiende que la Filosofía de la Educación es una filosofía “práctica” (junto con la Ética, la Filosofía del Derecho, etc.) ya que no solo



hace referencia a un “saber”, sino a un “obrar” humano. Esta dirección, en realidad, ha tenido importantes defensores, sobre todo en décadas pasadas.

Una visión reciente sobre la filosofía de la educación, propuesta por García, M. y García, J. (2013) también hace énfasis en el lado “práctico” de la filosofía de la educación. Estos autores definen a la filosofía de la educación como “la aproximación al mundo de los fenómenos educativos empleando la metodología de la filosofía” (2013, 19). Ellos argumentan que la filosofía de la educación se constituye como un tipo de “saber práctico”. “Esto significa”, escriben los autores,

...que se trata de un saber de y para la acción, es un conocimiento en y desde la acción. La filosofía de la educación no tiene como fin principal la contemplación de la realidad educativa, sino la mejora de esta actividad. Por lo tanto, no se trata de un conocimiento teórico que se aplica después de la acción, sino de un saber que se decanta en la acción misma, porque el conocimiento práctico sólo se establece en la propia praxis (García, M. y García, J. 2013: 20).

Un intento bastante serio de localizar la filosofía de la educación en el puesto que le corresponde dentro de todo el sistema de especialidades filosóficas es el planteado por Quintana (1982, 110). Para simplificar, el autor reduce su taxonomía a las clásicas o fundamentales. Su división es la siguiente:

1. Filosofía propedéutica (o preparatoria)
 - ◆ Lógica clásica y matemática
 - ◆ Metodología
 - ◆ Filosofía del lenguaje
2. Filosofía general (cuestiones básicas de Filosofía)
 - 2.1. Filosofía teórica (comprensión de la realidad)
 - 2.1.1. Metafísica (estudio del ser)
 - ◆ Ontología (estudio del ser en general)
 - ◆ Teodicea (estudio del ser absoluto)
 - ◆ Epistemología (estudio del conocimiento)
 - 2.1.2. Filosofía natural (estudio de los entes existentes)
 - ◆ Cosmología (estudio de los constitutivos cósmicos)
 - ◆ Antropología (estudio del hombre)
 - 2.2. Filosofía práctica (estudio de las normas de comportamiento): Ética
3. Filosofía especial (ámbitos concretos de Filosofía: consideración filosófica de ámbitos concretos de la realidad)
 - ◆ Filosofía de la Historia
 - ◆ Estética
 - ◆ Filosofía social
 - ◆ Axiología
 - ◆ Historia de la Filosofía



4. Filosofía aplicada (aplicación de las teorías filosóficas a los problemas prácticos de la vida)
 - ◆ Filosofía de la ciencia (Epistemología)
 - ◆ Filosofía del derecho
 - ◆ Filosofía de la religión
 - ◆ Filosofía de la educación

La originalidad de esta clasificación, sostiene Quintana (1982), estriba en incorporar a la división de la Filosofía las categorías epistemológicas de ciencia “general” ciencia “especial” y ciencia “aplicada”. El autor lo hace sin ningún reparo, amparado en la idea de que la ciencia no es un concepto unívoco sino analógico, de tal manera que, no habiendo un solo modo de concebir la ciencia, esta denominación conviene también, en cierto modo, a la filosofía, que tiene con las ciencias algún rasgo común, sobre todo el de la racionalidad en el conocimiento.

Al aclarar estos conceptos, el autor plantea que la ciencia “teorética” o “pura” es la que estudia desinteresadamente su objeto, por afán de mero conocimiento intelectual de la realidad: es “general” si estudia los aspectos fundamentales y genéricos de ese objeto, y es “especial” cuando se ocupa de las áreas regionales del mismo. La ciencia “aplicada”, en cambio, es interesada y en ella el conocimiento no es un fin en sí, sino solo un medio para resolver dificultades prácticas de la vida; no amplía el campo de conocimientos (que solo es ampliado por la ciencia teorética, tanto general como especial), sino que se limita a utilizar los conocimientos adquiridos por esa última y a aplicarlos a los problemas de la existencia humana.

Quintana luego procede a encuadrar a la filosofía en ese mismo esquema epistemológico. Reconoce que el dividir la filosofía en “general”, “especial” y “aplicada” no es tan ortodoxo ni epistemológicamente tan aceptable, pero lo cierto es que proporciona una manera más sencilla de entender el puesto de la filosofía de la educación en el marco de la filosofía en general. Para Quintana (1982:11), la filosofía general es la que usualmente se cubre en un curso de filosofía básico. La filosofía especial es análoga a la Filosofía general, “con la sola distinción de referirse a aspectos más concretos, algo marginales...”. Por otro lado, la filosofía aplicada, si difiere radicalmente de las dos anteriores.

Su interés no es el mero estudio sino la aplicación de esquemas teóricos elaborados por las ramas teóricas o especiales o problemas surgidos en un ámbito específico. A semejanza de lo que ocurre en el Derecho también en educación nos hallamos con una serie de preguntas ante las cuales necesitamos una respuesta: ¿Qué confianza podemos tener en el desarrollo natural del educando?, ¿En qué consiste ser libre? ¿Hay que educar para una trascendencia?, ¿Son absolutos o relativos los valores?, ¿Cuál es el modelo de personalidad perfecta?, y tantas otras interrogantes, numerosas y acuciantes (Quintana, 1982, 12).



La Filosofía de la Educación es precisamente la encargada de formular tales preguntas y organizar la reflexión encaminada a encontrar una respuesta; y para ello, sostiene Quintana (1982:13), sólo tiene que aprovechar la reflexión establecida por la Antropología, la Ética, la Axiología, la Metafísica, la Teodicea, la Estética y otros saberes que puedan contribuir a esclarecer los fines de la educación. De este modo, sostiene este autor, “la Filosofía de la Educación puede ser claramente clasificada como una rama de la Filosofía “aplicada” (1982).

Lo anterior, acertadamente sostiene Quintana, no excluye que otros consideren a la filosofía de la educación como una especie de filosofía especial. Y esto es posible desde el momento en que se propone estudiar filosóficamente el ser de la educación, su naturaleza entitativa. La educación, en efecto, es un fenómeno real, una parte de la realidad (como lo son la historia, la belleza o la vida social), y puede ser considerada bajo el prisma filosófico. Esta ha sido la postura clásica entre los que han hecho filosofía de la educación, y de ellos hay en mundo de habla española representantes muy conocidos: no sólo los que se han limitado a hacer una Ontología aristotélico-tomista de la educación (como González, A. 1967), sino también otros que la han elaborado según unos esquemas más amplios y actuales, como Nassif, R. (1958) y Sancristóbal, A (1965). El primero entiende la Filosofía de la educación o “Filosofía pedagógica”, (según otra expresión suya) como “Filosofía de la cultura” (1958, 113). Y lo explica de la siguiente manera:

La filosofía de la educación puede definirse como el conjunto de reflexiones sobre el hecho y el proceso educativo conectado con la totalidad de la cultura y del hombre, al mismo tiempo que la conciencia de la unidad y la dirección del obrar educativo....Este concepto general de Filosofía de la educación se apoya en el análisis de las múltiples definiciones e interpretaciones que de la misma circulan en nuestros días, pero da preeminencia a la concepción de la Filosofía pedagógica como Filosofía de la cultura (Nassif, R. 1958: 74).

Mientras que Sancristóbal, A., heredero del pensamiento herbartiano, considera que la filosofía de la educación trata esencialmente del “conocimiento filosófico acerca de la educabilidad” (1965, 30). Desde un punto de vista muy próximo al anterior, Capitán Díaz, A (1979, 52) sostiene que el objeto de la filosofía de la educación es conocer la “posibilidad metafísica” de la educación.

Por último, Feroso, P. (2003, 29) desde una perspectiva ecléctica, concibe la filosofía de la educación como una filosofía autónoma, de forma similar a lo que ocurre en el caso de la Biología de la Educación, la Sociología de la Educación o la Psicología de la Educación.

En el mundo anglosajón, los más importantes filósofos de la educación también han enfatizado el estatus de la filosofía de la educación dentro de la filosofía. Aunque se vea como “rama” de la filosofía, esto no implica, escribe Peters, R.S. que constituya:



una rama distinta, en el sentido de que podría existir independientemente de las ramas tradicionales de la filosofía, como son la epistemología, la ética y la filosofía del intelecto. Más bien saca provecho de tales ramas tradicionales, y las combina de manera que vienen a ser una filosofía de la educación (...). Pero no toda filosofía de la educación consiste en tratar de aplicar los trabajos previos en un contexto nuevo. Hay muchas cuestiones fundamentales que en su mayoría pertenecen a la filosofía del intelecto, acerca de las cuales no existe ningún trabajo previo. Así, por ejemplo, ¿qué entendemos por "educación"? (...) los filósofos han meditado muy poco en el concepto de aprendizaje, y todavía menos en lo referente a actividades tales como las de "enseñar", "comunicar" y "adoctrinar", medios específicos de la enseñanza (1979: 11-13).

En esa misma línea de pensamiento se ubica Moore, T.W. (1987, 7), discípulo de Peters y practicante de la filosofía analítica, para quien la filosofía de la educación "es una rama especializada de la filosofía." Pero la filosofía de la educación, sostiene Moore, está vinculada con la filosofía general por sus métodos, más que por sus propósitos. En su nueva concepción de la filosofía, que discutiremos más adelante, Moore sostiene que "la filosofía no tiene una materia de estudio por sí misma" sino que es un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas, como la ciencia, la historia, el derecho o la religión; que se preocupa por argumentos y justificaciones de esas disciplinas, e intenta clarificar los conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito terapéutico de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas. Desde este punto de vista, Las ramas de la filosofía no tienen tampoco materias de estudio sino aplicaciones a diversos campos. Toda la filosofía trata de "asuntos lingüísticos y conceptuales" y la filosofía de la educación hace lo mismo, pero en el campo de la educación, así como la filosofía política lo haría en el campo de la política.

Sea lo que sea, lo que cada día parece más urgente (o, al menos, nos parece a algunos como tal) es la necesidad de una reflexión filosófica entorno al hecho educativo, configurada sistemáticamente. Lo cual hace que tal reflexión, en un campo suficientemente amplio y rico pueda configurarse como una auténtica disciplina académica.

Filosofía de la educación, teoría de la educación y pedagogía

La situación de la filosofía de la educación, ya de por sí ambigua, viene a complicarse debido al conflicto de denominaciones y ámbito de competencias con la pedagogía y, sobre todo con la teoría de la educación. La relación entre la filosofía y la pedagogía ha sido históricamente muy estrecha y amigable pero no se puede decir lo mismo de la relación entre la filosofía de la educación y la teoría de la educación que se presenta usualmente como competencia.

Tal como lo plantea Quintana (1982), la práctica de la pedagogía es tan antigua como la cultura literaria; sin embargo, el estudio de la pedagogía como 'ciencia', es decir, en cuanto disciplina científica, es relativamente reciente, pudiendo señalarse su inicio en 1806, por obra de Herbart. Otro tanto podríamos decir de la filosofía de la



educación: como serie de reflexiones filosóficas en torno al hecho educativo, ha tenido lugar desde que se ha escrito Pedagogía, pues tanto filósofos como pedagogos han dicho algo al respecto; pero como 'ciencia' autónoma dentro de las ramas del saber, tanto pedagógico como filosófico, y, más concretamente, como disciplina académica en los *curricula* de estudios, su existencia ya no es tan clara.

Y su situación se complica más con la aparición de la llamada "teoría de la educación" ya que compite con ella en los planes de estudio universitarios en muchos países. Son bastantes hoy día los que, huyendo de toda especulación filosófica, rechazan una filosofía de la educación y se contentan con poner, como sucedáneo suyo, una "Teoría de la Educación". Pero la confusión entre ambas llega al punto de que, como reconoce Capitán Díaz, A. (1979, 30) "existen estudios de Filosofía de la Educación que son Teoría de la Educación, y de Teoría de la educación que, prácticamente, son filosofía de la realidad educativa".

Se podrían distinguir al menos tres posiciones con respecto a la relación entre la filosofía de la educación y la teoría de la educación, y de alguna manera la pedagogía:

1. Relación de complementariedad
2. Relación de jerarquía
3. Relación simétrica, pero con funciones diferentes

Entre los que defienden una relación de complementariedad está Feroso, P., que le da, de esta manera, un papel más subordinado a la filosofía de la educación cuando escribe:

El principal servicio que la filosofía presta a la teoría educativa es la clarificación y el análisis del lenguaje, la oferta de modelos de teoría, el establecimiento de criterios de significación y verificación, y los medios para desenredar los problemas lógicos y lingüísticos del conocimiento pedagógico, que, a su vez presenta serias dificultades al análisis filosófico, principalmente en las teorías y postulados sobre enseñanza, aprendizaje y curriculum, debido a que el pensamiento pedagógico está regulado por escasas leyes generales, si es que existe alguna (2003: 53).

Para otros, incluso, la filosofía de la educación cobra su sentido en el marco de la teoría de la educación (Puig, J.M. 1986, 147). Por otro lado, Cervera y Sáez, J. (1985, 211), tras pasar revista a los tres usos más destacados del término "teoría" –como "contemplación" (Fullat), como "construcción científica" (O'Connor) y como "teoría práctica" (Moore)-, concluyen que la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación no son intercambiables: "Ninguno de los tres sentidos que aquí recogemos del término teoría se ajusta a nuestra concepción de la filosofía". Pero estos autores, sobre todo Cervera, son del criterio que una distinción clara sería decir que la Teoría de la Educación



Introducción a la Filosofía de la Educación: análisis y lecturas clásicas

debiera apuntar más bien hacia un marco referencial de doctrinas científicas sobre la temática pedagógica, mientras que la Filosofía de la Educación habría de apoyarse en estas mismas doctrinas, para elaborar un marco de referencia no científica, con métodos de pensamiento que le son propios.

En su ya clásico libro de introducción a la filosofía de la educación, T. W. Moore (1987), desde la visión analítica de la filosofía plantea, también una paradigmática relación de jerarquía entre la teoría educativa y la filosofía de la educación. Moore parte de lo que él considera como el replanteamiento radical del papel y los métodos de la empresa filosófica que iniciaron filósofos como G. E. Moore, B. Russell y Ludwig Wittgenstein, junto con sus discípulos de lo que ahora se conoce como filosofía analítica y que predomina en el mundo anglosajón. El cambio más importante introducido por esta nueva visión de la filosofía consiste en dejar los intentos por tratar asuntos sustanciales acerca de lo que existe o de sus propósitos (problemas metafísicos), para realizar un examen del lenguaje con el que se plantean los supuestos problemas. Bajo esta perspectiva, se dice que:

...la filosofía es una actividad de “alto rango” que trata asuntos lingüísticos y conceptuales; es decir, trata con los conceptos “mente” y “propósito” más que con las mentes y los propósitos como tales, y con los problemas que surgen de las confusiones lingüísticas o conceptuales. Cada vez más, la filosofía es concebida como el análisis y la clasificación de conceptos utilizados en otras áreas. Se sostiene que la filosofía no tiene una materia de estudio por sí misma; que es un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas, como la ciencia, la historia, el derecho o la religión; que se preocupa por argumentos y justificaciones de esas disciplinas, e intenta clarificar los conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito terapéutico de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas (Moore, 1987: 7).

A partir de esta nueva forma de ver la filosofía (la visión analítica), Moore plantea también una nueva visión sobre la filosofía de la educación. Moore reconoce que, en general, los filósofos de la educación no se preocupan por “las confusiones metafísicas.” Ciertamente se dedican a actividades de alto rango, pero su interés también reside en la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y práctica educativas. La preocupación por la claridad los ciñe al análisis filosófico, al análisis de los conceptos; la preocupación por la necesidad de justificación requiere que realicen un análisis de las diferentes teorías disponibles en educación. Por eso, él plantea que “la filosofía de la educación está relacionada con la filosofía general más directamente por sus métodos que por sus propósitos.” La filosofía de la educación, sostiene Moore, “analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativa.” Y es desde esta perspectiva que él establece una relación estrecha entre teoría educativa y filosofía de la educación.”

Moore (1987, 9) afirma correctamente que “toda práctica implica una teoría y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa.” A menos de que se siga una teoría, con un fin deseable como meta y los medios para alcanzarla, el actuar



no será una práctica de ninguna manera, sino sólo conducta sin sentido. Como ejemplo, Moore plantea que, si el maestro permite deliberadamente que los niños tengan el máximo de libertad, lo hace de acuerdo con alguna teoría libertaria; si su enseñanza es didáctica y autoritaria, sigue una teoría acerca de la mejor manera para lograr una meta educativa deseable. En general, si por medio de la enseñanza se pretende producir personalidades bien integradas, ciudadanos democráticos, comunistas o cristianos dedicados, esta enseñanza se basa en una teoría, consciente o inconscientemente.

Pero además de las prácticas en el salón de clase, hay charlas acerca de lo que se hace y de lo que debería hacerse. Este es el *discurso educativo*, el cual en la medida que sea serio incluirá descripciones de lo que se hace, lo que se enseña y cómo se enseña, los resultados obtenidos y, parcialmente, recomendaciones fundamentadas sobre lo que debe hacerse. El discurso educativo, afirma Moore (1987), estará formado en gran medida por la teoría educativa expresada de una manera más o menos informal.

Al nivel de corrillo de maestros o de salón de clase, las teorías serán de lo más informal, a menudo más implícitas que explícitas y sólo se harán explícitas cuando sus supuestos se vean amenazados. En las conferencias sobre educación, las teorías pueden ser más detalladas, estructuradas y explícitas. Cuando el discurso se especifica formalmente, como en los libros, las teorías deben ser explícitas y estar fundamentadas. Tanto en el nivel práctico como en el teórico se utilizará un aparato conceptual específico. Los maestros que hablan entre sí de su trabajo y los teóricos que hacen recomendaciones razonables para la práctica, inevitablemente harán uso de conceptos tales como "educación", "enseñanza", "conocimiento", "currículum", "autoridad", "igualdad de oportunidades" y "castigo", entre otros (Moore, T.W. 1987: 9).

Es precisamente este discurso educativo el tema de la filosofía de la educación. De esta forma, escribe Moore, la filosofía de la educación:

... examina el aparato conceptual utilizado por los maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo. En la filosofía de la educación se pretende responder preguntas tales como: ¿Qué involucra la educación?, ¿Qué es exactamente enseñar?, ¿Cuándo se puede afirmar con propiedad que se "sabe" algo?, ¿Qué criterios deben satisfacerse para decir que lo que un maestro hace puede caracterizarse verdaderamente como "punitivo"? ¿Qué quiere decir que todos los niños deben tener "igualdad de oportunidades"? ¿Qué significa "libertad" en un contexto educativo? Las preguntas de este tipo y sus respuestas involucran al filósofo en un análisis filosófico por medio del cual intenta establecer criterios para el uso adecuado de esos términos. Esta actividad de análisis es importante tal vez por derecho propio, pero desde luego lo es como antecedente del siguiente aspecto que interesa al filósofo: el examen de la teoría educativa, debido a que el discurso educativo es en gran medida un asunto de teoría educativa y las teorías requieren del escrutinio para justificar sus fundamentos. El filósofo se preocupa por la aceptabilidad de las teorías educativas, y un requisito práctico de cualquier revisión de las credenciales de una teoría es que los términos usados sean lo más claro posible. Así el análisis conceptual es el primer paso en este escrutinio; le sigue el examen de la teoría, de su coherencia interna, su conformidad con lo que se sabe acerca de la naturaleza humana y con las convicciones morales aceptadas, así como su



practicabilidad. Al ser confrontado con una teoría general de la educación, el filósofo pregunta: ¿Qué recomienda? y ¿Podría lograrlo? (Moore, T. W. , 1987: 10).

Según Moore, hay dos tipos de teorías: las teorías descriptivas y las teorías prescriptivas. Las primeras pretenden dar una explicación correcta de lo que es la educación. Estas teorías se afirman o desaparecen al confrontarse con la realidad; pertenecen a las ciencias sociales. Las segundas, no buscan describir el papel o la función de la educación, sino que trata de dar consejos acerca de lo que deberían hacer los sujetos que trabajan en la práctica educativa. Tales teorías son “prácticas” en el sentido que dan prescripciones razonables para la acción. Estas teorías generales son las que, según Moore, se conocían antes como filosofías de la educación”, por ejemplo, las “filosofías de la educación” de Platón, Fröebel o Dewey.

Es aquí precisamente donde Moore plantea su nueva visión de la filosofía de la educación. La tarea del filósofo de la educación no es la de plantear teorías descriptivas o prescriptivas sobre la educación. Eso lo hacen los educadores y otros teóricos de la educación. La filosofía de la educación, escribe Moore (1987, 11) es “otra actividad de alto rango que puede ser considerada como un parásito de la práctica y la teoría de la educación; no es lo mismo que la teoría de la educación, porque toma a ésta como su objeto de estudio.”

El cambio introducido en visión de lo que es la filosofía de la educación es claro. Según esta visión, lo que anteriormente se amparaba bajo este rubro eran teorías comprensivas de la educación, teorías generales que trataban la educación de una manera semejante como la metafísica trata a la realidad. Estas teorías históricas generales tenían a menudo grandes méritos y todavía vale la pena estudiarlas, pero también tenían limitaciones considerables. Por la anterior, escribe Moore:

...en la actualidad, esa clase de filosofía educativa ha sido reemplazada por un punto de vista que distingue entre teoría educativa y filosofía de la educación y que sostiene que la tarea del filósofo no es elaborar teorías generales sino analizarlas y criticarlas. La filosofía de la educación entendida de esta manera puede carecer del atractivo de las recomendaciones educativas a gran escala y de la filosofía que trata con las confusiones gigantescas de la metafísica. Los filósofos de la educación rara vez descartan un problema educativo disolviéndolo. No obstante, el examen paciente del aparato conceptual del discurso educativo y el minucioso escrutinio de los principios de la teorización educativa, pasada y actual, tienen de utilidad lo que les falta de excitación intelectual (Moore, T.W. 1987, 11).

La tesis principal propuesta por Moore que hemos venido discutiendo se apoya en la idea de que toda práctica implica necesariamente una teoría. Si esto es correcto, la necesidad del escrutinio mencionado es obvia. La teoría inadecuada conducirá a la práctica inadecuada y ésta a una población educada inadecuadamente. Por lo tanto, la filosofía de la educación tiene una función social importante, totalmente independiente del interés intrínseco que pueda tener.

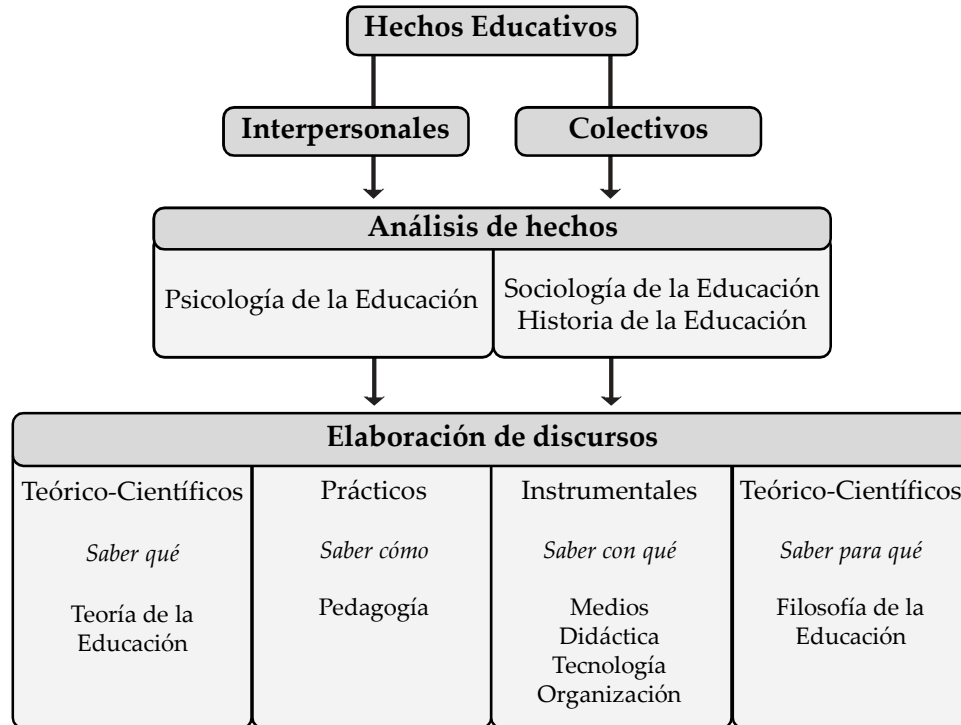


Moore (1987) reconoce, sin embargo, dos posibles limitaciones en su posición. La primera es que, puesto que para los filósofos de la educación hay una gran diversidad de opiniones en relación con lo que es o debe ser su tarea, debido a lo anterior, él ofrece su teoría con cautela. Acepta que es una forma particular de considerar la naturaleza y el papel de la filosofía de la educación; por lo tanto, afirma, es inevitable que sus conclusiones no sean aceptables para todos los que trabajan en este campo. La segunda limitación es más seria. Moore reconoce que el límite entre la filosofía de la educación y la teoría de la educación no siempre está bien definido y en ocasiones es difícil precisar si el autor está ofreciendo una teoría o haciendo filosofía. Por eso Moore admite que los filósofos no necesitan ofrecer teorías propias, pero pueden hacerlo implícita o explícitamente, como lo hizo Platón, al constatar la aprobación o el desacuerdo acerca de una determinada teoría.

Tal como concluye Moore, su visión de la relación entre teoría educativa y filosofía de la educación no es la única ni necesariamente la más aceptable. Hay otras posiciones que no establecen una diferencia de rango sino más bien de temática. Esto es la tercera posición que antes hemos denominado relación de simetría, pero con funciones diferentes.

Por lo visto hasta ahora, podemos constatar que la actividad educativa está constituida por un conjunto de prácticas (el que educa “hace cosas”) normativamente reguladas, que se constituyen en datos accesibles a la mirada de cualquier observador interesado. Los resultados de esta mirada escrutadora e intencional sobre los hechos educativos para sistematizarlos, orientarlos, valorarlos o hacerlos más eficaces desde algún punto de vista ha recibido indistintamente el nombre de “Filosofía” “Pedagogía” o, más recientemente, el de “Ciencias de la Educación”. En la modernidad, se usaba el término “Pedagogía” para referirse a la disciplina que tenía como objeto específico el estudio de la educación. Pero con el paso del tiempo, el estudio de la educación ha alcanzado niveles de especialización cada vez más complejos, asumiendo cada vez la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vinculaciones cada vez más estrechas y hasta de subordinación, como es el caso de la relación con la economía y sobre todo la psicología en el presente. De esta manera, “el estudio científico de la educación” se amplió hasta llegar a tratar de abarcar todos estos saberes que desbordaban el campo de la filosofía o la pedagogía y por eso mismo se empezó a usar el término “ciencias de la educación.”

Con estas expresiones se han querido señalar algunos discursos en los que se amalgaman consideraciones empíricas, prescripciones normativas, explicaciones científicas o recursos tecnológicos. En alguna parte de esta multitud de tareas cabe la filosofía de la educación. Tratando de establecer un orden lógico y coherente, O. Fullat (1992) propone el siguiente esquema:



Fuente: O. Fullat (1992)

En realidad es una buena propuesta sintética aunque no deja clara la relación y jerarquía entre los saberes educativos y parece correr contraria a la elaboración del conocimiento que no necesariamente comienza con los hechos, como ya lo ha planteado Moore. Tampoco es muy aceptable poner en el mismo ámbito a los llamados saberes instrumentales, con los que en realidad no hay mucho problema de separación.

En esta propuesta, la pedagogía, teoría de la educación y la filosofía de la educación aparecen como los saberes integradores acerca del fenómeno educativo que pretenden la formación de sistemas que, desde perspectivas distintas, hagan comprensible o bien explicable y también, según el caso manipulable el acontecimiento educativo en su globalidad.

Aunque problemática, la propuesta de Fullat parece respetar suficientemente la diferencia entre los saberes, distinguiéndolos por su objetivo principal. Con base en ello, Fullat propone las siguientes definiciones:

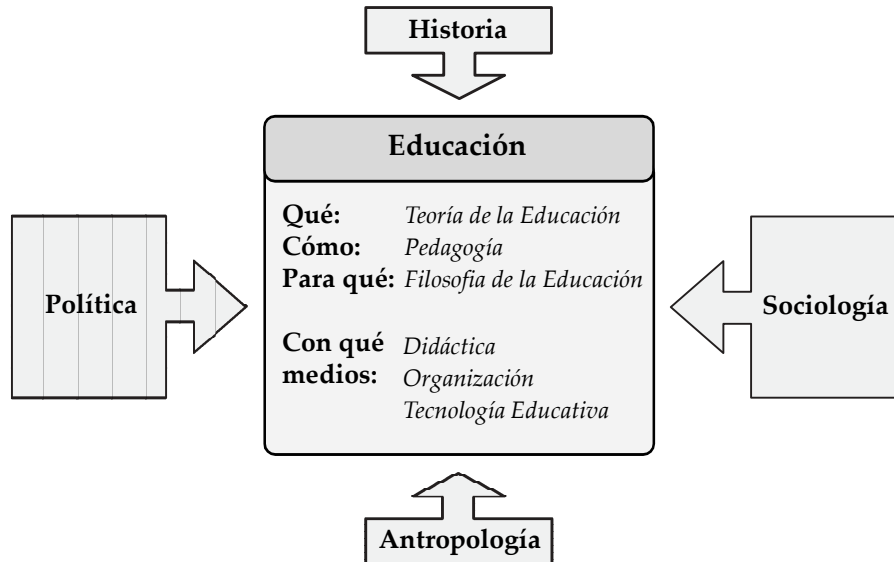
1. **Teoría de la Educación:** Teoría explicativa y global de los procesos educativos en la medida en que éstos son aprendizaje de informaciones, de actividades y de habilidades.
2. **Pedagogía Fundamental:** Teoría pragmática y globalizadora de los procesos educativos, teoría que los hace manejables con eficacia. Teoría normativa de la conducta de los educandos. Teoría que, partiendo de presupuestos antropológicos,



epistemológicos y axiológicos –tanto del individuo como de la sociedad- recomienda una metodología específica.

3. **Filosofía de la Educación:** *saber globalizador comprensivo y crítico de los procesos educacionales que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos que orienten el proceso o que permitan el análisis crítico del discurso educativo o de la realidad existente” (Fullat, O. 1992: 215).*

Con base en lo anterior, el autor propone el siguiente esquema:



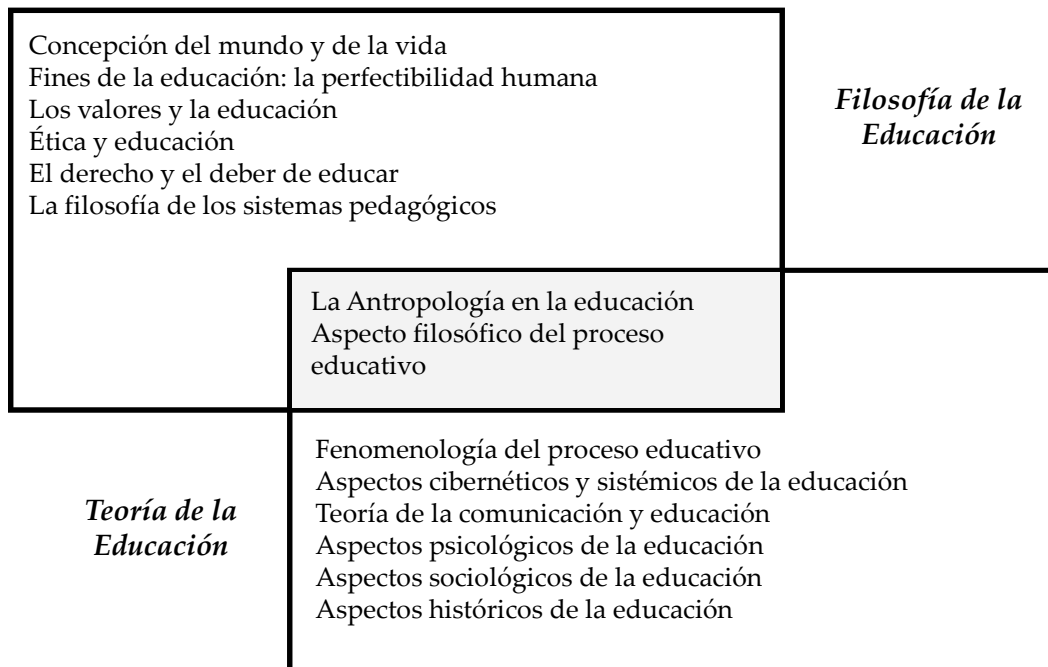
Fuente: O. Fullat (1992)

Quintana (1982) está de acuerdo con diferenciar la teoría de la educación, la pedagogía y la filosofía de la educación de acuerdo a sus funciones, pero de una manera diferente. De hecho, la diferencia está establecida considerando a la teoría de la educación como parte de la pedagogía general y diferenciándola de la filosofía de educación por cuestiones de procedimientos. Quintana lo plantea de la siguiente manera:

La definimos (la teoría de la educación) diciendo que es la parte de la Pedagogía general que estudia lo esencial del acto educativo, a saber: su naturaleza y sus fines, los factores que lo constituyen y la parte que en el mismo han de tener el educando y el educador). A la Teoría de la Educación le compete estudiar qué es la educación fenomenológicamente, del mismo modo que la Filosofía de la educación ha de decirnos qué es esencialmente. Una y otra quieren explicar qué es la educación; pero mientras la Filosofía de la educación opera con presupuestos metafísicos (la comunicabilidad del saber, la perfectibilidad humana, las nociones de cualidad y hábito, etc.), la Teoría de la Educación abarca temas más inmediatos e intuitivos: el concepto de educación, el acto educativo, la relación educador-educando, los condicionamientos de la educación, sus límites, etc. También son propios de la Teoría de la Educación temas como los fines de la educación, las nociones de libertad-autoridad o los valores que podemos considerar como típicos de la Filosofía de la educación (Quintana, 1982).



Este autor admite que en realidad hay unos temas que aparecen como privativos de cada una de estas dos disciplinas y otros que, por el contrario, son comunes a ellas; entre estos últimos está, desde luego, el que estudia la naturaleza de la educación y el que atiende a sus bases antropológicas. A modo de ilustración de su posición, Quintana (1982) propone el siguiente esquema:



Fuente: Quintana (1982)

Explicando su esquema, Quintana sostiene que la Filosofía de la Educación se ocupa sólo de aspectos esenciales de la Educación, mientras que la Teoría de la Educación recoge aspectos más existenciales o circunstanciales. La segunda quiere “explicar” qué es la educación y el educar, mientras que la primera, además de esto (aspecto que tiene en común con la Teoría de la Educación, y que la constituye como una filosofía “especial”), pretende “fundamentar” filosóficamente la actividad educativa (hecho que la constituye como una Filosofía “aplicada”). En unos aspectos, la Filosofía de la educación forma parte plenamente de la Teoría de la Educación; pero en otros, tiene un campo relativamente suyo, pues se ocupa más o menos remotamente de elaborar unos fundamentos para la educación.

Una posición similar es defendida por García, M y García, J. (2013). Estos autores reconocen que la denominación “Pedagogía” ha perdido su carga científica y por eso han aparecido la teoría de la educación y la filosofía de la educación como dos disciplinas sin una delimitación clara. Estos autores afirman que la teoría de la educación se configura como un saber de carácter más descriptivo que demostrativo,



mientras que la filosofía de la educación posee una intención normativa. A la primera le corresponde estudiar la educación desde un punto de vista fáctico, mientras que a la segunda desde uno interpretativo. En definitiva, estos autores escriben, la diferencia principal es que la teoría de la educación:

tiende a constituirse como un conjunto de teorías explicativas de los procesos educativos: es decir, se ocuparía del aspecto científico-positivo del conocimiento de la educación. Por su parte, la filosofía de la educación se caracterizaría como un saber globalizador, comprensivo de los fenómenos educacionales, referidos a los presupuestos antropológicos, epistemológicos, axiológicos y críticos de estos procesos (García, M y García, J. 2013: 29).

El Objeto y Métodos de la Filosofía de la Educación

En los apartados anteriores se ha pretendido, de manera general, delimitar el campo de la filosofía de la educación en relación con otros discursos teóricos sobre la educación. En este apartado del presente capítulo se pretende delimitar más específicamente, en primer lugar, el campo estricto de la Filosofía de la Educación delimitando objeto y tareas y, en segundo lugar, su metodología.

Objeto y tareas de la Filosofía de la Educación

La Filosofía de la Educación, como ha venido quedando claro, no es ciencia o tecnología educacional, ni tampoco es Pedagogía o Teoría de la Educación ¿Qué es, entonces? Dicho de manera general, y en un primer término, es un cuestionamiento sobre lo que se hace y lo que se dice en educación. Pero deberíamos continuar preguntándonos: ¿En nombre de qué se legitima la capacidad de la Filosofía para cuestionar tales extremos? ¿Por qué se cree el filósofo un ser privilegiado de modo que pueda juzgar la rectitud o conveniencia del resto de los saberes?

No se trata de ello, como lo dice Flecha, F. (2004, 216), es más bien, de esa posición observante que empuja al filósofo a buscar, desde las contradicciones y limitaciones del presente, el origen de tales contradicciones para enderezar aquellas cosas que los intereses, la improvisación o la rutina han ido apartando de sus primeros cauces. En definitiva, el tipo de filosofía de la educación que se realice va a estar en función de la visión de la misma que se tenga y, a partir de esta visión, se planteará su objeto o tareas principales. Vamos a considerar a continuación algunas propuestas.

Una perspectiva tradicional sobre la filosofía de la educación, que tuvo mucha influencia en el pasado, es la presentada por González, A. (1967). Según este autor (1967, 17), que tiene una posición influenciada por el aristotelismo-tomista, “la filosofía de la educación es, fundamentalmente metafísica de la educación.” De acuerdo con esto, la misma tiene como tarea resolver seis problemas capitales:

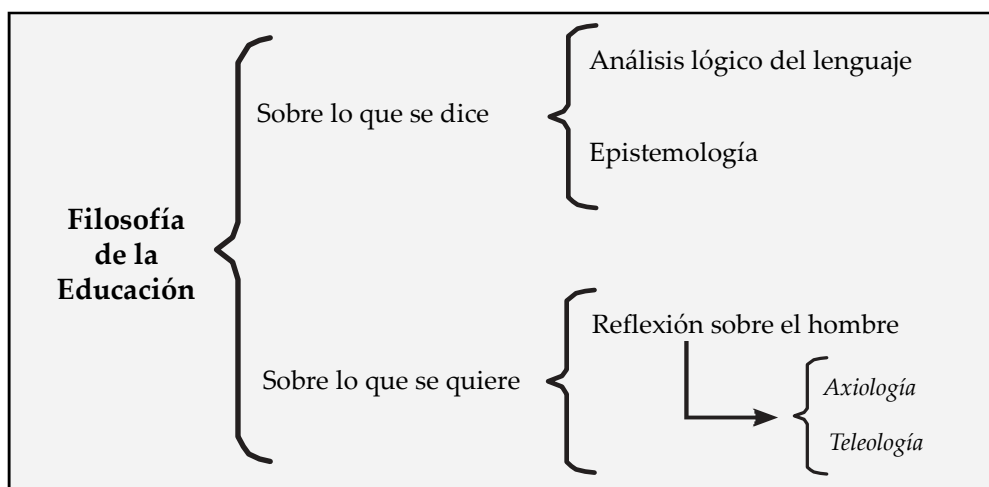


Introducción a la Filosofía de la Educación: análisis y lecturas clásicas

1. *La estructura entitativa de la educación*
2. *La estructura esencial de la educación*
3. *El proceso educativo*
4. *La realización del proceso educativo*
5. *La regulación del proceso educativo*
6. *Los fines de la educación*

El autor precisamente dedica todo su libro a desarrollar cada uno de estos temas.

Otra perspectiva más actual y popular es la presentada por Fullat, O (1987). Para este autor el filósofo de la educación analiza el proceso desde dos grandes perspectivas: lo que se dice y lo que se hace. Con base en lo anterior, este autor propone el siguiente esquema:



Fuente: F. Fullat (1987:15)

Si todo proceso educativo es necesariamente una antropogénesis, no deben perderse nunca de vista los fines del proceso, de modo que los medios y los instrumentos sean coherentes con el fin buscado; y el fin buscado no puede ser otro que la consecución de un hombre reconciliado consigo mismo, con su mundo, con su tiempo y con sus semejantes.

En otro escrito, O. Fullat (1992) también habla sobre las posibles funciones o tareas de la filosofía de la educación. El autor reconoce que las funciones o tareas de la filosofía de la educación dependen de la visión filosófica y de la autonomía que se le dé a la filosofía de la educación.

O. Fullat (1992) inicia planteando unos ejemplos. Para Giovanni Gentile —quien fue un idealista—, dado que la Filosofía es el estudio del Espíritu, el cual se realiza en la historia —formándosele esta guisa—, y dado también que la pedagogía es la ciencia de la formación del Espíritu, filosofía y pedagogía coinciden. Por otra parte, según



Dilthey, una filosofía es una concepción histórica del universo, una *Weltanschauung*. Un filósofo se limita a interpretar el espíritu de una época; el pedagogo lo realiza, lo pone en práctica. La finalidad de cada filosofía es, pues, elaborar la teoría de la formación del hombre, es dar piso a una pedagogía.

A Paul Natorp no le bastó como a Herbart fundar la pedagogía en la psicología y en la ética; la fundó en lo que él entendía la totalidad de la filosofía-ética, estética, lógica y filosofía de la religión-. Puesto que la filosofía proporciona una visión de la cultura humana no puede menos que constituir el soporte de la pedagogía. John Dewey considera que la filosofía entrega hipótesis operantes a la pedagogía y una visión más amplia de su tarea.

Una postura muy extendida hasta hace poco era la de Ricardo Nassif (1958) para quien la pedagogía es un saber autónomo que se vale de la filosofía como de otros saberes. Es decir que la filosofía sería como una ciencia auxiliar más de la pedagogía.

Aquellos que se inscriben en el cientificismo, o valor exclusivo de las ciencias empíricas, necesariamente tienen que prescindir de los posibles aportes filosóficos. La experiencia sola basta.

Tomando como base las posiciones anteriores, O. Fullat (1992, 72) propone las siguientes tareas a la filosofía de la educación:

1. *Analizar el lenguaje educativo*
2. *Indicar el sentido general del proceso educador*
3. *Mostrar la estructura educanda del hombre*
4. *Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías*

Fullat afirma que el trabajo específico de la Filosofía de la educación queda circunscrito a las cuatro tareas indicadas. Podrá abordarlas todas o bien limitarse a alguna tan solo, pero difícilmente puede sobrepasarlas sin verdadero riesgo de caer en el dogmatismo metafísico. Aunque todas estas tareas son importantes, su preferencia son las últimas dos. Sin embargo, vamos a iniciar diciendo algo sobre las dos primeras.

1. **Analizar el lenguaje educativo**

El filósofo de la educación tiene una tarea importante e irrenunciable en el análisis del lenguaje educativo que, con frecuencia (sobre todo en el área anglosajona) se ha convertido en la orientación fundamental de la filosofía en general. En esta línea, ya hemos visto anteriormente la propuesta de Moore. Reafirmando esa posición, este autor nos dice precisamente que:

Los filósofos actuales de la educación, al menos los del mundo anglófono, no se dedican por lo general a formular sus propias teorías de la educación, sino a analizar y clarificar los conceptos utilizados en el discurso educativo –conceptos como los de educación,



enseñanza, desarrollo, experiencia, juego y otros semejantes- y a examinar los argumentos y justificaciones que proponen quienes formulan teorías de la educación” (Moore, T.W. 1987: 218).

Aun cuando se pudiera considerar esta posición como reduccionista, dado que un proceso educador es un acto de comunicación y que el lenguaje constituye la más importante mediación comunicativa, es una tarea importante que la Filosofía de la Educación se dedique al estudio de los lenguajes tanto de educadores como de pedagogos. El filósofo de la educación no crea educación: se ciñe a reflexionar sobre ella, y en este caso a pensar los lenguajes utilizados en la misma. Filosofar es, desde luego, entre otras cosas, averiguar qué se dice. Ya Platón en su dialogo *Cratilo* atacó de frente el problema de la convencionalidad, o no, del lenguaje. La terapia llevada a cabo por las filosofías de corte analítico, consiste en eliminar los falsos problemas surgidos por el uso incorrecto del léxico y de la sintaxis. Por ejemplo: ¿Qué significan educar y democracia dentro del enunciado “Eduquemos para la democracia”?; el proponer un significado apropiado a estos términos sería precisamente un trabajo para el filósofo de la educación.

2. Indicar el sentido general del proceso educador

Sobre esta tarea Fullat no escribe mucho. Sera posiblemente porque es muy parecida a las siguientes dos y sobre todo a la última. Tal vez lo que se podría decir es que es importante que la filosofía de la educación, con su visión totalizadora, proporcione un marco general que integre todo el proceso de la educación. Esto puede significar el tomar las contribuciones de las otras disciplinas que estudian el proceso educativo y tratar de darles coherencia en función de una cosmovisión y de las necesidades del entorno. Esta tarea es importante porque sin esta visión de totalidad los elementos del proceso educativo parecerían inconexos y aislados y no como parte de un Sistema coherente.

3. Mostrar la estructura educanda del hombre

Para Fullat (1992), la substancia educativa está en el hecho de que el hombre tenga la necesidad de educarse.

Como desmaye un solo instante, en tan apremiante faena, deja de haber hombre. Solo los cadáveres y las civilizaciones periclitadas han abandonado la educación. Si se indaga el origen del proceso educador, irremediabilmente se cae en la cuenta que no es otro que el hecho que haya hombres, la clave consiste no tanto en ser esto o aquello sino, de entrada, en tener que ser. La educación descubre su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica. Ser hombre es tener que educarse. El ente humano es constitutivamente animal educando. El hombre consiste en tener que hacerse, y esto, por lo pronto, constituye la quintaesencia de la educación en cuanto ésta es proceso (Fullat, 1992; 87).



Fullat explícitamente plantea que el ser humano es educación; es decir, que consiste en tener que educarse a menos que se renuncie a la categoría humana. Un delfín o un elefante pueden aprender conductas de nuestra especie, pero, en modo alguno, están obligados a ello para ser un delfín completo o un elefante perfecto. El hombre, en cambio, tiene que aprender los comportamientos antropológicos si pretende alcanzar el estatuto humano. El delfín y el elefante son educables; únicamente el ser humano es educando.

El ser humano es capaz de aprender y desarrollar su inteligencia. Los animales en general obedecen a técnicas conductistas que favorecen el reforzamiento por medio de la repetición y el premio. El ser humano en cambio recibe educación. Aprendemos durante toda la vida, y no acabamos hasta la muerte. Sin embargo, es más fuerte durante la niñez y la adolescencia, debido a la intensidad con que se asimila la información y formamos nuestra personalidad. El tratamiento que Fullat le da al tema en la obra que estamos citando, se organiza en cuatro apartados. El primero plantea globalmente el asunto a partir del inacabamiento biológico desde el cual se pone a vivir la bestia humana. Para seguir adelante, el hombre necesita cosas que ya no son biológicas. Los otros tres apartados contemplan la educabilidad desde la corporeidad del ser humano —genética y neurología particularmente-, desde la civilización -dimensiones histórica y comunicativa, de manera especial- y, por último, a partir de la responsabilidad ética —con el mito, la obligación moral y Dios como horizonte, a manera de cuestiones sobresalientes-. Hablaremos más de este tema en un capítulo posterior.

4. Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías

La teleología es un saber filosófico que reflexiona sobre la naturaleza, origen y fundamento de los valores que legitiman el proceso educativo actuando como finalidades. Algunos han sostenido que la filosofía de la educación debería ocuparse exclusivamente de los fines educativos. Y en realidad esta se puede considerar como la visión tradicional de la tarea principal de la filosofía de la educación. Aunque ya no sea la visión más popular actualmente, es indudable que la teleología educacional es sin discusión posible una de las tareas importantes de la filosofía de la educación.

Cada sociedad tiene sus listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes que propone - o mejor: impone- a sus miembros. Distintas teorías, propias de cada sociedad, explican el uso de determinadas, técnicas. La confección de las diversas listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes está en función del sistema de valores o ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional.

Las gentes explican la porción gratuita que toda praxis educativa conlleva a base de frases de esta índole: «educamos para la democracia», «respetamos la naturaleza», «pensamos en la igualdad de oportunidades», «queremos hacer hombres libres» etc. En cualquier sistema educacional se encuentran valores que guían su práctica intentando convertirla en razonable (Fullat 1992, 80).



La máquina educadora encierra una necesaria referencia a los valores. De hecho, se puede educar según tal código de valores o según algún otro; esto forza a tener que *preferir* uno por encima del otro, dando cuenta luego de la preferencia. Unos preferirán el sistema axiológico marxista; otros se inclinarán por el cristiano o por el anarquista o por cualquier otro. Lo impracticable es educar sin normas. Podrán, éstas, desconocerse, pero ahí están objetivamente actuando en la familia, en la escuela, en el cine, en las modas, etc.

En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues juega un papel primordial en la faena educadora, como plantea Fullat (1992, 82).

Los fines educativos se colocan necesariamente sobre el hecho de que la realidad humana es constitutivamente educanda. La «forma» educativa demanda sin cesar un contenido axiológico con el que llenarse. Tales «contenidos» o valores, proceden del modelo antropológico -apoyado a su vez en la cosmovisión pertinente- que cada época y clase social privilegian.

Dos aspectos que se pueden mencionar por último en este tema y que se ampliarán posteriormente son los siguientes: Primero, que todos los intentos de proponerle a la educación valores-finalidades de tipo general y apto para todas las civilizaciones, acaban brindando vaguedades tan notables como son: perfeccionamiento, moralidad, formación, etc. El segundo, que está relacionado con el anterior es que las únicas disciplinas teleológicas, de cuantas configuran el posible cuadro de las llamadas “ciencias de la educación”, son la filosofía de la educación y la teología de la educación. Pero, sucede que la primera no obtiene éxito cuando pretende imponer un listado de valores-finalidades, limitándose a hurgar en la fundamentación de lo valioso. La teología, en cambio, sí logra resultados, pero es a base de aceptar como no discutibles algunos textos, sea la Biblia, el Corán o los cuatro libros Veda, de la India, etc. Sobre el objeto y/o tareas de la filosofía de la educación podemos concluir que el objeto es el estudio reflexivo de la educación y de su práctica y las tareas son múltiples. Pese a que hay varias opciones, como hemos visto en este apartado, existe poca duda que la filosofía de la educación tiene como tareas reflexionar sobre los fines de la educación, su justificación antropológica, su estatuto epistemológico, su carga axiológica y otros temas coyunturales de tipo social, político y práctico. Estos son precisamente temas que abordaremos en capítulos subsiguientes.

Las orientaciones metodológicas

Si la filosofía de la educación es, como hemos visto, una “rama” del saber filosófico, su sustantividad no derivará de la referencia al objeto (la educación), sino de los procedimientos o métodos (filosóficos) desde los que se aborda.

De este modo, el pluralismo en filosofía de la educación resulta, en primer lugar, de las diferentes perspectivas metodológicas desde las cuales se afronta la indagación



filosófica en educación; pero, además de ser postulado por el carácter plural de la filosofía, ese pluralismo supone el mejor antídoto contra la siempre presente “tentación dogmática”; como lo afirma Feyerand, P (1989, 110):

mientras la unanimidad de opinión puede ser conveniente para una iglesia o para los seguidores complacientes de un tirano o para otro tipo de “gran hombre”, la variedad de opinión es una necesidad metodológica para las ciencias y, a fortiori, para la filosofía.

En el mundo actual, que parece construido sobre la consideración de la realidad como un conjunto de perspectivas posibles para la mirada humana, la actitud pluralista parece la más apropiada para pensar en educación. La explicitación crítica de los fundamentos y valores explícitos e implícitos, parece obligarnos a la consideración de que la búsqueda de razones para las cuestiones definitivas deba plantearse sin otra limitación metodológica que la validez de las razones aportadas (Flecha, F. 2004).

Por otra parte, la historia de la filosofía muestra la evidencia de los múltiples métodos practicados a fin de cumplir con lo que, en cada momento, consideraba su cometido esencial. Ahí están desde la mayéutica socrática o el diálogo platónico o la disputatio tomista a los procedimientos contemporáneos como la dialéctica marxista o el análisis lógico o estructural.

Considerando el pluralismo metodológico de la filosofía, y siguiendo el esquema clásico propuesto por Reboul, O. (1983) e interpretado por Flecha, F. (2004) presentamos a continuación los rasgos básicos de algunos métodos o procedimientos filosóficos usualmente utilizados, bien entendido que su carácter es concurrente y complementario, antes que excluyente.

Método histórico

Al contrario de lo que ocurre en otras disciplinas, la filosofía no puede olvidar su pasado: sus preguntas por el hombre, la libertad o la posibilidad del conocimiento, conducen de forma irremediable a un diálogo personal con lo que otros autores del pasado han reflexionado acerca de esas mismas cuestiones que hoy nos preocupan.

Este método puede ser aplicado, como hace por ejemplo Kneller, G. (1964), para intentar mostrar que a cada sistema filosófico le corresponde una doctrina específica de la educación: así, mientras el racionalismo justifica una didáctica “mayéutica” y una ética de valores universales y de autonomía personal, el empirismo sustenta, por el contrario, una didáctica a base de experiencias y una ética utilitaria y pragmática.

Pero la gran lección de la historia de la filosofía se dirige en otro sentido y es doble: por un lado, permite plantear cualquier problema, ya sea concreto o difuso desde una reflexión secular y plural, que lo “sitúa” y “esclarece”; por otro, ayuda a desvelar o matizar aspectos de la realidad educativa que muchas veces no percibimos sino de forma confusa y aún contradictoria, aunque situados en otro tiempo y lugar.



Método reflexivo

El método reflexivo supone invertir de algún modo el método propio de la ciencia: mientras en ésta el proceso característico va del sujeto al objeto, con vistas a su aprehensión intelectual, la reflexión (de talante netamente filosófico) revierte desde el objeto al propio sujeto pensante, provocando una especie de “interrupción” que es, para Walter Benjamín, la que desencadena el pensamiento, amplía la capacidad de ver y hace posible la crítica.

La necesidad de esta perspectiva metodológica en educación viene demandada por la evidente insuficiencia de la investigación científica: en su intento de delimitar aspectos concretos del proceso educativo, tropieza con que el carácter global de éste sobrepasa el marco forzosamente parcial de la ciencia, incapaz por otra parte de ofrecer una base desde la que dar respuesta a los juicios de valor implicados en la tarea educativa.

Sobre la base de los resultados obtenidos por las ciencias, la filosofía habrá de profundizar y preguntarse crítica y reflexivamente por las condiciones y límites dentro de los cuales se ha producido. Este procedimiento será particularmente fecundo si en esa reflexión se aúnan los esfuerzos de cuantos aparecen implicados en el proceso educativo, sin exclusión alguna: docentes, investigadores, filósofos, etc. en una especie de actividad interdisciplinar.

El método del análisis lógico

“¿Qué se quiere decir cuando se dice...?” He ahí la pregunta sobre la que gira este procedimiento metodológico, cuya pretensión básica es interrogarse sobre el lenguaje, o mejor, sobre el discurso de la educación, para tratar de definir sus términos, analizar sus fórmulas, probar sus razonamientos y sacar a la luz las ambigüedades, incoherencias y contradicciones. ¿Cómo se distinguen, por ejemplo, términos como “enseñanza”, “instrucción” y “educación”, tan utilizados en ese discurso?, ¿Cuál es el alcance y referencia reales de cada uno?, ¿Es lo mismo “enseñar” que “transmitir”?

En el método del análisis lógico es claramente visible el influjo de George Moore y Bertrand Russell así como el concepto wittgensteiniano de la filosofía como actividad cuyo objeto es esclarecer, delimitar y precisar los pensamientos para evitar confusiones.

En este sentido, el análisis lógico permite “deconstruir” conceptos que son simples metáforas (“crecimiento”, “plenitud”), expresiones pedagógicas estereotipadas (“transmisión del saber”, “igualdad de oportunidades” “desarrollo integral”) o tratar de descubrir los fines explícitos o implícitos que se asignan a la educación.



El método “a contrario”

Se trata de un método que viene a completar en cierto modo el del análisis lógico y permite determinar de forma positiva los fines de la educación. La pregunta, en este caso, no se centra en “lo que se quiere decir, sino en “lo que se quiere hacer”. Es evidente que, muchas veces, los hechos refutan o contradicen lo que se expresa en palabras; al detectarlos y denunciarlos, se da testimonio precisamente de aquellos valores a los que se oponen.

La forma de determinarlo es “a contrario”, es decir, adoptar como punto de partida aquello que, de acuerdo con la opinión generalmente aceptada, nadie puede desear ni aún reivindicar como meta a alcanzar. Por ejemplo, para llegar a establecer en qué consiste la verdadera “educación”, nadie estimaría que pueda asimilarse a “adoctrinamiento”; o que el proceso de “formación” se reduzca a mera “información”. De igual forma, cabe plantear la pregunta “a contrario” sobre otras muchas cuestiones educativas, en los que la clarificación será tanto mayor cuanto más distantes se presenten los términos que se confrontan; así, ¿puede llamarse educación a un proceso en el que el alumno aprenda sin tener conciencia de ello?; ¿debe perseguir la educación objetivos de sumisión o adaptación social o buscar la autonomía personal?

El método dialéctico

El fundamento de este método radica en las “lagunas” e insuficiencias de todo concepto, idea o teoría, que remite a su contrario; de esta oposición surge la necesidad de una síntesis superadora, cualitativamente diferente, en la que se integren los aspectos efectivamente positivos presentes en las posiciones anteriores.

El auge de la dialéctica (método platónico por excelencia) va unido al pensamiento marxista; pero el método ha sido también utilizado en educación por otros muchos autores, entre ellos el propio Dewey, cuya filosofía de la educación parte de una serie de oposiciones clásicas (crecimiento/influjo social; experiencia/pensamiento; esfuerzo/interés) para concluir al final que tales oposiciones surgen como resultado de una perspectiva falsa porque es meramente abstracta, por lo que esa aparente “contradicción” puede superarse mediante una síntesis globalizante, que lleva siempre a la continuidad.

Por su forma de proceder, el método dialéctico parece el más adecuado para conseguir una síntesis en temas especialmente conflictivos, como el de los fines de la educación, en la medida en que no se inclina hacia uno u otro término de las oposiciones o antinomias (individuo/sociedad; autoridad/libertad; integración/creación, etc.) que, generalmente, son consecuencia de planteamientos excesivamente rígidos o unilaterales.



Pero también hay otros métodos filosóficos muy populares hoy, en otras áreas de la filosofía, como el método fenomenológico creado por Husserl y perfeccionado por Heidegger, el método hermenéutico de Dilthey, Gadamer y el mismo Heidegger, el estructuralista usado mucho en la filosofía del lenguaje y política, y los métodos planteados en el seno del postmodernismo como ser el desconstruccionismo planteado por Derrida y los métodos arqueológicos y genealógicos planteados por Foucault. Estos métodos no han sido muy utilizados, pero tendrían mucho potencial para el análisis crítico de la educación actual.

En conclusión, la presencia de múltiples enfoques en Filosofía de la Educación, sobre la base del pluralismo metodológico, responde en el fondo a las múltiples formas de entender la propia filosofía; en realidad, la filosofía existe por sus métodos: cada enfoque supone, ante todo, la adopción de un método diferente.

La evidencia de este pluralismo en la concepción de la Filosofía de la Educación, como lo dice Flecha, F. (2004) no implica que debamos declarar verdaderas todas esas posiciones alternativas, ni esforzarnos en construir un único armazón con los elementos supuestamente verdaderos de ellas; más bien, se trata de analizarlas críticamente para ese necesario debate entre posiciones diferentes pero que se conocen y comprenden mutuamente como verdadero camino dialéctico para avanzar en la construcción del conocimiento.

La importancia de la Filosofía de la Educación para los Educadores

En nuestro tiempo es ineludible el hecho que muchos creen que la reflexión filosófica sea inútil o superflua. Alguien podría razonar, si me voy a dedicar a dar clases, a orientación académica o la administración educativa, ¿para qué necesito perder el tiempo en cuestiones filosóficas? Esta persona “práctica” considera que no se puede dar el lujo de perder el tiempo en este tipo de reflexiones cuando de lo que se trata es de desempeñar de la mejor manera posible la tarea educativa encomendada.

Lo anterior, es tener una visión errónea de la naturaleza y función de la misma filosofía en general. Como se ha venido planteando, la filosofía de la educación no es un tipo de saber útil en el sentido en que lo es un saber técnico (como la ingeniería o la didáctica en este caso particular). Su utilidad es de otro tipo. Cumple una función orientadora y totalizadora de la acción humana, que por tratarse de la actividad de un ser racional debería estar guiada por el conocimiento racional. Usualmente el problema se plantea en términos de que la teoría no esta relacionada con la practica, en este caso con la práctica educativa. Esto, como lo plantean Barrow & Woods (2006, 189), es una falsa dicotomía porque en realidad no hay buena práctica sin teoría. Volveremos a este tema en la segunda parte del siguiente capítulo.

En realidad, toda tarea educativa necesita, por ejemplo, contar de un esbozo, idea o imagen previa del hombre y de la sociedad que se quiere formar y es esto lo que debería orientarla. Pero esta idea solo puede elaborarse tras una reflexión que es, por



su naturaleza, de índole filosófica. Los educadores necesitan, por tanto, conocimientos de antropología filosófica con su cosmovisión correspondiente para realizar con sentido su labor.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que no es posible explicitar el sentido último de la educación y de sus procesos desde el ámbito de las ciencias particulares, los educadores necesitan de la filosofía de la educación porque es el saber al que corresponde elaborar esa síntesis de carácter totalizador. En concreto, García, M. y García J. (2013, 32) proponen algunos de los temas propios de la filosofía de la educación que tienen especial importancia para los educadores y son, entre otros: el análisis de la concepción antropológica que subyace en los distintos modelos teóricos de la educación; el estudio de los rasgos específicos de la relación educativa; las relaciones que se establecen entre autoridad y libertad; la clarificación de los fines, objetivos y valores educativos; el lugar que le corresponde a la educación social, cívica, política, religiosa, ética y estética en el conjunto de un programa educativo; las cuestiones propias de la deontología profesional de los docentes, etc. Las prácticas educativas tienen que ver también con cuestiones acerca de la naturaleza del conocimiento y el modo en que se adquiere; además implican la realización de juicios de valor, y es muy difícil comprender cómo se podría hacer frente a esas cuestiones sin llevar a cabo una reflexión filosófica.

Los educadores también tienen que estar preparados para ejercer un juicio razonable acerca del modo de orientar su labor, y es deseable que tengan alguna responsabilidad o que puedan hacer aportaciones substanciales en asuntos de interés general para la educación, más allá de los límites de su propia tarea e institución. Para ambas funciones el aporte de la filosofía es crucial. La filosofía permite que uno se distancie reflexivamente de lo que uno hace porque la excesiva preocupación por la práctica puede impedir el buen ejercicio de una tarea.

No siendo el educador un mero operador mecánico o un robot que solo sigue instrucciones, sino que debe actuar como persona autónoma responsable, entonces la filosofía le puede ayudar brindándole un conjunto de conocimientos coherentes que contribuyen a iluminar el ejercicio de su actividad educativa. En esta tarea, afirman García, M. y García, J. (2013, 33). La filosofía de la educación les permite a los educadores:

1. *alcanzar una mayor claridad en la formulación de las metas educativas, asunto éste de primera necesidad, porque hasta que no se defina con precisión lo que se entiende por "ideal del hombre educado", no es posible abordar seriamente esta tarea.*
2. *les facilita alcanzar una mayor coherencia lógica en los propios planteamientos, de manera que lo que se afirma tenga sentido y pueda sostenerse racionalmente, con consistencia, en el marco de un contexto amplio.*
3. *les hace también posible adquirir un adecuado nivel de especialización, y lograr un mayor nivel de discernimiento, sin mirar la realidad solo en términos generales.*



En definitiva, como concluyen estos dos autores García, M. y García, J. (2013), la filosofía de la educación no se propone directamente generar nuevos conocimientos pedagógicos, sino que se orienta de manera inmediata a proporcionar una mejor y más profunda comprensión de aquello con lo que el profesional de la educación ya está familiarizado; y ayudarle a conocer las discusiones que tuvieron lugar en el pasado, los problemas candentes de cada momento, y el modo en que fueron afrontados —y tal vez solucionarlos— racionalmente.

Introducción a las lecturas

En las lecturas que presentamos a continuación, se ahonda más en la reflexión sobre la educación como una necesidad humana. En la primera lectura se presenta el famoso mito de Prometeo que es una primera aproximación para explicar la naturaleza y las tareas de la educación para la humanidad. En la segunda lectura, el gran filósofo prusiano E. Kant nos ayuda a entender que es la educación que nos hace verdaderamente humanos. Finalmente, en la tercera lectura, el eminente sociólogo francés E. Durkheim nos presenta la explicación que se ha vuelto estándar para entender la necesidad de la educación desde el punto de vista sociológico.



El mito de Prometeo¹

El camino mejor y más fácil para llegar a comprender la naturaleza y las tareas de la educación es, quizás, el mito de Prometeo, tal y como se expone en el *Protágoras* de Platón. Helo aquí, tal como en ese diálogo lo expone Protágoras mismo: cuando los dioses hubieron plasmado las estirpes animales, encargaron a Prometeo y a Epimeteo que distribuyen convenientemente entre ellas todas aquellas cualidades de que debían estar provistas para sobrevivir. Epimeteo se encargó de la distribución. En el reparto dio a algunos la fuerza, pero no la velocidad; a otros, los más débiles, reservó la velocidad para que, ante el peligro, pudieran salvarse con la fuga; concedió a unos armas naturales de ofensa o defensa y, a los que no dotó de éstas, sí de medios diversos que garantizasen su salvación. Dio a las pequeñas alas para huir o cuevas subterráneas y escondrijos donde guarecerse. A los grandes, a los vigorosos, en su propia corpulencia aseguró su defensa.

En una palabra, guardó un justo equilibrio en el reparto de facultades y dones de modo que ninguna raza se viese obligada a desaparecer. Les distribuyó además espesas pelambreras y pieles muy gruesas, buena defensa contra el frío y el calor. Y procuró a cada especie animal un alimento distinto: las hierbas de la tierra o los frutos de los árboles, o las raíces, o bien, a algunos la carne de los otros. Sin embargo, a los carnívoros les dio posteridad limitada, mientras que a sus víctimas concedió prole abundante, de forma de garantizar la continuidad de su especie.

Ahora bien, Epimeteo, cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, no cayó en la cuenta de que había gastado todas las facultades en los animales irracionales y de que el género humano había quedado sin equipar. En este punto, llegó Prometeo a examinar la distribución hecha por Epimeteo y vio que, si bien todas las razas estaban convenientemente provistas para su conservación, el hombre estaba desnudo, descalzo y no tenía ni defensas contra la intemperie ni armas naturales. Fue entonces cuando Prometeo decidió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica, con el objeto de regalarlos al hombre. De ese modo, con la habilidad mecánica y el fuego, el hombre entró en posesión de cuanto era preciso para protegerse y defenderse, así como de los instrumentos y las armas aptos para procurarse el alimento, de que había quedado desprovisto con la incauta distribución de Epimeteo.

Gracias a la habilidad mecánica el hombre pudo inventar los albergues, los vestidos, el calzado, así como los instrumentos y las armas

¹ Tomado de: Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*. (México: FCE, 1992). Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos.



Introducción a la Filosofía de la Educación: análisis y lecturas clásicas

para conseguir los alimentos. Además, dispuso del arte de emitir sonidos y palabras articuladas, y fue además el único entre los animales capaz, en cuanto partícipe de una habilidad divina, de honrar a los dioses, y construir altares e imágenes de la divinidad. Pero, así y todo, los hombres no tenían la vida asegurada porque vivían dispersos y no podían luchar ventajosamente contra las fieras. Fue entonces cuando trataron de reunirse y fundar ciudades que les sirviesen de abrigo; pero una vez reunidos, no poseyendo el arte político, es decir, de convivir, se ofendían unos a otros y pronto empezaron a dispersarse de nuevo y a perecer.

Entonces, Zeus tuvo que intervenir para salvar por segunda vez al género humano de la dispersión, y para ello envió a Hermes a fin de que trajese a los hombres el respeto recíproco y la justicia, con objeto de que fuesen principios ordenadores de las humanas comunidades y crearan entre los ciudadanos lazos de solidaridad y concordia. Y, a diferencia de las artes mecánicas, que en modo alguno fueron dadas todas a todos puesto que, por ejemplo, un sólo médico basta para muchos que ignoran el arte de la medicina, Zeus dispuso que todos participaran del arte político, es decir, del respeto recíproco y de la justicia y que quienes se negaran a participar de ellos fueran expulsados de la comunidad humana o condenados a muerte.



Sobre la educabilidad del hombre

E. Kant²

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación.³ Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante.

Tan pronto como los animales sienten sus fuerzas, las emplean regularmente, de modo que no les sean perjudiciales. Es admirable, por ejemplo, ver las golondrinas pequeñas, que, apenas salidas del huevo y ciegas aún, saben, sin embargo, hacer que sus excrementos caigan fuera del nido. Los animales, pues, no necesitan cuidado alguno; a lo sumo, envoltura, calor y guía, o una cierta protección. Sin duda, la mayor parte necesitan que se les alimente, pero ningún otro cuidado. Se entiende por cuidado (Wartung), las preocupaciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas. Si un animal, por ejemplo, gritara al nacer, como hacen los niños, sería infaliblemente presa de los lobos y otros animales salvajes, atraídos por sus gritos.

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero, como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculco al mundo, se lo tienen que construir los demás.

El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra. El estado primitivo puede imaginarse en la incultura o en un grado de perfecta civilización. Aun admitiendo este último como anterior y primitivo, el hombre ha tenido que volverse salvaje y caer en la barbarie.

La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es, la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación.

² Tomado de: Kant. *Introducción a la Pedagogía* (Madrid: Akal, 1983), 29-43. Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos.

³ Como ni en esta ni en las restantes obras se encuentra una distinción precisa entre las palabras alemanas: Bildung, formación, y Erziehung, educación, se ha traducido frecuentemente Bildung por educación, a fin de evitar confusiones. (N. del T.)



La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos.

Pero el hombre tiene, por naturaleza, tan grande inclinación a la libertad que, cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos. Se ve también entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbran a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. Por esto, se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida. Tampoco le sirve de nada el ser mimado en su infancia por la excesiva ternura maternal, pues más tarde no hará más que chocar con obstáculos en todas partes y sufrir continuos fracasos, tan pronto como intervenga en los asuntos del mundo.

Este es un defecto habitual en la educación de los aristócratas, pues, por nacer destinados a mandar, nunca se les contraría. Es preciso desbastar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad; el animal, al contrario, no lo necesita por su instinto.

El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción. Ningún animal, que se sepa, necesita de ésta; ninguno de ellos aprende nada de los viejos, excepto los pájaros, que aprenden su canto. Aquéllos instruyen a los jóvenes, y es delicioso verlos, como en una escuela, cantar con todas sus fuerzas delante de los pequeños, y a éstos afanándose en sacar el mismo sonido de sus gargantas. Para convencerse de que los pájaros no cantan por instinto, sino que realmente aprenden –vale la pena comprobarlo– se quitan la mitad de sus huevos a un canario y se cambian por otros de gorrión, o, mejor aún, se sustituyen sus pequeñuelos por gorriocillos. Si se les coloca entonces en una caja, donde no puedan oír los gorriones de fuera, aprenderán el canto de los canarios, y de este modo se tendrán gorriones que canten. Es admirable también que cada género de pájaros conserva un cierto canto característico en todas sus generaciones, siendo esta tradición la más fiel del mundo.

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados. De aquí que la falta de disciplina y de



instrucción de algunos les hace también, a su vez, ser malos educadores de sus alumnos. Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser. Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales. Si al menos se hiciera un experimento con el apoyo de los poderosos y con las fuerzas reunidas de muchos, nos aclararía esto lo que puede el hombre dar de sí. Pero es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección.

No hay nadie que haya sido descuidado en su juventud, que no comprenda, cuando viejo, en qué fue abandonado, bien sea en disciplina, bien en cultura (que así puede llamarse la instrucción). El que no es ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca. Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana. Desde ahora puede ocurrir esto; porque se empieza a juzgar con acierto y a ver con claridad lo que propiamente conviene a una buena educación. Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrase aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana.

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización.

Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia. Por ejemplo, la idea de una república perfecta, regida por las leyes de la justicia, ¿es por esto imposible? Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre. ¿Sería la verdad una mera ilusión por el hecho de que todo el mundo mintiese? La idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.

Con la educación actual no alcanza el hombre por completo el fin de su existencia; porque, ¡qué diferentemente viven los hombres! Sólo puede haber uniformidad entre ellos, cuando obren por los mismos principios, y estos principios lleguen a serles otra naturaleza. Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar. Las orejas de oso, por ejemplo, cuando se las trasplanta, tienen todas el mismo color; al contrario,



cuando se siembran, se obtienen colores diferentes. La Naturaleza, por tanto, ha puesto en ellas los gérmenes, y basta para desarrollarlas su siembra y trasplante convenientes. Lo mismo sucede con el hombre.

Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad, y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos y sin conocerlo. El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él. La adquisición de este destino es totalmente imposible para el individuo. Aun admitiendo una primera pareja realmente educada, todavía es preciso saber cómo ha educado sus alumnos. Los primeros padres dan ya un ejemplo a sus hijos, éstos lo imitan y así se desarrollan algunas disposiciones naturales. Todas no pueden ser cultivadas de esta manera, pues los niños, la mayor parte de las veces, sólo ven los ejemplos ocasionalmente. Antes no tenían los hombres ningún concepto de la perfección que la naturaleza humana puede alcanzar. Nosotros mismos no lo poseemos aún con pureza. Pero es asimismo cierto que, obrando aisladamente los hombres en la formación de sus alumnos, no podrán conseguir que éstos alcancen su destino. No son los individuos, sino la especie humana quien debe llegar aquí.

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva, de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino. La Providencia ha querido que el hombre deba sacar el bien en sí mismo y le habló, por decirlo así: “¡Entra en el mundo!; yo te he provisto de todas las disposiciones para el bien. A ti toca desenvolverlas, y, por tanto, depende de ti mismo tu propia dicha y desgracia”.

El hombre debe desarrollar sus disposiciones para el bien; la Providencia no las ha puesto en él ya formadas; son meras disposiciones y sin distinción de moralidad. El hombre debe hacerse a sí propio mejor, educarse por sí mismo, y, cuando malo, sacar de sí la moralidad. Meditándolo maduramente, se encuentra esto muy difícil: la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre. La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes. ¿Qué cultura y qué experiencias tan grandes no supone este concepto? No podía nacer sino muy tarde; nosotros mismos no lo hemos podido obtener en toda su pureza. ¿Debe imitar la educación en el individuo la cultura que la humanidad en general recibe de sus diferentes generaciones?

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte del gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas.



¿Por dónde, pues, empezaremos el desenvolvimiento de las disposiciones humanas? ¿Debemos partir del estado inculto, o por uno ya cultivado? Es difícil imaginarse un desarrollo partiendo de la barbarie (por esto lo es también el concepto de los primeros hombres), y vemos que, iniciándose aquél en semejante estado, se ha vuelto siempre a caer en la animalidad, y que otra vez se han necesitado numerosos esfuerzos para elevarse. En los más antiguos informes escritos dejados por pueblos muy civilizados, encontramos que estaban en una gran proximidad a la barbarie - ¿y qué grado de cultura no supone ya el escribir? -, tanto que, respecto al hombre civilizado, se podría llamar al comienzo del arte de la escritura el principio del mundo.

Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. -La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto-. Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien mecánico, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o razonado. El arte de la educación, se origina mecánicamente en las ocasiones variables de donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino. Los padres ya educados son ejemplos, conforme a los cuales se educan sus hijos, tomándolos por modelo. Si éstos han de llegar a ser mejores, preciso es que la Pedagogía sea una disciplina; si no, nada hay que esperar de ellos; y los mal educados, educarán mal a los demás. En el arte de la educación se ha de cambiar lo mecánico en ciencia: de otro modo, jamás sería un esfuerzo coherente, y una generación derribaría lo que otra hubiera construido.

Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia.

Los padres, en general, no educan a sus hijos más que en vista del mundo presente, aunque esté muy corrompido. Deberían, por el contrario, educarles para que, más tarde, pudiera producirse un estado mejor. Pero aquí se encuentran dos obstáculos:

1. Los padres sólo se preocupan, ordinariamente, de que sus hijos prosperen en el mundo, y
2. Los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos de sus deseos.

Los padres cuidan de la casa; los príncipes del Estado. Ni unos ni otros se ponen como fin un mejor mundo (*Weltbeste*), ni la perfección a que está destinada la humanidad y para lo cual tiene disposiciones. Las bases de un plan de educación han de hacerse cosmopolitamente. ¿Es que el bien universal es una idea que puede ser



nociva a nuestro bien particular? De ningún modo; pues, aunque parece que ha de hacerse algún sacrificio por ella, se favorece, sin embargo, el bien de su estado actual. Y entonces, ¡qué nobles consecuencias le acompañan! Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo. Es necesario que los gérmenes que yacen en el hombre sean cada vez más desarrollados, pues no se encuentran en sus disposiciones los fundamentos para el mal. La única causa del mal es el no someter la Naturaleza a reglas. En los hombres solamente hay gérmenes para el bien.

¿De dónde debe venir, pues, el mejor estado del mundo? ¿De los príncipes o de los súbditos? ¿Deben éstos mejorarse por sí mismos y salir al encuentro, en medio del camino, de un buen gobierno? Si los príncipes deben introducir la mejora, hay que mejorar primero su educación; porque durante mucho tiempo se ha cometido la gran falta de no contrariarles en su juventud. El árbol plantado solo en un campo crece torcido y extiende sus ramas a lo lejos; por el contrario, el árbol que se alza en medio de un bosque crece derecho por la resistencia que le oponen los árboles próximos, y busca sobre sí la luz y el sol. Lo mismo ocurre con los príncipes. Sin embargo, es mejor que los eduque uno de sus súbditos, que uno de sus iguales. Sólo podemos esperar que el bien venga de arriba, cuando su educación sea la mejor. Por esto lo principal aquí son los esfuerzos de los particulares, y no la cooperación de los príncipes, como pensaban Basedow y otros; pues la experiencia enseña que no tienen tanto a la vista un mejor mundo como el bien del Estado, para poder alcanzar así sus fines. Cuando dan dinero con este propósito hay que atenerse a su parecer, porque trazan el plan. Lo mismo sucede en todo lo que se refiere a la cultura del espíritu humano y al aumento de los conocimientos del hombre. El poder y el dinero no los crean, a lo más, los facilitan; aunque podrían producirlos, si la economía del Estado no calculara los impuestos únicamente para su caja. Tampoco lo han hecho hasta ahora las Academias, y nunca ha habido menos señales que hoy de que lo hagan.

Según esto, la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados. Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás. La aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto. No obstante, aún hay más de un príncipe que sólo considera a su pueblo, poco más o menos, como una parte del reino natural, que no piensa sino en reproducirse. Le desea, a lo más, cierta habilidad, pero solamente para poder servirse de él, como mejor instrumento de sus propósitos. Los particulares, sin duda, han de tener presente, en primer lugar, el fin de la naturaleza; pero necesitan mirar, sobre todo, el desenvolvimiento de la humanidad, y procurar que ésta no sólo llegue a ser hábil, sino también moral y, lo que es más difícil, tratar de que la posteridad vaya más allá de lo que ellos mismos han ido.

Por la educación, el hombre ha de ser, pues:



1. Disciplinado. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
2. Cultivado. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos. Por tanto, no determinan ningún fin, sino que lo deja a merced de las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos; por ejemplo, el leer y escribir; otras no lo son más que para algunos fines, por ejemplo, la música. La habilidad es, en cierto modo, infinita por la multitud de los fines.
3. Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana, para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama la civilidad. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época. Así, agradaban aún hace pocos años las ceremonias en el trato social.
4. Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos.

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres.

Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación. Habitualmente, se cultiva poco aún la moralización en la educación privada; se educa al niño en lo que se cree sustancial, y se abandona aquélla al predicador. Pues qué, ¿no es de una inmensa importancia enseñar a los niños a aborrecer el vicio, no sólo fundándolo en que lo ha prohibido Dios, sino en que es aborrecible por sí mismo! De otro modo, les es fácil pensar que podrían muy bien frecuentarlo, y que les sería permitido, si Dios no lo hubiera prohibido; que, en todo caso, bien puede Dios hacer alguna excepción en su provecho. Dios, que es el ser más santo y que sólo ama lo que es bueno, quiere que practiquemos la virtud por su valor intrínseco y no porque él lo desee.

Vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no en el de la moralización. Se puede decir, en el estado presente del hombre, que la felicidad de los Estados crece al mismo tiempo que la desdicha de las gentes. Y es todavía un problema a resolver si no seríamos más felices en el estado bárbaro, en que no existe la cultura actual, que en nuestro estado presente. Pues, ¿Cómo se puede hacer felices a los hombres si no se les hace morales y prudentes? La cantidad del mal no disminuirá si no se hace así.



Hay que establecer escuelas experimentales, antes de que se puedan fundar escuelas normales. La educación y la instrucción no han de ser meramente mecánicas, sino descansar sobre principios. Ni tampoco sólo razonadas, sino, en cierto modo, formar un mecanismo. En Austria, casi no hay más que escuelas normales establecidas conforme a un plan, en contra del cual se dice mucho, y con razón, reprochándosele especialmente el ser un mecanismo ciego. Las otras escuelas tenían que regirse por ellas, y hasta se rehusaba colocar a la gente que no hubiera estado allí. Muestran semejantes prescripciones lo mucho que el gobierno se inmiscuía en estos asuntos, haciendo imposible con tal coacción que prosperase nada bueno.

Se cree comúnmente que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación, y la experiencia enseña que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban. Se ve, pues, que, naciendo de los experimentos, ninguna generación puede presentar un plan de educación completo. La única escuela experimental que, en cierto modo, ha comenzado a abrir el camino ha sido el Instituto de Dessau. Se le ha de conceder esta gloria, a pesar de las muchas faltas que pudieran achacársele; faltas que, por otra parte, se encuentran en todos los sitios donde se hacen ensayos; y a él se le debe asimismo que todavía se hagan otros nuevos. Era, en cierto modo, la única escuela en que los profesores tenían la libertad de trabajar conforme a sus propios métodos y planes, y donde estaban en relación tanto entre sí como con todos los sabios de Alemania.

La educación comprende: los cuidados y la formación: Esta es a) negativa, o sea la disciplina, que meramente impide las faltas; b) positiva, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido. De ahí nace la deficiencia entre el instructor (Informator), que es simplemente un profesor, y el ayo (Hofmeister), que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste para la vida.

La primera época del alumno es aquella en que ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra es aquella en que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda una coacción moral.

La educación puede ser privada o pública. La última no se refiere más que a la instrucción, y ésta puede permanecer siendo pública siempre. Se deja a la primera la práctica de los preceptos. Una educación pública completa es aquella que reúne la instrucción y la formación moral. Tiene por fin promover una buena educación privada. La escuela en que se hace esto se llama un instituto de educación. No puede haber muchos institutos de esta clase; ni puede ser tampoco muy grande el número de sus alumnos, porque son muy costosos; su mera instalación exige ya mucho dinero. Estos institutos vienen a ser como los asilos y hospitales. Los edificios que requieren y el



sueldo de los directores, inspectores y criados restan ya la mitad del dinero destinado a este fin; y está probado que los pobres estarían mucho mejor cuidados enviándoles este dinero a sus casas. También es difícil que la gente rica mande sus hijos a estos centros.

El fin de tales institutos públicos es el perfeccionamiento de la educación doméstica. Cesarían sus gastos si estuvieran bien educados los padres o los que les ayudan en la educación. En ellos se debe hacer ensayos y educar individuos, y así crearán una buena educación doméstica.

De la educación privada cuidan, o bien los mismos padres, o bien otras personas, que son auxiliares asalariados, cuando aquéllos no tienen tiempo, habilidad o gusto; pero en la educación dada por éstos se presenta la difícilísima circunstancia de hallarse dividida la autoridad entre los padres y los ayos. El niño debe regirse por las instrucciones de los ayos y seguir al mismo tiempo los caprichos de los padres. En una educación de esta clase es necesario que los padres cedan toda su autoridad a los preceptores.

Pero, ¿En qué puede aventajar la educación privada a la pública, o ésta a aquélla? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no sólo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente.

¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla en él el instinto sexual; cuando él mismo pueda llegar a ser padre y deba educar; aproximadamente hasta los dieciséis años. Pasado este tiempo, se puede emplear aún los recursos de la cultura y aplicar una disciplina disimulada, pero no una educación regular.

La sumisión del alumno puede ser, o bien positiva: cuando ha de hacer lo que se le ha prescrito, por no poder juzgar por sí mismo y por tener aún la facultad de imitar; o negativa: cuando necesita hacer lo que deseen los demás, si quiere, a su vez, que éstos hagan algo por complacerle. En el primer caso se aplica el castigo, en el segundo no se hace lo que él quiere; aquí está pendiente de su placer, aunque ya pueda pensar.

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una legítima coacción, la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso de ella. Sin esto, todo es un mero mecanismo, y una vez acabada su educación no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente.



Aquí es preciso observar lo siguiente: a) que se deje libre al niño desde su primera infancia en todos los momentos (exceptuados los casos en que pueda hacerse daño, como por ejemplo: si quiere coger un cuchillo afilado), con tal que obre de modo que no sea un obstáculo a la libertad de otro, por ejemplo: cuando grite o su alegría sea tan ruidosa que moleste a los demás; b) se le ha de mostrar que no alcanzará sus fines sino dejando alcanzar los suyos a los demás, por ejemplo: que no se le concederá gusto alguno si no hace lo que se le manda, que debe aprender, etc.; c) es preciso hacerle ver que la coacción que se le impone le conduce al uso de su propia libertad; que se le educa para que algún día pueda ser libre, esto es, para no depender de los otros. Esto es lo último. Los niños tardan mucho, por ejemplo, en hacerse cargo de que más tarde están obligados a preocuparse de su sostenimiento. Creen que sucederá siempre lo mismo que en casa de sus padres, donde reciben la comida y la bebida sin tener que cuidarse de ello. Si no se les trata así, continúan siendo niños toda su vida, como los habitantes de Otahití, particularmente los de padres ricos y los hijos de príncipes. La educación pública tiene aquí sus más evidentes ventajas, pues en ella se aprende a medir sus fuerzas y las limitaciones que impone el derecho de otro; no se disfruta de ningún privilegio porque se halla resistencia por todas partes, y no se sobresale más que por el propio mérito; es la educación que mejor imagen da del futuro ciudadano.



La educación, su naturaleza y su papel

E. Durkheim⁴

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, “todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza”. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción sui generis? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?»

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable; pues, se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos

⁴ Tomado de: Durkheim, E. (1922). *Éducation et Sociologie*. Traducido por Janine Muls de Liarás. Ediciones Altaya, SA. Barcelona, 1999. Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos.



al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinnúmero de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa, es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero, no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán in crescendo...

Para definir la educación, tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.



Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del Brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, había un abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática. Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito sui generis que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del Conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan per se la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí



mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. ¡Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia, se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que, a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño:

1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros.
2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes



esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*



Resumen del capítulo 1

Este primer capítulo del libro se inició enunciando la naturaleza y los alcances de la filosofía de la educación y se trató de demostrar la estrecha relación que históricamente ha existido entre la filosofía y la educación a tal grado que Dewey define a la filosofía misma como la teoría general de la educación. Luego, se discutió el puesto que ocupa la filosofía de la educación en el campo de la filosofía haciendo énfasis en las posiciones que la ven ya sea como una rama específica o como una forma de aplicación práctica de la filosofía al campo de la educación. Seguidamente, se analizaron las posibles relaciones que existen entre la filosofía de la educación, la pedagogía y la llamada teoría de la educación destacando las visiones que ven oposición o complementariedad entre estos tres tipos de conocimiento educativo. A continuación, se consideraron el objeto y tareas de la filosofía de la educación y su metodología. Entre las tareas se destacaron el análisis del lenguaje educativo y la reflexión sobre los supuestos epistemológicos, antropológicos, axiológicos y teleológicos del proceso educativo.

En cuanto a metodología, se dejó explícito que, a diferencia de una ciencia particular, la filosofía de la educación no tiene un método específico sino que utiliza diversos métodos. Finalmente, se justifica la importancia de la filosofía de la educación tratando de mostrar de qué forma puede contribuir para que el educador realice de mejor manera su labor. Las lecturas profundizan sobre la necesidad de la educación para la especie humana (mito de Prometeo), la educabilidad del hombre (Kant) y el papel social fundamental que cumple la educación (Durkheim).



Preguntas para la comprensión y reflexión

1. Históricamente ¿Cuál ha sido la relación entre la filosofía y la educación?
2. ¿Qué puesto ocupa la filosofía de la educación dentro de la filosofía en general? Contraste la posición de varios autores.
3. ¿Qué es la filosofía de la educación? Existe una o diferentes filosofías de la educación. Razone su respuesta.
4. ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la educación, teoría de la educación y la pedagogía? Exponga la posición de O. Fullat y contrástela con la de T.W. Moore.
5. Exponga tareas de la filosofía de la educación planteada por O. Fullat.
6. ¿Qué podemos decir sobre la metodología empleada por la filosofía de la educación?
7. Explique cómo se usaría el método “a contrario” en la práctica de la filosofía de la educación.
8. ¿Para qué le sirve la filosofía de la educación al educador?
9. Interprete la siguiente expresión de J. Dewey: “la filosofía puede...definirse como la teoría general de la educación”.
10. ¿Qué quiere decir W. Carr cuando sostiene que la filosofía mantiene siempre una relación paradójica con la educación.?
11. T. W. Moore sostiene que la filosofía de la educación analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativa y no cuestiones metafísicas. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? Razone su respuesta.
12. Explique la afirmación de F. Flecha de que el filósofo de la educación analiza el proceso desde dos grandes perspectivas: lo que se dice y lo que se hace.
13. De las tareas de la filosofía de la educación planteadas por O. Fullat ¿Cuál cree ud. que es la más importante? y ¿Por qué?
14. Escriba una interpretación (no más de tres párrafos) sobre la primera lectura: *El mito de Prometeo* con relación a lo que supone sobre la naturaleza y las tareas de la educación.

Después de leer detenidamente la segunda lectura de Kant sobre: *La Educabilidad del Hombre*, conteste brevemente las siguientes preguntas:

- a. ¿Cuál es la tesis central que expone y defiende Kant en este escrito? ¿Cómo desarrolla dicha tesis?
- b. ¿Qué entiende Kant por “educación” y por qué, según él, “el hombre es la única criatura que ha de ser educada”?
- c. Basado en el texto, distinga el uso que hace el autor de los siguientes conceptos: educación, cultura, disciplina e instrucción.
- d. Explique y comente la siguiente afirmación de Kant: “La disciplina convierte la animalidad en humanidad.” En lo posible ilustre su comentario con ejemplos propios.



- e. ¿De qué forma nos intenta mostrar el autor que los animales no requieren de educación ni de instrucción, aunque puedan aprender ciertas cosas?
- f. ¿Cómo justifica Kant su famosa afirmación según la cual “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”?
- g. De acuerdo con ello, ¿cuál es la diferencia fundamental que hay entre la crianza de los animales y la educación humana?
- h. ¿Cuáles son, según Kant, los principales objetivos (él señala por lo menos cuatro) que debe proponerse la educación humana?

Conteste las siguientes preguntas sobre la lectura de Durkheim:

- a. ¿Por qué a Durkheim no le satisface ni la respuesta de Kant ni la respuesta utilitarista con respecto al fin de la educación?
- b. Comente la definición propuesta por Durkheim de lo qué es la educación. ¿Está de acuerdo con la misma? ¿Por qué sí o por qué no?