

# FILOSOFIA DE LA EDUCACION: UN AUTOEXAMEN

SERAFIN VEGAS GONZALEZ

Catedrático de B.U.P.

Suele ser un tópicos el que la llamada filosofía "tradicional" de la educación proporcionaba el marco axiológico y doctrinal que definía, delimitaba, prescriptivamente las lindes del sendero por donde debía discurrir la teoría educativa. Probablemente, esta concepción de la filosofía de la educación como metateoría de lo educativo no está demasiado acorde con la historia real de esta materia, menos prescriptiva y dogmática -a lo largo de su historia- de lo que se supone.

No obstante, en líneas generales esta visión tópica se ha impuesto entre los profesionales y teóricos de la educación. De ahí el interés que muestra la actual filosofía de la educación por proporcionar una imagen distinta, basada en las posibilidades de utilidad práctica que la filosofía de la educación puede tener en relación con el quehacer educativo.

La reciente publicación del LXXX Anuario de la National Society for the Study of Education (1) puede servir de muestra de estas intenciones y ofrece una buena ocasión hacer algunas consideraciones en torno a la validez de este tipo de programas.

Digamos, de entrada, que **Philosophy and Education** probablemente no llegará a constituir ningún revulsivo significativo de las de, por sí, no demasiado quietas aguas del campo bifronte de la **filosofía de la educación**. Pero de lo que no puede dudarse es de que este volumen ofrece, al menos, la posibilidad de un autoexamen y de un intercambio de opiniones en torno a un tema sobre el que corren tan varias y variopintas versiones (2).

## EL SENTIDO PROFESIONAL DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

En el conjunto de las notas que caracterizan el estado actual de la filosofía de la educación, habría que destacar la importancia de la influencia anglosajona en la creciente consolidación del sentido profesional de las tareas llevadas a cabo por los filósofos de la educación y en la constitución de un campo específico donde pueden acogerse los intereses temáticos de los diversos colegios de esta clase de filósofos, por muy diferentes, y aun opuestos, que estos intereses sean entre sí.

Ello ha sido posible desde que determinados autores hicieron notar la sustantividad de la filosofía de la educación, despojándola de lazos ancilares con relación a los estereotipos doctrinales de los diversos sistemas filosóficos respecto de la totalidad de los cuales pensaban que sólo oblicua e indirectamente podía hacerseles abordar el hecho educativo.

De este modo, la tesis que defiende el sentido profesional de la filosofía de la educación se hace perfectamente compatible con la aceptación de la validez de la autonomía del universo pedagógico. Y, por el contrario, desde la filosofía (pura) en sí o bien se suele negar la configuración científicamente sustantiva de aquel universo (3) o bien se intenta difuminar las líneas de una demarcación precisa de la teoría educativa, convirtiéndola en un mero apéndice técnico de los distintos sistemas y doctrinas filosóficas.

Esta última alternativa se ha venido realizando a través de dos procedimientos fundamentales: uno (de raíces europeo-continetales), legitimando el que todo sistema filosófico, y en tanto que filosófico, pueda ser trasplantado y convertirse, sin más, en teoría de la educación (4). Otra estrategia seguida -ésta, más reciente- habría sido la de la reconversión terminológica de los sistemas filosóficos, adaptándolos al campo educativo y componiendo así un característico arsenal de instrumentos semánticos cuyas líneas formales arquitectónicas han configurado no pequeña parte de las filosofías de la educación norteamericanas que todavía parecen gozar de

predicamento por aquellas latitudes (5).

Frente a estas posturas, la creciente acentuación de la impronta profesional de la filosofía de la educación hace cada día más difícil comprender el sentido de los intereses que ocupan a los actuales filósofos de la educación, si se intenta esta comprensión partiendo de la **filosofía** misma como punto de apoyo principal y dejando relegado el otro polo, el de lo **educativo**, a un mero papel de pretexto para el ejercicio de la reflexión filosófica.

Desde esta perspectiva, Soltis ha subrayado (6) que las clásicas etiquetas tales como "idealismo, realismo, pragmatismo, perennialismo, progresivismo, esencialismo" cada vez son menos útiles para entender qué es lo que hacen muchos filósofos de la educación" que, a medida que "parecen menos inclinados a constituir o interpretar sistemas filosóficos, se dedican cada vez más al examen de determinados temas o ideas relevantes de la acción educativa mediante el uso del altamente perfilado instrumental filosófico".

A primera vista, parece no faltarle razón a Soltis cuando hace referencia a este cambio de rumbo en la dinámica de la actual filosofía de la educación, en la que da la impresión de que prima una creciente atención a la problemática particularizada de diversos campos temáticos de la pedagogía y de la práctica educativa frente a la visión globalmente comprensiva y generalizada del hecho educativo en sí. Prueba de ello es la abundante literatura que, en nuestros días, pretende enfocar filosóficamente estos determinados aspectos particulares de muy distintas y variadas facetas del quehacer educativo (7).

Avanzando en esta dirección, Broudy ha sostenido que este tipo de aportaciones de la filosofía de la educación no resulta una exigencia extemporánea y ajena al campo de lo educativo sino que, por el contrario, es fruto -consecuencia, no causa- de la demanda existente en este ámbito por parte de los pedagogos y educadores profesionales.

Por ello, según Broudy, los educadores "tienen

derecho a esperar de los filósofos de la educación el que se pronuncien acerca de los problemas de la educación en general y de cómo estos problemas inciden en la práctica escolar. Los problemas derivados de la formulación de objetivos, curriculum, organización, enseñanza-aprendizaje y la metodología de la investigación son problemas educativos. Claro que no todos los problemas educativos son, sin embargo, filosóficos... Uno de los más útiles servicios que pueden prestar los filósofos de la educación es señalar qué clase de perspectiva o método filosófico es relevante en relación con un problema educativo. En este sentido, el educador tiene derecho a que no le sea exigido el ocuparse de problemas técnicos de la filosofía o de problemas educativos expresados en un lenguaje filosófico altamente técnico" (8).

## TAREA EDUCATIVA Y FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Planteamientos de este tipo son los que, en principio, han animado la publicación de **Philosophy and Education** y tienden a dejar bien en claro la necesidad de que la labor profesional filosófica tiene un espacio propio en el ámbito general que comprende el recuento total de las facetas de la educación.

En cierto modo, los actuales filósofos de la educación (o, al menos, la clase de aquéllos que participan de las tesis animadoras del propósito fundador de la obra citada) quieren curarse en salud, justificando su misión profesional en base a una delimitación específica de la necesidad de la filosofía de la educación si quieren verse aseguradas y respetadas las implicaciones del contexto del campo (semántico) de lo educativo.

Pero, si no se añade algo más, el problema estriba aquí en que se trata de tomas de postura internas, previamente aceptadas sólo por los propios interesados y que difícilmente van a convencer a aquéllos que parten de supuestos distintos, es decir, a todos los que sostienen que la filosofía de la educación es algo sin sentido o a los que -participando más débil o más cortésmente de este rechazo- ven en este tipo de filosofía la expresión de la

más bella pero, también, más inútil ocupación, que a nada conduce en relación con la tarea educadora.

Los colaboradores de **Philosophy and Education** parecen ser conscientes de este potencial verse abocados a un diálogo de sordos y no se han descuidado en dar un paso hacia adelante, mostrando de qué modo la filosofía de la educación puede, y debe, ayudar efectivamente a una adecuada -eficaz- realización de la tarea educativa (9). Broudy, más en concreto, ha señalado (10) explícitamente los cauces concretos de esta ayuda, dando por supuesto su imprescindible utilidad, al delimitar los cinco puntos que constituyen la respuesta que ha de dar la filosofía de la educación a las actuales demandas de pedagogos y educadores:

- 1º) abordando la temática educativa en general y su incidencia en la enseñanza;
- 2º) clarificando los conceptos y argumentos usados en la literatura pedagógica, especialmente en aquellos temas más debatidos;
- 3º) examinando atentamente las consecuencias y posibilidades de las diferentes propuestas y políticas educativas, analizándolas en una variedad de contextos: social, moral e ideológico;
- 4º) estableciendo un conjunto sinóptico, sistemático y coherente de razones y argumentos en relación con la práctica educativa considerada como un todo y en conexión con una filosofía vivida;
- 5º) ocupándose de la defensa de la discusión racional y la libertad de investigación.

Se trata, en definitiva, de evitar la disociación existente entre filósofos, educadores y administradores de la educación, tendiendo a destacar un tipo de filosofía de la educación menos preocupada por una orientación prescriptivista en función de un contexto axiológico y doctrinal que habría de guiar la práctica educativa y más atenta, por el contrario, a ofrecer su instrumental filosófico para el análisis de los tópicos

educacionales, suministrando unas aportaciones específicas cuya **utilidad** metodológica no dejase de ser reconocida por aquellos pedagogos y educadores profesionales (11).

## LA UTILIDAD DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

Ocurre, sin embargo, que cuando se habla de la "necesidad" y/o "conveniencia" de la filosofía, suele tratarse de un muy peculiar discurso que se pretende justificado a partir de bases que pienso merecen algún tipo de reflexión.

Desde planteamientos como el que hemos mencionado, la que se juzga necesaria aportación del espíritu filosófico para la delimitación adecuada de un campo temático o de una serie de realizaciones concretas queda medida por el grado de eficacia que aquella postura filosófica aporta al ejercicio racional de un quehacer práctico. En estos casos, pues, la filosofía quedaría justificada por ser el instrumento más adecuado para conjugar, al mismo tiempo, las exigencias de lo racional y los intereses de la vida práctica, dotando así de sentido específico al quehacer humano (12).

Este planteamiento parece ser el fundamento de la tesis de Broudy-Soltis y de ahí la acotación que estos autores hacen del beneficioso papel que la filosofía de la educación juega en la realización de la empresa educativa, beneficios que los educadores, por consiguiente, "tienen derecho a exigir" de la actuación de los filósofos de la educación.

Pero, por más que se quiera, este marco de benéficos planes de actuación está en función de un planteamiento determinado. Y difícil va a resultar su justificación absoluta ni aún a título de posibilidad programática porque los planteamientos de base de la filosofía de la educación ("paradigmas", por utilizar la expresión que tan grata parece resultar a no pequeño número de los actuales filósofos de la educación (13) suelen resultar muy distintos e incluso opuestos -como no puede resultar por menos, sobre todo tratándose de filósofos- sin que

sus diferentes justificaciones se vean, por ello, desvalorizadas en principio.

En este contexto, el planteamiento de una filosofía de la educación "útil" se sustenta en el supuesto operativo de que la filosofía posee, en sí, un poder específico no sólo para comprender el mundo sino también para ayudar a su transformación (14), lo cual justifica todo nexo de la reflexión filosófica con el ámbito de lo práctico-técnico.

Pero también suele pretender la justificación del papel rector del filósofo en relación con aquel ámbito concreto precisamente en función de los valiosos -"útiles"- resultados que proporciona el maridaje entre la filosofía y el mundo de las realidades y las metodologías científicas. Y cuando aquí se habla de "filósofos", se hace en el sentido de "profesionales de la filosofía", los profesionales de una determinada manera del saber que buscan orientar a los **otros** profesionales del quehacer y/o del conocer científico.

Este concepto del filósofo como "funcionario de la Humanidad" no deja, lógicamente, de chocar con la realidad del progreso y la especialización de los diversos campos científicos y con los diferentes colegios profesionales constituidos al amparo de este progreso y especialización. Ello provoca la tensión y las, al parecer insalvables, situaciones difíciles en que se encuentra el grupo de las "filosofías-de", ante las que los profesionales de las distintas esferas del conocer y operar tan reticentes se encuentran.

Así, por poner un ejemplo concreto, el recientemente fallecido Carlos M. Rama (15) insistía en que el historiador profesional nada tiene que ver con los filósofos de la historia porque "nadie como el propio historiador conoce el material histórico" y, por consiguiente, ningún historiador ha de abdicar de su derecho a plantear la problemática y el sentido generales de la historiografía, sin tener que estar, por ello, al servicio de especialistas ajenos al quehacer profesional de las ciencias históricas. Porque la filosofía de la historia como rama específica de la filosofía resulta una

orientación trasnochada, modernamente se la pretende sustituir por la reflexión sobre los problemas teóricos de la Historia (O.c. pág. 16). Pero esta reflexión ya no pertenecería al campo específico del saber filosófico: la "teoría de la Historia" es ocupación necesaria y exclusiva del historiador profesional.

A pesar de que muchos filósofos de la educación niegan que pueda establecerse analogías entre los planteamientos de su disciplina y los de la filosofía de la historia (o cualesquiera otros del tipo de las "filosofías-de"), lo cierto es que no se han ofrecido argumentos suficientemente poderosos para impedir que esta analogía de planteamientos se esté imponiendo de hecho. Por eso, no puede sorprendernos el que se diga que, por una parte, la filosofía de la educación, como rama específica de la filosofía, sea algo tan definitivamente pasado (16), como Rama afirmaba que era una filosofía de la historia considerada bajo este mismo prisma.

Pero, por otra parte, habría que añadir algo más en este sentido (como se hizo en el ejemplo anterior de la filosofía de la historia) y que consistiría en denunciar la pretendida "utilidad" que los filósofos profesionales de la educación proclaman en su actividad en relación con el quehacer educativo. En este sentido, se ha dicho (17) sin amasoges que obras como **Philosophy and Education** sólo pueden mostrar lo que hacen los filósofos de la educación pero no consiguen llegar más allá ni, por consiguiente, pueden ayudar a entender las situaciones y necesidades de los únicos profesionales de estos temas, los profesores. Y ello porque la filosofía profesional de la educación nunca llega a abordar las cuestiones vivas de la práctica real educativa y docente: la filosofía profesional de la educación, concluye Graubard, no tiene más audiencia real que a sí misma.

## CONCLUSIONES DE UN AUTOEXAMEN.

Si esta postura fuera totalmente correcta y no admitiera matizaciones, el filósofo de la educación se encontraría en una situación no demasiado halagadora para



él. Porque, entre otras cosas, quedaría justificada la pretensión de que la filosofía de la educación resulta,-- hoy día, algo sin sentido para los profesionales de la tarea educativa por lo que o bien ha de ser asimilada a una teoría (de la educación) reservada a los pedagogos profesionales o bien ha de quedar diluida en la esfera de las competencias de la sociología y/o psicología de la educación.

Pretensiones de este tipo resultan soluciones demasiado fáciles que, como tales, ocultan y desconocen -pero no remedian- las soluciones conflictivas. Y algo o mucho de eso ocurre en el caso que estamos examinando: no se puede cerrar los ojos ante el hecho de que, hoy día y a pesar de los ataques que recibe, la filosofía de la educación está recuperando una importancia creciente.

Y acaso sea esta mayor importancia e incidencia real en el contexto actual de las ciencias de la educación las que han provocado esa insistencia en señalar la desconexión entre la filosofía de la educación y los intereses profesionales de los educadores pretendiendo, con ello, descalificar, sin más, a la filosofía de la educación.

Pero ¿es realmente ésta la estrategia adecuada para conseguir la descalificación buscada?. Probablemente, el camino seguido no conduzca, en el mejor de los casos, más que a poner en entredicho un tipo concreto de filosofía de la educación (precisamente aquélla que parece ser compartida por los diversos redactores de **Philosophy and Education**) y que basa su legitimidad teórica en el concepto y expectativas de utilidad que las diversas partes del conjunto del saber filosófico estricto pueden aportar a los educadores profesionales.

Frente a planteamientos legitimadores de este tipo, no hemos tenido inconveniente en mostrar, más arriba, nuestra propia desconfianza. Pero estos planteamientos poco tienen que ver con otras posturas actuales de determinados filósofos de la educación. Posturas que han nacido un tanto al socaire de concretas realizaciones de filosofías centradas en un determinado terreno científico o profesional y que encuentran, probablemente, su expo-

nente más cualificado en una determinada orientación de la actual filosofía de la historia.

Esta orientación, en efecto, reconoce que sólo muy tangencialmente tiene que ver con los intereses profesionales de los historiadores (18). Pero de aquí no puede negarse el derecho que la filosofía tiene a tratar autónomamente y con su propio instrumental el campo de lo histórico. Porque la filosofía ya no es la esclava de nadie, los filósofos se interesan en la historia por sí mismos y el valor instrumental de sus investigaciones en relación con los intereses del historiador profesional es algo totalmente accidental (19). Puede asegurarse, así, la autonomía de la filosofía de la historia, sin que se desvirtúe la autonomía propia de la ciencia histórica.

De esta política de buena vecindad, la actual filosofía de la educación puede obtener muchos beneficios. Ciertamente, hay que salvaguardar y respetar los derechos de los pedagogos y educadores profesionales y, por ello, la filosofía de la educación debe abandonar toda pretensión de dogmatismos en relación al modo cómo ha de discurrir la práctica educativa. Igualmente, debe resistir la tentación de autoproclamar su utilidad y necesidad para los demás porque, con toda razón, estas "generosas" ofertas suscitan toda clase de recelos en los profesionales de la teoría y la realización de lo educativo, celosos de la autonomía de su campo específico de actuación.

Pero este maridaje de conveniencias no basta: la filosofía de la educación no puede olvidar que un adecuado tratamiento del tema educativo reclama, en última instancia, una fundamentación de su sentido. Ello es algo que ningún profesional de la educación pone en duda. Lo que sí se cuestiona es un enfoque de estas cuestiones exclusivamente a cargo de una filosofía **profesional** de la educación como si ésta última fuese el inevitable punto de referencia del quehacer docente-educador, sueño ingenuo o interesado del que la práctica se encarga de despertarnos.

Ocurre, por lo demás, que este sueño de pretensiones dogmáticas de la filosofía de la educación es algo que

nada tiene que ver con el proceso del desarrollo de la filosofía en su historia, para la que ha sido siempre una constante la figura del educador-filósofo y del filósofo-educador.

En este proceso histórico, en efecto, las filosofías de la educación más dignas de este nombre han resultado ser aquellos planteamientos que con los mismos derechos pueden leerse desde una óptica pedagógica o más estrictamente filosófica (casos de Platón, Dewey, Rousseau, etc.). Claro está que, tras la consistencia doctrinal de este tipo de filosofía de la educación, su utilidad práctica en los proyectos y quehaceres educativos era algo que venía dado por la validación de estas teorías a través de su aplicabilidad, por los propios profesionales de la educación, a las necesidades de la práctica educativa.

Inevitablemente, pues, hay que contar con ese componente teórico donador de sentido al quehacer educativo. Componente, sin embargo, que -más allá de todo utilitarismo de baja estofa- se reconoce como parte integrante, él mismo, de la "educación" en su máxima amplitud, es decir, como concepto general humano que configura una concepción total de la realidad (20) a la que pretende amoldarse o, por el contrario, cambiar.

Pretender otra cosa significaría volver a extemporáneos planteamientos que a nada conducen porque nada son más que meras construcciones formales vacías. Por otro lado, no tener en cuenta esta aportación (filosófica, y venga del campo profesional que viniere) implicaría un quehacer educativo ciego, que de todo tendrá -incluidos los más espúreos intereses tecnocráticos- menos de sentido rigurosamente educativo.

## NOTAS

- (1) SOLTIS, J.F: **Philosophy and Education**. (The National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, 1.981). Esta misma Sociedad había publicado con anterioridad **Philosophies of Education** (1.942), **Modern Philosophies and Education** (1.955) y

**Philosophical Redirection of Educational Research (1.972).**

- (2) De ello puede dar fé -y limitándonos a nuestro país- una recopilación de algunos artículos aparecidos en diferentes revistas españolas especializadas en temas pedagógicos y donde, hasta hace no muchos años, no se tenía especial escrúpulo en hablar, sin más, de la "filosofía de la educación" de Sciacca, Marx, San José de Calasanz, Yela Utrilla, Dilthey, etc... **Cfr. Studia Paedagogica**, VIII, 1.981, pp. 146-147.
- (3) CASO DE BUENO, G.: En su **Introducción a Protágoras** (Oviedo, Edic. Pentalfa, 1.980).
- (4) Siempre que ésta quedara subordinada a la función directriz de las diversas líneas sistemáticas doctrinales filosóficas.
- (5) Dando origen a la moda americana de la "filosofía para educadores", a través de una presentación -generalmente, caricaturesca- de las distintas doctrinas filosóficas en su versión histórica de **ismos** (idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo, esencialismo, psicologismo). **Vid.** VEGAS GONZALEZ, S.: **Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado** (Revista Española de Pedagogía, XXXIX, 153, 1.981) pág. 153.
- (6) **Phil. and Educat., o.c.**, pág. 3 ss.
- (7) **Cfr. a.c.** de la **Revista Española de Pedagogía**, pp. 151-152.
- (8) **Phil. and Educat., o.c.**, pp. 33-34.
- (9) La obra, en efecto, dice Soltis, ha sido concebida para "demostrar la importancia de la óptica filosófica para la mayor parte de los actuales temas educativos": **o.c.**, pág. 11.
- (10) **ibí.**, pp. 33-35.
- (11) **Cfr.** APPLE, M.W. et alii, **Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education** (**Harvard Educational Review**, LI, 3, 1.981) pp. 419-420.
- (12) Planteamiento que se basa en una inaceptable univocidad del concepto de "razón", tal como Javier Muguerza ha puesto repetidamente, entre nosotros, de manifiesto.
- (13) De ahí, las fáciles -y, a veces, curiosas- apelaciones a la teoría de Kuhn. **Vid.**, por ejemplo en **Phil. and Educat.**, los trabajos de

- J.R. MARTIN y D.C. PHILLIPS (pp 37 ss. y 237 ss.) y la obra de J.D. NOVAK, **A Theory of Education** (Ithaca-London, Cornell Univ. Press, 1.977) pp. 22-24, 43-46, 218-219; así como, HOLMES, B.: **Comparative Education: Some Considerations of Method.** (London, George Allen & Unwin Ltd., 1.981) pp. 3 ss., 50 ss.
- (14) **Vid.** APPLE, M.W., a.c., pág. 423.
- (15) En **Teoría de la Historia** (Madrid, Edit. Tecnos, 3ª ed., 1.974) pp. 13, 14, 16, 21. **Vid.**, también ELTON, G.R.: **The Practice of History** (Sidney, Paperback Edition, London, 1.969) pág. 100; PLUMB, J.H.: **The Death of the Past** (London, 1.969) pág. 104.
- (16) **Cfr.** GRAUBARD, A.: **Harvard Educational Review, a.c.**, pp. 424 ss.
- (17) **Ibíd.**
- (18) Cuestión aparte sería la defensa de una postura concreta de la filosofía de la historia que identifica la historia con el quehacer profesional historiográfico. Para esta postura, **vid.** los clásicos GARDINER, P.: **Theories of History** (Urbana, Illinois, ed. 1.959) **maxime** 2ª parte, y DANTO, A.C.: **Analytical Philosophy of History** (Cambridge University Press, 1.968).
- (19) **Vid.** ATKINSON, R.F.: **Knowledge and Explanation in History** (London, McMill Press Ltd., 1.978), cap. I.
- (20) Esta es la tesis que, ya en 1.925, expuso magníficamente XIRAU en la **Revista de Pedagogía** y que REINE GUY acaba de destacar su importancia en **Présence de Krause dans la pédagogie de Xirau (Revue de l'Enseignement Philosophique XXXII, 1.982)** pp. 14-18.