

Paradigmas filosóficos de la Educación. Una aproximación idealista y realista de la Educación*

Luz María Martínez de Correa

Sección de Sociología Jurídica

Instituto de Filosofía del Derecho "Dr. José M. Delgado Ocando".

Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de LUZ.

Fax: 58-61-427790- Cel:58-166602670-58-18-6105491

Email: luzmartinezc@cantv.net

Resumen

Este trabajo muestra una visión general de la dimensión filosófica en la Edad Moderna como preámbulo para el entendimiento de la visión filosófica de la educación. El objetivo común se centra en la comprensión de la postura filosófica, para lograr orientar el comportamiento del filósofo de la educación hacia las tendencias más progresistas de la educación. Del mismo modo se presentan algunas premisas filosóficas de la educación, que permitirán el surgimiento de temas de interés y en consecuencia, se intenta buscar una reacción de cómo el filósofo de la educación puede reaccionar ante dichas posturas. Estas premisas y afirmaciones a los aspectos filosóficos, permitirán la interpretación a los aspectos

Recibido: 03-10-2000 • Aceptado: 23-11-2000

* Este trabajo forma parte del Programa de Investigación "Representaciones Sociales e Intervención Social. Etapa IV": Financiado por el Consejo Científico y Humanístico de La Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

políticos y socio jurídicos como productos de una eventual aplicación en los modelos educativos.

Palabras clave: Edad Moderna, filosofía de la educación, revolución filosófica, postura filosófica

Philosophical Paradigms of the Education an idealistic and realist approach of the education

Abstract

This work gives a general vision of the philosophical dimension of the Modern Age as a preamble for understanding the philosophical vision of education. The common objective is centered on the understanding of the philosophical posture, to be able to guide the behavior of the philosopher of education towards the most progressive tendencies in education. In the same way some philosophical premises of education are presented that will allow the emergence of topics of interest and in consequence, we tried to look for a reaction as to how the philosopher of education should react to this postures. These premises and statements of philosophical aspects, will allow an interpretation of the political and juridical aspects as products of an eventual application in educational models.

Key words: Modern age, philosophy of education, philosophical revolution, philosophical posture

Introducción

Arriesgarse a estudiar la dimensión filosófica, sugiere tener presente las diversas posturas que a través del tiempo han concurrido a señalar una continuidad en la progresiva ampliación, desde los tiempos más remotos hasta el presente, en lo relativo a las

corrientes filosóficas como aporte a la educación. En el marco de estas posturas, encontramos las perspectivas realista e idealista, que dan cuenta de los problemas ontológicos, gnoseológicos y axiológicos que le han brindado a la humanidad reflexiones sumamente interesantes.

La reflexión filosófica y la intervención del hombre sobre lo socioeducativo, han contribuido a descubrir las posturas subyacentes que condicionan, establecen y guían los comportamientos de los individuos en la realidad social, permitiendo un equilibrio entre las preocupaciones que fluyen de la propia condición humana y la constante búsqueda del sujeto para descubrir los conocimientos científicos.

Las tendencias filosóficas le han permitido al hombre desarrollar las leyes universales a las que se hallan subordinados (el ser), es decir, la naturaleza y la sociedad como el pensamiento del hombre en el proceso de conocimiento. No obstante, el investigador se ubica en la perspectiva del conocimiento científico, la cual le ha otorgado el acceso hacia la búsqueda del conocimiento científico, guiado por procedimientos rigurosos de investigación, procesos epistemológicos y resultados que permiten universalizar esos hallazgos, hasta arribar a las leyes científicas que luego se convierten en teorías.

Si bien es cierto, que en la antigüedad consideraron centrar la atención en el contenido esencial y accidental de las cosas; en la Edad Media, se debatían desde su concepción religiosa, en la relación entre fe y razón o entre intuición y fe para llegar a Dios; y en la Edad Moderna, el interés se volcaba hacia el propio hombre, la naturaleza y el saber, adoptando para ello dos tendencias epistemológicas distintas: el empirismo y el racionalismo, donde a instancia del primero prosperan los métodos experimentales en contraposición de los especulativos de la Escolástica: y a instancia del segundo se desarrollan las tendencias idealistas propiamente dichas.

Este documento pretende proporcionar una introducción breve y elemental a la filosofía de la educación, que es una rama especializada de la filosofía. En primera instancia, debe decirse algo acerca de ambas: qué clase de estudio es la filosofía y qué tratan de hacer los filósofos de la educación, no hay respuestas simples y llanas a los problemas que aquí se plantean. Los filósofos discuten qué es la filosofía y qué preguntas deben plantearse, y dejan a un lado el acuerdo general de que la filosofía intenta llegar a la verdad, en ciertos puntos de importancia, por medio de métodos racionales. No existe un consenso acerca de que los filósofos hacen o deberían hacer. Esto también es válido para los filósofos de la educación, entre los que hay una gran diversidad de opiniones en relación con lo que es o debe ser su tarea.

Este trabajo analiza principalmente lo que puede llamarse la dimensión filosófica filosofía de la educación y la teoría educativa.

1. Dimensiones de la Filosofía de la educación

1.1. Filosofía Educativa Idealista

A. Visión Idealista

Aun cuando con el término “idealismo” suele aludirse en el lenguaje cotidiano a la defensa ciertos valores o ideales, en sentido filosófico hace referencia a un conjunto de doctrinas que, desde diversas posturas, tienden a resaltar la realidad ideal del mundo antes que la material.

En este sentido, el idealismo, que destaca la primacía del espíritu o conciencia en la comprensión del mundo, constituye una de las dos corrientes filosóficas básicas, y se contrapone al materialismo, para el que toda realidad es de carácter material o corporal. Rasgo característico del idealismo es tomar como punto de partida para la reflexión filosófica el “yo”, bajo aspectos como alma, espíritu o mente. La forma en que se entiendan estos conceptos determina, lógicamente, diferentes posturas idealistas. De manera general, el idealismo presenta dos aspectos independien-

tes entre sí, pero frecuentemente unidos: el metafísico y el epistemológico, relativo a la teoría del conocimiento. Para el primero, la existencia, la realidad, está en el reino de las ideas; es el idealismo objetivo de Platón, desarrollado en su teoría de las ideas, según la cual los objetos captados por los sentidos son copia imperfecta de las ideas puras. Para el segundo, la conciencia únicamente puede aprehender lo que es espiritual, propio de ella, y, por tanto, cabe poner en duda la realidad del mundo exterior.

El término idealismo surgió de hecho en el siglo XVII para designar, por un lado, la teoría platónica y sus derivados escolásticos -doctrina de los universales- y, por otro, ciertos aspectos de la filosofía del francés René Descartes y del británico John Locke. Aunque el primero era racionalista y el segundo empirista, ambos apuntaron en determinados momentos de su desarrollo metodológico la posibilidad de que el hombre sólo pudiera conocer “ideas”, objetos subjetivos y privados de la mente humana. Cabía, por tanto, poner en duda que existiera realmente un mundo exterior.

Se llegaría así al llamado “idealismo subjetivo” del británico George Berkeley, para el que la única existencia de los objetos es la idea que de ellos se tiene: “ser es ser percibido”. El hecho de que se perciba un mundo se debe a que Dios pone continuamente en el pensamiento humano las ideas de las cosas. Posteriormente, el filósofo alemán Immanuel Kant, desde una perspectiva fundamentalmente epistemológica, formuló el idealismo trascendental, que subraya la función de lo “puesto” en el conocimiento: la experiencia sensorial se hace inteligible por la estructura conceptual preexistente. A partir de aquí se desarrolló el idealismo metafísico alemán, en el que Johann Gottlieb Fichte identificó el espíritu universal con el yo, y (Friedrich Schelling, elaboró una forma de idealismo objetivo cercano al panteísmo. La doctrina de G. W. F. Hegel suele llamarse idealismo absoluto: en él, el espíritu se realiza a sí mismo, dialécticamente, en el mundo externo.

En general, pues, no cabe establecer una definición precisa de idealismo, sino que más bien debe hablarse de idealismos. Es evidente, no obstante, que tanto estas doctrinas como otras afines posteriores coinciden en un postulado básico: la existencia de una realidad última, llámese espíritu, Dios o energía vital, que trasciende al mundo físico y proporciona a éste su razón de ser.

En los apartes relativos al idealismo recurriremos en torno a la doble concepción de la realidad que planea Platón: la esencial y eterna conformado por las ideas, y la concreta y aparente en legitimidad que caracteriza al mundo sensible. Se discurrirá de igual manera sobre cómo esa concepción ha servido de base para se haya considerado en su pensamiento una suerte de idealismo, aun cuando éste difiera del idealismo moderno, que ha transitado por alternativas fundamentalmente subjetivas y críticas, aunque también objetivas. Pues bien, al referir los idealismos en educación es necesario tener presente ese doble sentido en la tendencia – platónica o moderno. Ello permitirá recordar que cuando se alude al “idealismo platónico” se está refiriendo a una educación apoyada en ideales estos, cuya naturaleza abstracta e independiente o externa de hombre; exigen para su alcance, que se transite básicamente por un camino igualmente abstracto: el de la razón. En cambio, al aludir al idealismo encuentra su validez partir del sujeto cognoscente –en correlación dinámica con el entorno; y en una realidad cuya legitimación sólo es posible dentro de esa realidad primera de la conciencia correlacionada y activa del yo de una realidad que parte del sujeto cognoscente para ubicarse, conjuntamente con la realidad sensible, en una dimensión igualmente distante o externa de ese sujeto. Por un camino abstracto: el de la razón. A tal efecto, al aludir al *idealismo* éste encuentra su validez partir del sujeto cognoscente –en correlación dinámica con el entorno; y en una realidad cuya legitimación sólo es posible dentro de esa realidad primera de la conciencia correlacionada y activa del yo de una realidad que parte del sujeto cognoscente para ubicarse, conjuntamente con la realidad sensible, en una dimensión

igualmente distante o externa de ese sujeto. Es importante señalar que, el uso de ambas perspectivas idealistas será exclusivamente de carácter convencional y con fines didácticos, ya que la postura filosófica que se asume frente al idealismo platónico la que se acoge al criterio de la doctrina de los universales, según la cual la calificación de idealista para ambas formas de pensamiento – antiguo y moderno- es equivocada por la diferencia fundamental entre ambas y donde sólo se concibe como idealista al movimiento que emerge como tal en la época modernista.

En tal sentido, cuando en filosofía de la educación se dice que el idealista afirma que *“la realidad esencial es de naturaleza espiritual más que física”* y que *el mundo material representa “manifestaciones de una realidad espiritual subyacente”* Deberá entenderse que sí la *“realidad de las ideas en la perspectiva del denominado idealismo. Platónico, aunque para los efectos de nuestra consideración nos interesará sólo el carácter “Abstracto” de esas ideas y no su independencia; pero si concebimos la realidad del pensamiento sé ese mismo sujeto, si interpretamos esa realidad como búsqueda de posibles”* (T.W Moore, 1994:25). Verdades esenciales en las cosas esteren ubicándonos en la perspectiva del idealismo moderno. Aclarado lo anterior, y sobre la base de los principios idealistas expuestos puede deducir seguidamente la manera cómo está filosofía interpreta la educación, a través de la valoración que asigna del hombre, al conocimiento y a la realidad.

1.2. El hombre en la filosofía idealista de la educación

Cuando se pretende analizar al idealista –en el sentido platónico, el investigador se proyecta hacia búsqueda de la perfección de los valores absolutos e inmutables; su meta consiste en tratar de ascender en busca de las “verdades” tratar de ascender sus logros intelectuales, de desarrollar su potencialidad mental. El maestro, docente, profesor entre otros, por el parte, se reconoce

avanzado respecto al alumno en la virtud del conocimiento acumulado en el tiempo; Su sabiduría o experiencia lo acerca más al dominio de esa "realidad", expresando en los valores absolutos. Esta condición le confiere autoridad frente a sus alumnos, le convierte en modelo de los alumnos. Sobre esta actitud se estableció el ideal griego de la educación antigua. Platón concibió la selección de los gobernantes a partir de su mayor formación filosófica. También en el ámbito escolar, la estudiante aparecía subordinando a las directrices Programáticas de sus "sabios" maestros; la misión fundamental de los docentes. Preparar a los futuros gobernantes. La formación impartida era para la vida. Igual Propósito de la educación inspiró la formación de las futuras clases dirigentes en la Edad Media. Las esencias valorativas superpuestas a los funcionamientos reales de la estructura social, se concretan en los ideales cognoscitivos plasmados en las artes liberales. De escuelas catedráticas, de organización liberal, emergió la estructura jerárquica y ascendente de los deferentes grados académicos. Todo ello traducía concepción de un hombre formado para la vida, dentro de un conjunto de principios y valores preestablecidos.

No cabe la menor duda de que el idealismo moderno aplicado a la educación emerge el potencial intuitivo del hombre. El individuo que esforzaba su pensamiento en torno a las ideas que le trascendentes cede el paso a otra cuya reflexión lo vuelca hacia sí mismo a partir de datos del exterior, tratando de encontrar la añorada fuente de verdad, decir, se interprete dentro de valores absolutos, sea que acepte la factibilidad.

1.3. El conocimiento en la filosofía de la educación

Desde la perspectiva platónica la verdad existe en el mundo de las ideas, en el <<Topos Uranus>>, al que el hombre debe intentar aproximarse a través de esfuerzos cognoscitivos, tratando de arribar a las verdades esenciales, absolutas, las cuales dan luz

en las sombras de la ignorancia. Sucede, pues, que el andar del hombre por el mundo se desenvuelve en ese transitar entre luces y tinieblas, donde la principal misión intelectual consiste en ir degradando progresivamente esas sombras, en ir desmitificando esas sombras con el uso de la lógica y la consistencia tratando de retener en la mente cada hallazgo racional, cuya claridad lo acerca cada vez más al mundo de la verdad, a ese mundo que armoniza en el equilibrio propio de la naturaleza.

Desde otra perspectiva, la concepción del cocimiento en el idealismo moderno oscila entre la indagación de lo esencial que subyace en la propia realidad sensible, posible de llegar a pretenderse por intuición intelectual; el conocimiento entendido como mera "creencia", que sirve de fundamento a la intuición mística o emotiva. El acto volitivo o existencial sobre el que apoya la intuición de la voluntad. En toda caso cabe señalar que mientras para el intuicionista intelectual la verdad puede alcanzar la estabilidad de lo permanente y la intemporalidad de lo absoluto, para el intuicionista emotivo esa verdad se expone a la duda que le produce el no poder delimitar las fronteras entre la percepción personal y la posible realidad esencial, mientras que para el intuicionista volitivo también la verdad sufre lo vaivenes del relativismo al sostenerse sobre bases "valorativas frente a la realidad".

1.4. La realidad en la filosofía de la educación

Para algunos idealistas, es posible observar que la verdad absoluta está en las ideas externas, que trascienden la realidad sensible, o en la esencia de las cosas mismas, que se captan por la intuición intelectual; para otras la realidad sensible o voluntad personal. Se ve allí que para ambos se presenta una realidad en diferentes perspectivas, donde para los primeros aquella es estable, conservadora y generalizable; y para los otros hay un punto de convergencia: la abstracción de la realidad, sea que ésta se conciba en las ideas esenciales, con independencia del individuo,

sea que la misma se desenvuelva sobre la base del pensamiento intuitivo del sujeto cognoscente. Este componente subjetivo de la realidad para el idealista moderno, la posición del maestro idealista ***“El maestro idealista preside, como Sócrates, al nacimiento de las ideas consideradas no como cosas externas al estudiante, sino como posibilidades en él, que necesita ser realizadas. No espera que el estudiante madure de acuerdo con normas de desarrollo decididas por otros, sino que se esfuerza en despertar en él sus capacidades latentes.*** (Knepper G, 1961:52.) Asimismo, desde la perspectiva del idealismo platónico el individuo debe ser considerado con una misión espiritual que debe cumplir, para lo cual habrá de ser enseñado a respetar los valores trascendentes que conforman el ideal nacional, las bases culturales de su país, para poder desarrollar un profundo sentido de lealtad a los ideales políticos de su comunidad. Lo inmediato anterior favorece una educación basada en el desarrollo cognoscitivo estudiante, en el conocimiento autorizado que proviene del docente y en una formación que prepara para la vida.

1.5. Filosofía Educativa Realista

B. Visión Realista

En este orden de ideas, el realista señala, lo que existe ***son las cosas***, aquellas cosas que conforman la realidad externa del sujeto que las observa, las percibe, las siente, las estudia y, finalmente las conceptúa, independientemente de que el sujeto se confunda con esa realidad, se perciba diferente de ella o se relacione críticamente con ella (Naranjo de Adames S., 1992:23).

En este orden de ideas, encontramos diversas respuestas realistas frente al existir, citaremos del cinco filósofos de la antigüedad que han dado muestras del realismo:

- *Tales de Mileto*: Primer representante históricamente conocido de la filosofía griega antigua. En la tradición clásica

ca, uno de los “siete sabios”, según la tradición, Tales denominaba los conocimientos matemáticos astronómicos alcanzados en Egipto y en Babilonia. Se le atribuye la predicción de un eclipse de Sol en 585-584 a.n.. Fundó la Escuela espontáneamente materialista de Mileto. Buscaba en la multiplicidad de las cosas un principio inicial único (elemento), aunque lo concebía como una sustancia corporal, sensorialmente dada. Según su teoría, la base primera de todo lo existente es el agua.

- **Anaxímenes de Mileto:** (aprox. 588-535 a.n.). Filósofo griego materialista, espontáneamente dialéctico, discípulo de **Anaximandro**. Según **Anaxímenes**, todo cuanto existe procede de un principio material único -el aire- y vuelve a él. El aire es infinito, eterno, móvil.
- **Anaximandro de Mileto:** (aprox. 610-546 a.n.). Filósofo griego materialista, espontáneamente dialéctico discípulo de Tales, es el autor de “Sobre la Naturaleza”, la primera obra filosófica griega, que no ha llegado hasta nosotros. Introdujo el concepto de principio de todo lo existente (ápeiron) **Anaximandro** fue el primero en la historia que expuso la idea de evolución: el hombre, al igual que los otros seres vivos, procede de un pez.
- **Heráclito:** (aprox. 544-483 a.n.). Filósofo materialista y dialéctico griego. Natural de Éfeso (Asia Menor), de linaje aristocrático. Su obra “De la Naturaleza”, de la que nos han llegado sólo fragmentos, era famosa en la antigüedad clásica por la profundidad de su pensamiento y por lo enigmático de su exposición (de allí a que se le llamara “el oscuro”). Según **Heráclito**, la sustancia primera de la naturaleza es el fuego, la más susceptible de cambio y la más móvil. Las ideas aristocráticas de Heráclito acerca de la sociedad, se dan en él combinadas con algunos rasgos progresivos: Heráclito se manifiesta contra el derecho

consuetudinario tradicional defendido por los aristócratas, a los que contrapone la Ley promulgada por el Estado, Ley por la cual los hombres han de luchar como por muros de su ciudad natal.

- **Empedócles de Argigento** (Sicilia, aprox. 483.423 a.n.). Filósofo materialista de la antigua Grecia, ideólogo de la democracia esclavista. En su poema filosófico “De la Naturaleza”, reduce toda diversidad de las cosas a cuatro “raíces”: tierra, agua, aire y fuego. Empedócles explicaba la unión y separación de los elementos por la acción de dos fuerzas opuestas: la atracción y la repulsión “amistad” y la “enemistad”.

De manera general se puede señalar que el realismo, como postura antagónica al idealismo, desarrolla su tesis sobre la base de premisas que la realidad física del universo existe con independencia del hombre.

Por otra parte al abordar la filosofía realista de la educación hay que tener presente -de manera análoga a como procedimos con el idealismo -que el concepto de realismo no es unívoco; diversos sentidos del mismo han dado lugar a diferentes interpretaciones de la realidad y, subsiguientemente, a diferentes filosofías educativas de extirpe realista. En tal sentido, la postura realista ha adoptado en educación diversas tendencias en el curso del tiempo:

- a) **El realismo racional**, plantea, que la concepción clásica de base aristotélica – según la cual se admite la realidad inmanente de la entidad física, conformada ésta de materia y forma, y, por otro parte, la concepción tomista que postula igualmente la independiente de una fuente sobrenatural.
- b) **El Realismo natural**, que postula También un determinismo y permanencia del universo, al que se puede aprehender por la objetividad, rigor y experimentalidad de la ciencia;

- c) **El Realismo crítico**, que somete a la duda las posibilidades enmarcadas en las tendencias racionalista natural, acepta esencialidad de ciertas propiedades de las cosas, pero encuentra que otras de carácter cualitativo pueden ser de carácter inferencial y por adición de los sentidos del sujeto que los percibe.

De acuerdo a las tendencias anteriores se deducen los diversos matices del realismo, necesarios de considerar en esta postura filosófica frente a la vida y a la educación. Sobre la base anterior se hace referencia a diversas concepciones del hombre, pues las consideraciones que se tratarán obedecen a las interpretaciones realista-determinista.

1.6. El hombre en la filosofía realista de la Educación

- El hombre, como un elemento más de la naturaleza, funciona como un "organismo biológico con un sistema nervioso muy desarrollado y una deposición naturalmente social".
- El hombre -para los tomistas-es una fusión de lo material y lo espiritual "donde cuerpo y alma se funden".
- El hombre tiene como más alto atributo su razón para conocer esa realidad que mantiene distancia de su mente.

1.7. La filosofía realista (determinista) de la educación

Para el realista determinista *"el universo está compuesto de materia en movimiento, el mundo funciona por leyes naturales, independientes de voluntad y del conocimiento del hombre igualmente se plantea el determinista religioso"*, (Kneller, G., 1964:52) para quien mundo del espíritu se rige las leyes divinas. Por extensión sea lógica física o religiosa que rige el funcionamiento natural y del procesamiento de datos en las diferentes manifestaciones de la vida del hombre, y es así como para

el realista determinista eximir la realidad social supone indagar lógica de la naturaleza social- en sus manifestaciones éticas, axiológicas o estéticas- por ser reproducción de esa lógica

1.8. El conocimiento en la filosofía realista (determinista) de la educación

Adentrarse al conocimiento de la filosofía realista se requiere privilegiar la búsqueda de conocimiento a través del razonamiento y del procesamiento de datos directamente relacionados con hechos sobre esa(s) realidad(es) externa(s) del individuo, los cuales han sido “demostrados”, de ahí la importancia a las materias que evidencian la organización físico-social de esa(s) realidad (es. Para el determinista religioso, la razón se combina con la intrusión mística. Por tanto, para el realista determinista el conocimiento viene de *afuera hacia el observador* es decir, la realidad exterior se debe estudiar con el rigor del razonamiento lógico, por la vía empírica o a través de la apelación de la verdad revelada. Asimismo para el realista naturalista el método por excelencia es el inductivo, sustentando en técnicas que enfatizan la *percepción sensorial* para el logro de conocimientos. La verdad deriva de la observación directa, objetiva y de medible funcionamiento de la realidad. Desde esta perspectiva se aprecia y justifica para el racionalista científico el interés por las materias y procedimientos que se substancian en la precisión, en la objetividad, en los datos medibles. Se valorizan las matemáticas, las ciencias naturales, la lógica, las ciencias sociales sustentadas en análisis estadísticos. Por ello la lógica formal cobra valor en el análisis de los procesos educativos. En síntesis, como en el caso del idealismo, el realismo coordina su concepción del mundo y del significado hacia el descubrimiento de las incógnitas de la naturaleza, tal como lo manifestaron, entre otros figuras como Copérnico, Giordano Bruno, Galileo Galiei, Leonardo Da Vinci, Francis Bacon; y en el mismo sentido, pero esta vez en el área educativa, pedagogos como Comenio con su énfasis en al *aprender hacien-*

do, en la formación práctica; Juan Jacobo Rousseau, con sus postulados de formación "*in situ*" o confrontación con la realidad directa y con la interpretada de Pestalozzi Froeble y Herbart, quienes desarrollaron posiciones empíricas muy acordes con las tendencias mecanicista de la época.

2. Dimensión filosófica de la Edad Moderna

La Edad Moderna abarca el período comprendido entre la toma de Constantinopla por los turcos (1453) y la revolución francesa (1789). En la historia del mundo contemporáneo, la revolución francesa significó el tránsito de la sociedad estamental, heredera del feudalismo, a la sociedad capitalista, basada en una economía de mercado. La burguesía, consciente de su papel preponderante en la vida económica, desplazó del poder a la aristocracia y a la monarquía absoluta. Los revolucionarios franceses no sólo crearon un nuevo modelo de sociedad y de estado, sino que difundieron un nuevo modo de pensar por la mayor parte del mundo. La revolución francesa se enmarca en el ciclo de transformaciones políticas y económicas que marcaron el fin de la edad moderna y el comienzo de la edad contemporánea. La independencia de los Estados Unidos y el desarrollo de la revolución industrial, iniciada en la Gran Bretaña, son los otros dos grandes procesos que señalan esta transición histórica.

La crisis de la sociedad del llamado antiguo régimen constituyó uno de los principales detonantes del estallido revolucionario. La sociedad francesa estaba dividida en tres estamentos o estados: el primero de ellos estaba constituido por el clero, el segundo por la nobleza y el tercero por el resto de la población, el tercer estado, en el que se integraban desde los grandes comerciantes y banqueros hasta los campesinos más depauperados. Los miembros del tercer estado, cada vez más instruidos, recibieron la influencia de los pensadores y filósofos ilustrados que, como el barón de Montesquieu y Jean-Jacques Rousseau, pretendían realizar un cambio en la estructura social.

Por una parte, los burgueses aspiraban a incrementar su participación en el gobierno y reducir los privilegios aristocráticos en relación con el derecho de propiedad. Por otra, las clases populares mostraban creciente descontento ante la subida de los precios y la presión ejercida por la nobleza y el clero con respecto a la recaudación de tributos y diezmos (1).

La revolución francesa significó un hito histórico en el pensamiento filosófico de época e incidió sobre los procesos de cambio reflejados en la filosofía de la educación.

De acuerdo a los antes expuesto, entrar en materia de educación y sus implicaciones filosóficas y sociales, no es posible desconocer que estudio sobre el comportamiento humano ha sido y es de interés de diferentes ciencias: la filosofía, la psicología, la sociología, la pedagogía y las ciencias jurídicas, las que desde sus diferentes objetos de estudios enfocan su campo de acción. Así los debates pueden ser desde los distintos puntos de vista. No obstante, el objetivo común está en la comprensión e interpretación de los porqué de las actuaciones de los seres humanos, para lograr orientar el comportamiento humano hacia las tendencias más progresistas y desenajenantes de la humanidad, su crecimiento espiritual y material, todo ello dentro de los requerimientos que impone la sociedad, de ahí que, en el centro de su análisis se hallen los conflictos entre el ser y el deber ser, y derivado de ello entre el hacer y el saber hacer.

3. Filosofía de la Educación

De acuerdo con la explicación que hace (Moore, T.W., 1966:45) de que la filosofía de la educación está vinculada con la filosofía general por sus métodos, más que por sus propósitos. Para explicar esto debemos considerar la naturaleza de la filosofía como una empresa. Anteriormente, la tarea del filósofo consistía en dar una explicación comprensiva y racional de la naturaleza de la realidad, del lugar del hombre en el esquema de las cosas y tratar asuntos como la existencia de Dios, la inmortalidad del

alma y el propósito del universo, por lo tanto, la filosofía concebida de esta manera y con esos propósitos se conoce como metafísica y desde Platón hasta la actualidad ha sido, de una forma u otra, el área principal de la actividad filosófica tradicional. Al citar por ejemplo a Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza y Hegel, todos se dedicaron a proporcionar una visión general de la realidad apoyada en argumentos racionales. No obstante, el problema con esta clase de filosofía fue que cada cual dio una explicación diferente, ninguna de ellas totalmente satisfactoria, es decir la disimilitud de los argumentos filosóficos sobre la realidad, trajo como consecuencia cierta ambigüedad sobre la verdad de la realidad. Después de más de dos milenios de especulación metafísica, la naturaleza de la realidad, la existencia de Dios, la naturaleza del hombre y de su alma, y el propósito del universo siguen siendo preguntas sin una respuesta general aceptable, hoy a escasos meses del dos mil uno estas ideas recobran vigencia de un modo particular y acorde con los preceptos ideológicos, políticos y epistemológicos de cada individuo, el cual (es) miran la realidad de un modo particular.

Esta permanencia de los problemas en la filosofía disiente con la historia de los problemas en la ciencia. Mientras los científicos tienden a resolver sus problemas, los filósofos rara vez hacen lo mismo con los suyos. Los filósofos todavía trabajan sobre los problemas planteados por Platón. Por eso durante el primer tercio de este siglo creció la convicción de que tal vez toda la empresa de la filosofía estaba concebida erróneamente. Se dijo que los científicos resolvían sus problemas porque éstos eran genuinos y porque tenían métodos eficientes, mientras que los filósofos, enmarcados en asuntos metafísicos, no resolvían los suyos porque no eran tales; eran pseudo problemas generados comúnmente por el uso inadecuado del lenguaje. Esta convicción produjo un replanteamiento radical del papel y los métodos de la empresa filosófica.

Aunque no es fácil dar ejemplos breves y convincentes para ilustrar la llamada "**revolución en la filosofía**" que iniciaron fi-

lósofos como G. E. Moore y Ludwig Wittgenstein, junto con sus discípulos, hay dos ejemplos que pueden ayudar. Los metafísicos como Descartes hablan supuesto que la palabra “cuerpo era el nombre de una entidad material sustancial. La palabra asociada “mente” debería ser también el nombre de una entidad, una sustancia, pero de clase inmaterial. Este supuesto dio lugar a un problema filosófico particularmente difícil: ¿Cómo una sustancia inmaterial interactúa y afecta a una sustancia material y viceversa? Aceptado el supuesto inicial esa interacción fue un gran misterio y su explicación muy elusiva. La nueva aproximación a la filosofía consideró los problemas filosóficos como resultado de un uso inadecuado del lenguaje e hizo que pareciera posible la explicación y solución de problemas como la relación entre “mente” y “cuerpo”. (Gilbert Ryle; 1963:15), afirmó que si se abandona el supuesto de que para que una palabra tenga significado, éste debía tener una entidad sustancial, el problema “mente-cuerpo” deja de ser intratable. Según este autor, el término “mente” no es el nombre de una entidad inmaterial; en realidad no ese! nombre de ninguna entidad sustancial, por lo que el problema de cómo la mente interactúa con el cuerpo no es genuino. Hablar de la mente, mantiene Ryle, es hablar de ciertas clases de conductas. La “mente” no es el nombre de una cosa o de una sustancia, sino un complicado conjunto de funciones corporales que ocurren de cierta manera característica. Si se acepta este argumento, el viejo problema metafísico de “mente” y “cuerpo” se desvanece. La mente no interactúa con el cuerpo; es simplemente una de sus funciones. Así, el problema de la interacción “mente-cuerpo” más que resuelto queda disuelto.

Las interrogaciones relacionadas con el posible “propósito” del universo también generaron muchas dificultades a los metafísicos. ¿Cómo determinar cuál era el propósito del universo, suponiendo que tuviera alguno? Las respuestas que los metafísicos dieron a esta pregunta fueron insatisfactorias, pues parecían referirse siempre a otras cuestiones importantes, como la existencia

de Dios. Más aún, no hubo una manera concluyente de saber si sus respuestas eran verdaderas o falsas. Enfrentados a esas dificultades los filósofos trataron de disolver el problema en lugar de darle solución; por ejemplo, afirmaron que si bien es adecuado preguntarse por el propósito de las cosas, las herramientas o los aparatos que existen en el universo, no tiene sentido preguntarse lo mismo en relación con el universo. Este es, por definición, “todo lo que hay” y ¿qué propósito externo podría tener? El universo es un fin en sí mismo. El problema sobre la finalidad del universo es un pseudo problema derivado del supuesto erróneo de que tiene sentido formular acerca del todo interrogantes que sólo son apropiadas para las partes.

El propósito de este tipo de filosofía es una clase de terapia intelectual que despeja la mente de problemas innecesarios e impuestos.

Como ya se mencionó, los ejemplos anteriores no proporcionan respuestas irrecusables a los problemas referidos; sirven para mostrar el cambio de énfasis en la filosofía, el cambio que consiste en dejar los intentos por tratar asuntos sustanciales acerca de lo que existe o de sus propósitos, para realizar un examen del lenguaje con el que se plantean los supuestos problemas.

En la actualidad 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 ser-

vir al propósito terapéutico de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas. Esta concepción de la filosofía es materia de un debate en el que no insistiremos. Lo que sostendremos a lo largo de este libro es que la filosofía, como tal, es un parásito de la teoría y que la filosofía de la educación es una actividad de orden superior que es huésped de la teoría y práctica de la educación.

Buena parte de la filosofía contemporánea, en particular la de los últimos cuarenta años, se ha centrado en la identificación y disolución de supuestos problemas, no puede decirse que la filosofía de la educación haya hecho o necesitado hacer muchos avances en esa dirección. Los problemas que afloran en la educación generalmente no surgen de una confusión conceptual, sino que son problemas sustanciales reales que provienen de la práctica; por lo tanto, requieren solución más que disolución. 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 reside en la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y práctica educativas. La preocupación por la claridad en los análisis filosóficos, el 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, antes se dijo 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 analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativas. En este punto es oportuno examinar estas áreas y las relaciones entre sí.

3.1. Naturaleza de la Teoría Educativa

De acuerdo con lo anterior, los filósofos de la educación analizan lo que han dicho quienes practican y teorizan acerca de la educación. Sin embargo, este complicado fenómeno se puede considerar como un grupo de actividades que ocurren en varios nive-

les “lógicos”, en el sentido de que cada estrato superior surge y depende de su inmediato inferior. El nivel más bajo de la práctica educativa es aquel en donde se desarrollan actividades como la enseñanza, la instrucción, la motivación de los alumnos, el asesoramiento y la corrección de sus trabajos. Aquellos que trabajan en este nivel, sobre todo los maestros, emplean un lenguaje adaptado específicamente a sus actividades y usan cierto aparato conceptual cuando discuten lo que están haciendo. Hablan de “enseñanza”, “aprendizaje”, “conocimiento”, “experiencia”, un número indefinido de temas semejantes, con un número indefinido de conceptos asociados. Debido a que esas actividades y conceptos son básicos, sin la realización de éstas, sin su referencia, no habría material sobre el cual operen las actividades de alto rango. De estas actividades básicas surge la teorización educativa, que es el primero de los niveles de alto rango. El resultado de tal esfuerzo es la teoría educativa, o las teorías educativas, para ser más precisos. La conexión entre la práctica y la teoría es complicada. Por ahora, baste señalar que la teorización puede ser de dos clases.

a) La teoría argumentada, es decir el teórico puede elaborar un argumento general *acerca* de la educación en el cual se afirme que ésta es la manera más efectiva, o la única, de socializar a los pequeños, de convertirlos de animales humanos en seres humanos o de capacitarlos para alcanzar sus potencialidades morales e intelectuales. Asimismo se puede decir que la educación es la primordial manera de establecer un sentimiento de solidaridad social, proporcionando a todos un bagaje cultural común. En esta teorización no es importante que tales afirmaciones sean verdaderas sino que puedan ser falsas o verdaderas. Si es verdad o no que la educación formal constituye una manera efectiva de socializar a los jóvenes o de asegurar la cohesión social, es una cuestión susceptible de ser probada, para lo cual es necesario observar a la educación en la práctica, a fin de comprobar lo que ocurre en ella. En otras palabras, las teorías de esta clase son descriptivas, pretenden dar una explicación correcta de lo que es la educación. Es-

tas teorías se afirman o desaparecen al confrontarse con la realidad; pertenecen a las ciencias sociales, a la sociología descriptiva.

b) Por su parte, la otra clase de teoría educativa no busca, por lo menos en primera instancia, 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. Las teorías de esta clase difieren en variedad, alcance, contenido y complejidad. Algunas de ellas son de carácter muy limitado, como la que sostiene que los maestros deben asegurarse de que cualquier material nuevo se eslabone con lo que el alumno ya conoce, o que no se debe hablar a un niño de un hecho antes de que tenga la oportunidad de experimentarlo por sí mismo. Las teorías de poco alcance, como éstas, bien podrían llamarse *teorías de la enseñanza* o *teorías pedagógicas*. Existen otras teorías de esta clase que tienen mayor alcance y complejidad, como la que sostiene que la educación debe promover el desarrollo de las potencialidades innatas del alumno, o la que afirma que se debe preparar al estudiante para el trabajo, para ser un buen ciudadano o para ser democrático. A éstas se les conoce como *teorías generales de la educación* porque generan prescripciones comprensivas, al recomendar la producción de un determinado tipo de persona y, con frecuencia, un tipo específico de sociedad. Las teorías generales de la educación se encuentran con frecuencia en los escritos de los llamados filósofos. Por ejemplo, Platón, tiene una teoría general de la educación en su libro *La República*, en donde recomienda como valiosa la educación de un tipo de hombre para conducir a cierta sociedad. Otras teorías generales de la educación se encuentran en *Emilio*, de Rousseau, *La educación del hombre*, de Froebel, “Ensayo sobre la educación”, de James Mill, o *Democracia y educación*, de Dewey. En cada caso la teoría involucra un conjunto de recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica de la educación y en la mayoría de los casos, si no es que en todos, persigue un fin externo, al prescribir

una forma de vida política, religiosa o social. Con frecuencia las teorías generales de la educación son ensayos influyentes de propaganda, que se traducen en divulgación científicas.

Surgen entonces, dos comentarios con relación a las teorías prescriptivas generales:

1) Debe reconocerse que aunque son teorías acerca de la educación, no pertenecen a las ciencias sociales; tampoco intentan ser descripciones de lo que ocurre en el mundo, sino que recomiendan lo que debería hacerse; suponen un compromiso de liberado de parte del teórico, alguna finalidad que según él debe buscarse y adoptarse. Las recomendaciones que constituyen las conclusiones de la teoría presuponen un componente de valor, 1 noción de un "hombre educado". El compromiso con ese valor implica que las teorías de esta clase no pueden verificarse o validarse como las teorías descriptivas, científicas.

Es importante destacar que el científico tiene el compromiso con el supuesto formal de que la verdad es valiosa, sin una noción previa de lo que debe ser esa verdad, el teórico de la educación se compromete con la convicción de que un cierto estado de cosas es deseable, que debe existir cierto tipo de individuo. Es decir, mientras una teoría científica puede sostenerse o refutarse simplemente mediante una comprobación empírica, la validación de una teoría prescriptiva requiere de una aproximación más compleja y detallada que involucre tanto la evidencia empírica como la justificación de un juicio de valor.

b) A veces las teorías generales de la educación se conocen como "filosofías de la educación", por ejemplo las "filosofías de la educación" de Platón, Froebel o Dewey. En este libro se sostiene que recurrir a ellas es desorientador. No todo lo que escriben los filósofos es filosofía y estas teorías comprensivas prácticas no son productos filosóficos, son teorías generales de la educación producidas por filósofos; pueden estar relacionadas directamente con la filosofía de la educación pero sus nexos son de equivalencia o

identidad. De hecho, es necesario precisar en qué consisten esos nexos.

Para determinar el papel y la función de la filosofía de la educación es necesario precisar los nexos entre ésta y las teorías. En cada caso la teoría involucra un conjunto de recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica de la educación y en la mayoría de los casos, si no es que en todos, persigue un fin externo, al prescribir una forma de vida política, religiosa o social. Con frecuencia las teorías generales de la educación son ensayos influyentes de propaganda.

3.3. Teoría Educativa y Práctica Educativa

Llama la atención que para determinar el papel y la función de la filosofía de la educación es necesario precisar los nexos entre ésta y las teorías generales de la educación. Si se retoma la premisa que concibe a la filosofía contemporánea como una actividad de alto rango que trata problemas conceptuales y lingüísticos surgidos de actividades básicas, como ciencias, matemáticas e historia, y que utiliza como materia de estudio el contenido de esas disciplinas, se puede explicar que la educación en si misma es una actividad de primer orden que se refiere a la enseñanza y al desarrollo de los individuos en una sociedad determinada. Por lo tanto, la educación tiene su actividad inmediata de rango superior en la teorización educativa; es decir, en la elaboración de teorías acerca tanto de la educación como de las mismas teorías de la educación. Si bien es cierto que la filosofía de la educación 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 puede acercarse a la verdad de acuerdo a las evidencias interpretadas en el seno de la colectividad educativa.

Si se extrapola el siguiente ejemplo, para analizar la actuación del maestro, se observa que los maestros se dedican profesio-

nalmente a las actividades educativas y enseñan de diferentes maneras: especifican tareas que deben realizar los alumnos, tratan de motivarlos, controlan sus ejecuciones e intentan mejorar su comprensión y sus habilidades, con base en teorías prácticas, las cuales suponen un compromiso con alguna finalidad que, se piensa, vale la pena alcanzar. Cada docente que realiza un trabajo profesional adquiere tal compromiso, junto con el reconocimiento de ciertas medidas necesarias para alcanzar esa finalidad. Incluso las actividades cotidianas en el salón de clase, como pedir a los niños que permanezcan quietos, abran sus libros, escriban, entre otros., están basadas en teorías, limitadas, pero al fin y al cabo teorías. De igual manera, si se desea que los alumnos escuchen al docente, éstos deben estar razonablemente quietos: si se desea que escriban, debe cuidarse que tengan donde hacerlo. Si el maestro permite que sus alumnos trabajen en grupos, sigue una teoría acerca de la mejor manera de lograr sus metas educativas, del mismo modo que si organiza su trabajo con base en el descubrimiento individual.

En consecuencia, toda práctica implica una teoría y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa. A menos 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. En todo caso, lo que se aplica a los asuntos cotidianos del salón de clase, se aplica a la actitud general con que el maestro toma su trabajo. 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. Vale la pena insistir en que la teoría es anterior a la práctica, aunque a menudo se piense de modo contrario.(Moore, T.W., 1994:45).

Lo que se codifica en los tratados sobre teorías son las teorías que ya fueron puestas en práctica o aquellas que se piensa debieron serlo, ellas se reformulan o refinan como resultado de su puesta a prueba, lo cual de ninguna manera significa que la práctica anteceda a la teoría. Lo anterior es válido tanto para la educación como para cualquier práctica en general. Antes de cualquier práctica educativa está alguna teoría.

Todas estas razones llevan a pensar que, lo que puede ponerse en práctica puede transformarse en palabras y comentarse. En efecto, 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.

Otra premisa importante a destacar es que el discurso educativo estará formado en gran medida por la teoría educativa expresada de una manera más o menos informal. En el ámbito de la comunidad educativa o del 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”, “currículo”, “autoridad”, “igualdad de oportunidades” y “castigo”, entre otros”*** (Idem).

En efecto, si existe una teorización explícita acerca de la educación, habrá argumentos e intentos de justificación de la misma,

debido a que la teoría educativa prescriptiva nunca será un dogma. Por lo tanto, la teoría incluirá recomendaciones apoyadas en razonamientos que pueden ser apropiados o no. Estos discursos en todo caso, estarán impregnados de una filosofía acorde a la ideología del maestro y los alumnos de laguna manera se impregnan de estos discursos, los cuales examinan el aparato conceptual utilizado por los maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo, esto se da cuando el alumno es capaz de racionalizar su práctica educativa de lo contrario serán simples receptores de los discursos que les llega.

De las conclusiones derivadas de 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, es decir del concurso de otros actores. Aún cuando 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. Sobre la validez del análisis conceptual es donde se afinsa el filósofo como 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 practicidad.

Esta comprobación puede llevarse a cabo de diversas formas:

- a) Consiste en tomar la aproximación histórica y abordar las teorías de la educación más importantes, desde Platón, Rousseau, Mill, Froebel y Spencer, hasta teóricos modernos como Dewey. Esto requerirá examinarlos supuestos de cada una de las teorías, supuestos acerca de lo que es un hombre educado, la naturaleza humana, la naturaleza y los métodos del conocimiento, etc. Deben verificarse cada supuesto y el argumento total para comprobar si lo que se ha dicho es válido de manera racional.
- b) Otro paradigma, que se seguirá es el considerar a la teoría educativa en términos de los temas principales a los que ha dado lugar. Tanto en el pasado como en el presente, los interesados por la educación han presentado distintos puntos de vista y han adoptado diversas posturas acerca de la práctica educativa. Los puntos de vista han ido desde comentados convencionales y poco reflexivos sobre la escolaridad, hasta explicaciones detalladas de los papeles y las funciones que tiene la educación en la sociedad; asimismo, han intentado responder a preguntas tales como: ¿qué es la educación?, ¿qué propósito tiene?, ¿qué debe enseñarse?, ¿por qué debe enseñarse a unos sujetos y a otros no?, ¿cómo debe enseñarse a los alumnos?, ¿cómo se les debe controlar y disciplinar?, ¿a quién debe educarse y cómo deben distribuirse las ventajas de la educación? Es decir, tratan de responder a las preguntas sobre el currículo, el conocimiento valioso, los métodos de enseñanza o los aspectos sociales, como la necesidad de igualdad, la libertad, la autoridad o la democracia en la educación. Las respuestas a estas preguntas han estado incluidas en las teorías educativas de manera implícita o explícita.

Al comparar estas preguntas con sus respectivas respuestas no sólo han interesado a los más destacados teóricos, como Platón o Rousseau, sino que han captado la atención de la mayoría de

quienes atienden cotidianamente asuntos educativos. Las preguntas son importantes, tanto como las respuestas, ya que la manera de contestarlas determina en gran medida lo que se hace en la práctica, de lo cual se derivan consecuencias sociales o de otro tipo con implicaciones importantes.

De acuerdo con la filosofía de la educación, la cual versa sobre las teorías que sustentan cada corriente, puede llevarse a cabo de forma más eficiente si se somete las interrogantes anteriores y los distintos puntos de vista al respecto a una averiguación crítica.

Por lo tanto, la filosofía de la educación debe alimentarse de las acciones pedagógicas practicadas en el marco de las conductas y de educación en valores en sociedades plurales y democráticas, o en sociedades que están conformándose como tales a partir de sus propias tensiones, podrían sintetizarse en la promoción de acciones de carácter local y regional orientadas y guiadas por estilos de pensamiento reestructuristas y de bien común. Algunos ejemplos de este tipo de acciones pueden identificarse en ámbitos como el de conservación del medio, el equilibrio en la distribución de la riqueza, el respeto a los derechos de la infancia y humanos en general, la no-discriminación y la participación no sólo formal sino activa en la toma de decisiones de carácter colectivo, procurando para ello la promoción de formas de pensar y regular nuestras acciones basadas en el compromiso interpersonal y en la responsabilidad.

Y es precisamente en este sentido en el que se reclama una atención especial tanto en el ámbito de la filosofía de la educación como en la investigación pedagógica para coadyuvar al ejercicio del profesorado sobre aquellas dimensiones relacionadas con los sentimientos y no sólo con la razón; con la voluntad y el cultivo del esfuerzo y no sólo con la autoestima a través del suministro de conceptos éticos y morales. En definitiva, nos interesa que la educación posibilite vivencias personales, emocionales, afectivas, volitivas y no sólo cognitivas, de la necesidad y excelencia de estar en

condiciones de aceptar la contrariedad como vía o camino para respetar y aceptar como valiosa la diferencia y, por ende, entender que lo plural no es sólo una característica de la sociedad sino algo bueno y valioso, que en sí mismo tiene potencia de una filosofía clara de la educación en modelos educativos que procuren el progreso en los niveles de solidaridad, justicia y convivencia, respetuosa con la autonomía y a través del diálogo para el beneficio de la sociedad en general.

Conclusiones

- El idealismo destaca la primacía del espíritu o conciencia en la comprensión del mundo, constituye una de las dos corrientes filosóficas básicas, y se contrapone al materialismo, para el que toda realidad es de carácter material o corporal. El rasgo característico del idealismo es tomar como punto de partida para la reflexión filosófica el “yo”, bajo aspectos como alma, espíritu o mente. La forma en que se entiendan estos conceptos determina, lógicamente, diferentes posturas idealistas.
- El realismo como postura antagónica al idealismo, desarrolla su tesis sobre la base de premisas que la realidad física del universo existe con independencia del hombre.
- La filosofía donde se la concibe como una actividad de alto rango que intenta liberar a la mente de problemas que son resultado de confusiones conceptuales o lingüísticas. No se pretende defender este punto de vista sobre la filosofía o sugerir que es la única manera de entenderla.
- Las teorías históricas generales tenían a menudo grandes méritos y todavía vale la pena estudiarlas, pero también tenían limitaciones considerables. Una de sus mayores desventajas es que con frecuencia se basan en supuestos que no tienen aceptación general, son adoptadas a menu-

do sin argumentación y rara vez están basadas en una investigación sistemática.

- En la actualidad la 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.
- La distinción que se hizo entre teorización educativa y filosofía de la educación, aunque es útil como una estrategia heurística, no es tan clara como puede parecer. El límite entre estas dos actividades no siempre está bien definido y en ocasiones es difícil precisar si el autor está ofreciendo una teoría o haciendo filosofía. 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. Por ejemplo, cuando un filósofo intenta justificar, con base en la razón, cierta clase de currículo adopta una teoría educativa; en consecuencia, cuando otro filósofo crítica o rechaza dicha teoría apoya una teoría rival.

Nota

1. Enciclopedia Hispánica 1998. Barcelona-España.

Referencias bibliográficas

- DEWEY, J. **Democracy and Education**, Macmillan, Nueva York, 1916.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen. **Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en Investigación Socioeducativa**. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 1987.
- DEWEY, J. **Experience and Education**, Macmillan, Nueva York, 1938.
- MOORE, T. W. **Educational Theory: An Introduction**, Routledge & Kegan Paul, 1974.
- MOORE, T. W. "Punishment and Education", en **Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain**, 1966.
- NARANJO DE ADARMES, Sulbey. **"Bases para un análisis crítico de la educación Superior"**. Fondo Editorial Trópicos, Caracas-Venezuela, 1992.
- ROUSSEAU, J. J., *Emile*, Dent, 1974.
- RYLE, G. **The Concept of Mind**, Penguin, 1963.
- KANT, Immanuel. **Crítica de la Razón Pura**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- KNELLER, George. **Introducción a la Antropología Educacional**. Buenos Aires, 1964.