

DOCTRINAS FILOSOFICAS Y CORRIENTES PEDAGOGICAS

por JOSE LUIS MORA GARCIA,
Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Segovia.

1. Presentación

He aquí un enunciado general aparentemente claro y casi hasta inofensivo, podríamos decir. De entrada confirma que filosofía y pedagogía algo tiene que ver, que alguna relación mantienen cuando es posible unir las mediante una conjunción copulativa aunque la ausencia de adjetivaciones indique ya la autonomía y diferencia existentes entre ambas.

Sin embargo, para ser rigurosos, habría que convencer antes a algunos pedagogos de que la pedagogía algo tiene que ver con la filosofía o de que, en definitiva, tiene mucho que ver; que la psicopedagogía o la sociopedagogía no bastan para guiar una práctica educativa so pena de que hagan filosofía sin saberlo, de que la suplanten con otros nombres o de que la ejerciten sin decirlo. Al calor del cientifismo al uso algunos mantienen esta postura más parece por razones de segundo orden que por razones epistemológicas.

En realidad, sin presuponer aún ningún tipo de jerarquización entre filosofía y pedagogía —mostrar algunas de las posturas existentes será objeto de esta exposición— bastaría enumerar algunos de los enfoques actuales de las ciencias, naturales y sociales, para que se vea que incluso la renuncia a la filosofía no deja de ser una postura filosófica. La fundamentación en el dato psicológico o sociológico supone un reduccionismo cuando se ignora la remisión a un marco conceptual del que nunca es ajena la filosofía.

Esto aún deja intocadas la naturaleza y características de unas relaciones que son innegables, no sólo porque los fines instrumentales emanados de las ciencias positivas se han revelado como insuficientes en la práctica educativa sino porque la reflexión sobre el "status" de la pedagogía es imposible sin un marco filosófico. El problema reside sólo, pues, en delimitar las mutuas relaciones.

La otra cuestión significativa del enunciado reside en la pluralidad tanto de las "doctrinas filosóficas" cuanto de los "movimientos pedagógicos". La constatación de ese plural remite al carácter temporal y epocal de la educación y a la negación, por tanto, de una pretendida atemporalidad o concepción universalista. Como consecuencia, la filosofía se sitúa en un plano histórico por cuanto la existencia de doctrina remite a las distintas concepciones que del hombre, el mundo y la vida tiene cada sociedad o los grupos que de

ella forman parte y que exigen a la educación regirse no sólo por modelos vigentes sino preferiblemente prospectivos pues este es su carácter.

Esto nos sitúa directamente en el foco central de la situación actual: si las concepciones sobre la realidad, lo que algunos, entre ellos p.e. Nassif, denominan la "idealidad" educativa tiene un carácter histórico, al igual que la "realidad" educativa es por definición histórica no se puede mantener el carácter normativo tradicional de la filosofía respecto de la pedagogía. O bien porque es inútil, porque supone una jerarquización ahora artificiosa—desde la concepción histórica, que no lo era desde el perennialismo—o, incluso, porque conduce a desfases tales como los que Ortega denunciaba [1].

A algunos, como he indicado, esto les lleva por vía de simplificación, a eliminar la filosofía que debería desaparecer, en su opinión, junto con su tradicional función. Otros, la mayoría, atentos a la evolución de los acontecimientos han revisado y actualizado la antigua función o bien han asignado a la filosofía nuevas funciones respecto de la pedagogía. En todo caso parten de una mutua relación entre filosofía y educación que, como señalan Brauner y Burns, "son mutuamente reconstructivas; cada una toma de la otra y le da, en el flujo y reflujo del pensamiento y de la acción; cada una es para la otra medio y fin; son proceso y producto" [2].

2. Situación actual

Aún dentro de algunos interrogantes las relaciones entre filosofía (s) y pedagogía (s) se establecen a dos niveles diferentes:

1. En el primero se alinean aquellos que tienen una concepción más positivista de la filosofía, es decir, quienes consideran que el saber científico debe ser la base de toda teoría educativa y la filosofía una reflexión metadisciplinar sobre los datos de las ciencias y sobre sus métodos. Como señala Escolano "se considera que la filosofía debe desempeñar una función de reflexión epistemológica sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas con ellas relacionadas. A este respecto, la filosofía es solicitada como saber estructurador y totalizador, cuya finalidad es poner orden y coherencia entre los datos de las ciencias positivas especializadas, forzosamente regionales y parcelarias" [3].

Asimismo Moore considera la educación como un edificio con distintos niveles que se sustentan de abajo arriba. La tarea de la filosofía de la educación consistirá, pues, en la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores (conceptos como los de "educar" y "enseñar", por ejemplo) y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez [4]. Tras criticar algunas de las filosofías históricas que considera fracasadas señala como imprescindible que "en la actualidad se inclinen menos a ofrecer visiones generales de la realidad, sistemas metafísicos, y más a asumir la modesta tarea de analizar y clarificar el aparato conceptual utilizado por otras disciplinas, y a examinar los argumentos utilizados en los diversos tipos de teorizaciones. Hoy se tiende a veces a la filosofía como una actividad de segundo orden, que trabaja en los conceptos y argumentos utilizados en un orden lógico inferior: su tarea consiste en la clarificación y la justificación de lo que se afirma en este nivel" [5]. Esta sería la tónica que encontraríamos en textos de esta tendencia.

Sin embargo no parece que la filosofía se agote en la constatación de la objetividad científica, en la reflexión de segundo grado. Primero, porque hay diferencias de orientación respecto de la construcción de esa objetividad. Baste mencionar nombres

como a) Bacon o Pearson para quienes el objetivo primario de la ciencia es la observación desapasionada de la naturaleza. Además se supone que todas las personas ven los mismos hechos cuando observan un fenómeno; ni la experiencia personal, ni los marcos de referencia ni el desarrollo conceptual anterior, ni las respuestas emocionales a un fenómeno deberían influir en lo que el observador "científico" ve; o b) Kuhn (sin que hubiera que olvidar a Popper que también reconoció el carácter evolutivo del conocimiento científico aunque su atención se centrara en la metodología y no en las teorías o sistemas conceptuales científicos) para quien la ciencia se caracteriza más por los paradigmas que empleaban los científicos, que por sus métodos de investigación. Si los paradigmas son esquemas conceptuales pertenecerán a enfoques determinados en cuya construcción la filosofía toma parte directamente y eso la convierte en generadora de propuestas, "suministradora de hipótesis", como indica Cirigliano, sobre las que después puede construirse la ciencia. Sobre este punto volveremos después.

Segundo, porque aún manteniendo a la filosofía en la periferia de la ciencia no parece que se agote en la función señalada por Moore. Basten algunos ejemplos que aun desde posiciones muy diversas prueban la imprescindible fundamentación filosófica que no es mera reflexión "a posteriori". Así, S. Rábade quien en *Método y pensamiento en la modernidad* expone cómo el método no es algo previo ni tampoco aséptico respecto de la filosofía que se elabora, que, en definitiva, el método no es neutral [6]. Refiriéndonos a las relaciones entre filosofía y pedagogía (teoría y práctica) habría que mencionar una gama muy compleja de relaciones entre doctrinas filosóficas y técnicas didácticas con, en muchas ocasiones, falta de correspondencia, contradicciones, etc. Cuando generalmente los métodos se importan sin indicar la teoría que los explica.

Desde otra posición muy diferente P. Palop señala en *Epistemología genética y filosofía* cómo el psicologismo epistemológico de Piaget es ya una opción filosófica, lo que sería una prueba de la inutilidad de cualquier reduccionismo de este tipo [7].

Desde la contracultura autores como Feyerabend o Roszak se preguntan a dónde nos conduce esta explosión de conocimientos. Novak ha recogido algunas de estas propuestas en el siguiente texto:

"La escuela ha tenido un éxito impresionante en la tarea de extender el mito de que la ciencia posee un método especial para llegar a la verdad, y de que la verdad científica está libre de juicios de valor, trasciende a todas las culturas y siempre permanece inalterable. El mito sostiene que cualquier disciplina que no pueda utilizar el método de la ciencia no puede establecer un conocimiento objetivo; en suma, dicha disciplina no puede establecer verdades inmutables. Dado el hecho histórico de que la «verdad» científica ha cambiado desde los tiempos de Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Dalton, parece increíble que el mito de la ciencia inmutable y libre del influjo cultural sea tan persistente. Este mito fue atacado, en la década pasada, por los más importantes historiadores y filósofos de la ciencia. Como consecuencia surgió un nuevo enfoque de la ciencia como empresa humana, cuyos métodos y concepciones evolucionan a medida que lo hace la sociología de la comunidad científica. Esta consideración de la ciencia tiene implicaciones muy significativas para la educación, y especialmente para la investigación educativa. En el campo de la filosofía de la educación no sólo se han ignorado por completo la historia y filosofía de la ciencia, sino que lo poco que se ha enseñado ha sido a menudo un riesgo para el pensamiento creativo" [8].

Los ejemplos antes mencionados y este texto de Novak presentan a la filosofía de la educación un amplio panorama de reflexión en relación con la educación (teoría y práctica). No se olvide que en educación los saberes no son sólo fundamento teórico de la misma sino instrumentos y, hasta cierto punto, finalidad de la enseñanza. En este sentido se plasman en planes de estudio, programas, etc. que cuando se corresponden exclusivamente con la objetividad científica entendida en el primero de los sentidos mencionados da lugar a una educación excesivamente intelectualista con la que no todos, ni mucho menos, están de acuerdo.

Por esto creo que: a) los métodos han de explicarse en el contexto conceptual a que pertenecen para que no se produzcan contradicciones entre medios perfectos y fines confusos, como decía Einstein refiriéndose a la situación de nuestro tiempo; b) la Filosofía de la educación debe permanecer atenta a las demás manifestaciones culturales del hombre como las artes plásticas, la literatura, etc. donde también se expresan la verdad y la objetividad aunque aquí no respondan a criterios de demarcación científica. Si la educación pretende ser integral y equilibrada eso debe traducirse en planes de estudio equilibrados lo que a su vez requiere una reflexión epistemológica profunda sobre el conjunto de características de los distintos saberes y habilidades de que el hombre es capaz. Este es un tema poco desarrollado en relación con una filosofía de la educación pero que merecería un estudio más amplio. Las consecuencias que pueden desarrollarse de textos como este de Gadamer son de la mayor importancia: "El que en la obra de arte se experimente una verdad que no se alcanza por otros caminos es lo que hace el significado filosófico del arte, que se afirma frente a todo razonamiento. Junto a la experiencia de la filosofía, la del arte representa el más claro imperativo de que la conciencia científica reconozca sus límites" [9].

Indudablemente todo esto no se puede desarrollar aquí, tan sólo he querido mostrar una de las principales concepciones que hoy existen sobre las relaciones entre filosofía y pedagogía, cómo no creo que sea posible mantener estas relaciones en el estrecho campo del positivismo y cómo es preciso ensanchar esa reflexión de segunda lectura sobre las teorías educativas, sobre los métodos educativos mostrando la filosofía que subyace previamente a la elaboración de tal teoría. Por último, cómo se puede corregir cierta posición dogmática del cientifismo ateniéndonos a la virtualidad propia de la filosofía y de otras manifestaciones culturales.

2. El segundo nivel de relaciones apunta, como también señalaba Escolano, a definir las finalidades de la educación, con lo que se vuelve a recuperar su tradición normativista. Aunque hayamos de señalar después hasta dónde esto es posible hoy, lo cierto es que como indica Avanzini [10] ambos enfoques, el científico-positivo y el filosófico-teleológico son solidarios y no competitivos.

Tenemos por un parte que la ciencia aunque en contra de su propia naturaleza a veces ha pretendido suplir cierto carácter normativo (negárselo a la filosofía para realizarlo ella). Y, por otra, parece obvio que la educación no busca sólo fines instrumentales sino específicos, es decir, conseguir un "hombre educado". Ahí confluyen las realidades humanas —ser— con las concepciones del hombre expresadas en interrogantes —deber ser—. Lo difícil está en conectar, como señala Nassif, las instancias real e ideal del hombre y justamente porque la educación actúa como intermediaria es una empresa compleja. En todo caso esta reciprocidad que ya apuntábamos al comienzo, redefine el carácter normativo de la filosofía en el sentido de que éste no se ejerce sin tener en cuenta el nivel de la realidad.

Por eso mientras unos apuntan hacia una relación horizontal, es decir, presencia de los

sistemas filosóficos convertidos en filosofía de la educación como "una gama de hipótesis" o para su aplicación o para la mejor comprensión de las prácticas existentes o para guiar una reforma o cambio como podría verlo Dewey, por ejemplo; otros ven los sistemas filosóficos (Realismo, Idealismo, Pragmatismo, Neotomismo, Marxismo, Existencialismo, Filosofías del lenguaje, etc.) como un marco ontológico-antropológico-axiológico del que se derivan, "deductivamente" o por construcción, las consecuencias pedagógicas. Sería esta una concepción que apunta a una relación más jerarquizada entre Filosofía y Ciencias de la educación.

En este sentido Cirigliano señala que. "en la actualidad, estamos viviendo una época de transición entre ambas concepciones. No nos hallamos plenamente en ninguna de las dos. Putinas de una perduran, al par que innovaciones de la otra se aceptan. Ello obviamente, extiende sobre la naturaleza misma de la Filosofía de la educación y sobre los temas de que debe ocuparse, una capa de «confusión» muy particularmente sentida por quienes no perciben el juego de ambivalencia producida por la alternancia de perspectivas" [11].

Bien se mantenga una y otra forma de relación "normativa" —más horizontal o más vertical— lo cierto es que nos encontramos hoy con una pluralidad de filosofías que conllevan diferentes concepciones del hombre, unas ocupan áreas culturales más determinadas y otras comparten una misma área. Sin entrar, pues, en la cuestión de cómo debe concretarse ese pluralismo, lo que pertenece al ámbito político, lo cierto es que hay un reconocimiento a la existencia de diversos modelos educativos.

Ahora bien, esto plantea algunos problemas por lo que se refiere a las relaciones filosofías-pedagogías y que me limito a enumerar:

a) La dificultad que se observa en los textos de filosofía a la hora de sistematizar las distintas filosofías en orden a establecer la relación que existe con las distintas pedagogías. Por una parte es obvio que no se da una relación puramente mecánica: el pedagogo reelabora o recrea la filosofía en orden a la acción educativa; por otra, en casi todas las pedagogías confluyen varias filosofías lo que a veces plantea problemas de coherencia. Los criterios más o menos maniqueos aún pareciendo clarificadores en realidad explican poco. Así, se habla de filosofías "esencialistas" y "existencialistas", "positivistas" y "espiritualistas", "inmanentes" y "trascendentes", "personalistas" y "colectivistas", etc. pero el problema radica en que se trata de clasificar filosofías no sólo desde sus supuestos conceptuales sino desde su influencia en la actividad pedagógica que ejerce un efecto multiplicador y diversificador según las circunstancias concretas. Por eso muchas veces es difícil saber si la clasificación se hace sólo desde la consideración de la propia filosofía o si ya se reinterpreta a partir de la influencia que ejerce en la actividad educativa. La complejidad del nivel puramente conceptual o teórico hace que el pedagogo o educador "seleccione" sólo partes determinadas del mismo que puede o no compatibilizar con otros puntos de otras filosofías sin preocuparse tanto por la coherencia teórica cuanto por la práctica. Así, hay concepciones excesivamente generales que vemos presentes en corrientes pedagógicas de diferente signo. No obstante, hay autores que han realizado loables esfuerzos de clasificación desde las que se puede seguir trabajando; en cambio los que se limitan a yuxtaponer los distintos sistemas filosóficos o establecen una relación filosofía-pedagogía demasiado simple carecen por completo de valor.

b) El segundo problema que se presenta se refiere a la existencia de verdades paralelas con lo que pasaríamos de la verdad absoluta a la absolutización de las verdades. Así puede suceder que cada grupo social "sacralice" su opción, que al quedar aislada una determinada concepción ésta se haga resistente al análisis y ciega a las nuevas realidades. En este sentido es fundamental que la filosofía mantenga la función iluminadora que evite toda

forma de oscurantismo donde la pretensión de objetividad no devenga exclusivismo. Esto significa que el pluralismo filosófico exige el diálogo y como diría Jaspers que la función primera de filosofía sea "despertar en el hombre conciencia del ser que trasciende a todos los seres y los sustenta, y eliminada la pretensión de validez universal tomar los distintos sistemas como claves personales para interpretar el ser, que es inobjetivable y de un gran valor porque un sistema metafísico puede abrirnos la puerta que el positivismo cierra".

A estas razones de tipo filosófico podríamos añadir otras de tipo pedagógico y político. Por razones pedagógicas en cuanto que el aislamiento trae consigo la pobreza y la repetición que termina por volverse hueca; las razones políticas apuntan a la necesidad de tolerancia y al sustento de una forma de organización que propicie la búsqueda comunitaria del conocimiento como apoyo a la cohesión social.

c) Y el tercer problema que apunto atañe a la coherencia entre la concepción filosófica y los medios pedagógicos. P. e. a veces coexisten concepciones personalistas o espiritualistas con técnicas didácticas más propias de concepciones positivistas. Es este un problema de enorme complejidad que nos llevaría al tema, de nuevo, de las relaciones teoría-práctica en educación pero yo, en principio, apuntaría al hecho del desfase producido entre la formación teórica y la técnica de los profesores. Se aplican técnicas nuevas sin renovar las concepciones doctrinales y eso produce desajustes importantes.

Esto no hace sino abundar en las dificultades que existen para articular ambos niveles de la acción educativa. Los más importantes innovadores en el campo teórico-práctico de la pedagogía del siglo XX han hecho un esfuerzo importante en este sentido pero no siempre es posible establecer con suficiente coherencia —asentamiento de todos los planos: filosófico-científico-técnico, etc.— a nivel general. El revisionismo pedagógico voluntarista en muchas ocasiones tropieza con este obstáculo. En todo caso una exposición detallada de cómo se articula (o articularía) cada doctrina filosófica y cada corriente pedagógica supera con mucho la finalidad de esta ponencia.

Quizá por la dificultad en resolver algunos de los problemas aquí apuntados o más bien por el carácter prospectivo de la Pedagogía algunos apuntan a una función más limitada pero más eficaz de la filosofía de la educación que ayudaría a evitar mejor los anacronismos ya reseñados. Se trataría de no limitarse a mantener vigencias ya creadas sino de empeñarse en contrastar tales vigencias con las nuevas realidades y, además, de contribuir a plantear nuevos problemas o reflexiones sobre los problemas en fase de estudio a cuya solución puede contribuir. Cirigliano cita algunos que el filósofo y el científico habrán de compartir [12]. En la medida en que la filosofía consiga estar en esta vanguardia de la investigación educativa se hará más creíble y más necesaria y reforzará su presencia en los "currícula" de formación de profesores. Pero, sin duda, esta labor exige, a su vez, revisar el adiestramiento que recibimos los propios profesores de filosofía.

Dirección del autor: José Luis Mora García, c/ Carretera de Madrona, 9, Segovia

NOTAS

- [1] ORTEGA Y GASSET, J. (1946): Pedagogía y anacronismo, p. 131 ss., *Obras Completas*, v. III (Madrid, Revista de Occidente)
- [2] BRAUNER, CH. y BURNS, H. (1969): *Problemas de educación y filosofía*, p. 46 (Buenos Aires, Paidós)
- [3] ESCOLANO, A.: Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, p. 25. *Epistemología y Educación* (Salamanca, Sígueme)
- [4] MOORE, T. W. (1980): *Introducción a la teoría de la educación*, p. 8. (Madrid, Alianza Universidad)

- [5] MOORE, T. W. o.c., p. 111.
- [6] RABADE, S. (1981): *Método y pensamiento en la modernidad* (Madrid, Narcea).
- [7] PALOP, P. (1981): *Epistemología genética y filosofía* (Barcelona, Ariel).
- [8] NOVAK, J. (1982): *Teoría y práctica de la educación* (Madrid, Alianza), pp. 38-39.
- [9] GADAMER, H. G. (1977): *Verdad y método*, p. 24 (Salamanca, Sígueme).
- [10] AVANZINI, G. (1976): *Introducción aux sciences de l'éducation*, p. 111, (Toulouse).
- [11] GRIGLIANO, G. (1972): *Filosofía de la educación*, p. 127 (Buenos Aires, Humanitas).
- [12] "Entre los problemas aún en proceso de estudio y a cuya solución debemos contribuir, podrían citarse: Las nuevas Técnicas de Comunicación y la Educación, la Educación en una Sociedad de Masas; Educación y Economía; Educación y Propaganda..." V. GRIGLIANO, G., o.c., p. 110.

SUMARIO: Se exponen de manera resumida las posiciones existentes en la actualidad acerca de las relaciones entre filosofía y pedagogía y que podemos considerar son las siguientes: 1. La que sustentan los positivistas: la filosofía como reflexión de segundo orden sobre las teorías de la educación que elaboran las ciencias de la educación. 2. Los que mantienen un cierto carácter normativo de la filosofía. Unos abogarían por una relación más horizontal y otros mantendrían posiciones más jerarquizadas sin que esto suponga volver por completo a posiciones tradicionales. 3. Quienes consideran que filosofía y pedagogía deben colaborar en la reflexión sobre los problemas nuevos que van surgiendo. Seguramente es posible compatibilizar algunas de estas posiciones.

Descriptores: Philosophy, Pedagogy, History, Prospective, Anachronism.