

FILOSOFIA DE LA EDUCACION Y CURRICULUM

por SERAFIN VEGAS GONZALEZ
Universidad Autónoma de Madrid e Instituto de Bachillerato "Tetuán".

El filósofo de la educación, para exponer su propio punto de vista en torno al campo curricular, no necesita justificarse afirmando que la actual filosofía de la educación se ha desentendido de la problemática concerniente al curriculum [1]. Afirmación, por lo demás, un tanto osada. Porque resulta más verosímil el limitarse a aquellas filosofías de la educación que, en el tema del curriculum como en tantos otros, han venido prefiriendo mantener aquella tradicional exigencia de tener que ver sólo con los principios últimos, dejando para los educadores de a pie y también para los teóricos de la educación el sacar las consecuencias de los *postulados* (que no otra cosa son aquellos principios, dicho sea paladinadamente) filosóficos.

Frente a estos propósitos de "manos limpias", no puede desconocerse la existencia de otras filosofías de la educación que, hoy día y acuciadas por la actual distribución de saberes, han optado o por el "no poder hablar" acerca de aquellas ultimidades o por acercarse al contexto práctico y científico de la educación, intentando aproximarse a unas realidades que no quieren ya perder de vista.

De este hecho quiere dar fe el *texto* que presentamos, abordando algunos de los planteamientos que la filosofía de la educación de nuestros días ha elaborado en torno al curriculum. Si las razones de extensión y actualidad que un texto de este tipo ha de tener pueden justificar nuestra limitación a una muy reducida parte de estos planteamientos, difícilmente podemos, sin embargo, justificar los contenidos de esta elección. Planteamientos filosóficos sobre el curriculum hay que a otros les resultarían más relevantes o, al menos, más interesantes que los elegidos por nosotros [2]. Renunciamos, por ello, a cualquier justificación previa. Únicamente nos limitamos a esperar que, a lo largo de la comunicación, quedará patente la *conveniencia* de nuestra elección.

No podemos, empero, dejar de lado los supuestos operativos, los *pretextos* subyacentes a esta comunicación. Dos de ellos, fundamentalmente. El primero, la confianza en la labor y en la necesidad (oportunidad, cuando menos) de que la filosofía de la educación tenga un lugar al sol en el contexto de las, actualmente así llamadas, "ciencias de la educación". Ello implica, en primer lugar, diferenciar a aquélla de la teoría de la educación [3], sea lo que fuere de esta distinción que aquí tan sólo dejamos mencionada.

Supone, igualmente, el rechazo tanto de la actitud como de las posturas doctrinales que, en aras de intereses del más variado pelaje de positivismo y tecnocracias trasnochadas, pretenden discurrir alegremente (o farisaicamente) por los senderos de la utilidad objetiva (aunque, ¿cómo, si no es de un modo filosófico, puede intentarse tal maridaje intelectual entre utilidad y objetividad?) [4].

También se "pre-texta" aquí, en segundo lugar, que la filosofía de la educación encuentra su sentido más pleno si, abandonando anteriores pretensiones de maternales hegemonías o colonizismos, encuentra la flexibilidad suficiente para abordar —no principalmente "juzgar"— las nuevas perspectivas que el tratamiento "científico" (mantengamos la exigencia de etiqueta que postulan las actuales "ciencias" de la educación) del hecho educativo aporta. [5].

En este sentido, nuestra comunicación pretende mostrar cómo los contextos sociopedagógicos del curriculum pueden encontrar cumplido complemento en las filosofías de la educación que se han ocupado del tema.

En lo que no vamos a entrar es a decidir si las posturas filosóficas analizadas son (o nos parecen) correctas, en sí y aisladamente. Queremos limitarnos a señalar cómo aquéllas (o cualesquiera otras, siempre que tengan consistencia y entidad suficientes) pueden servirnos de muestra de que, en el campo del curriculum, la filosofía de la educación tiene algo que decir y que ese algo es digno de tenerse en cuenta. Y también de que el sendero del tratamiento filosófico del curriculum está legítimamente abierto a las más variadas opciones, signo innegable de su fecundidad filosófica.

Dicho sea más concretamente y descubriendo nuestras cartas: pretendemos dar una muestra, insatisfactoria a nuestro parecer, de dos tipos de planteamientos actualizados de filosofía de la educación en torno al curriculum. En uno de ellos (teoría de Wiles-Bondi) difícilmente podríamos descubrir la tesitura *filosófica* de su entramado doctrinal. El otro —teoría de Hirst sobre el curriculum— es ya un ejemplo de reflexión estrictamente filosófica sobre el curriculum pero que, en su planteamiento y desarrollo, creemos que presenta lagunas importantes.

Desde la negación de ambas posturas, intentaremos hacer evidente la necesidad de la filosofía de la educación en torno al tema concreto del curriculum. Pero, en nuestra opinión, han de tenerse en cuenta tanto las exigencias de la *realidad* de contexto curricular en todo su alcance (lo que no creemos que ocurra en el caso de Hirst) cuando lo que una estricta reflexión *filosófica* postula para su quehacer específico, algo que Wiles-Bondi parece que no han tomado en suficiente consideración.

II

La teoría de Wiles-Bondi en torno a las relaciones entre filosofía de la educación y curriculum [6] parte de dos situaciones de hecho. Primera, la de que la definición del curriculum ha sufrido muy diversas variaciones hasta llegar —a comienzos de la década de los setenta— a centrarse fundamentalmente en el cumplimiento de los programas educativos poniendo el énfasis en los éxitos conseguidos en la adquisición de unos objetivos determinados.

Hoy, el curriculum —asumen nuestros autores la tesis de Mauritz Johnson [7]— no se relaciona con lo que los estudiantes harán en una situación de aprendizaje dada sino con lo que éstos, de hecho, aprenden como consecuencia de lo que hacen. Se planifica el curriculum, en una palabra, para obtener unos resultados, lo que equivale a decir que

aquella planificación mira a unas experiencias de aprendizaje en función de unos objetivos-resultados concretos. El currículum, así, se define hoy día como una función de liderazgo (pág. 68).

En segundo lugar, constatan la brecha existente entre la praxis educativa y la teoría curricular, concretamente la filosófica. Remedando a Taba y a Tanner y Tanner, por ejemplo, podríamos decir que se trata de dos vecinos que se saludan —cortés pero no menos superficialmente— en los casuales encuentros en el ascensor que los lleva por la mañana a sus respectivos trabajos para ignorarse después de modo total a lo largo de la jornada.

Estos dos puntos de partida tienen un nexo común, sugieren Wiles-Bondi, para el que las diferentes concepciones del currículum que se han venido dando históricamente si bien se deben fundamentalmente a la práctica educativa, haciendo por lo demás gala de su desprecio —o, al menos, abandono— por los principios teóricos, de hecho no eran sino reflejo de unos principios-guía, no por ocultos menos operantes. Principios y teoría que hemos de hacer explícitos (pág. 7 ss.) no sólo en el nivel de la teoría educativa sino analizando también el papel de la filosofía en el desarrollo del currículum (pp. 68 ss).

Confirmando este último punto, Wiles-Bondi subrayan la necesidad de que "el líder del currículum tenga una fuerte filosofía de la educación" (*sic*). Necesidad, dicen, que cada día es más apremiante, sobre todo desde hace unos treinta años, a causa del fuerte grado de cambio en la escuela y la falta de dirección y clarificación de objetivos de este proceso innovador [8].

Claro está que todas estas situaciones justifican un análisis teórico más riguroso, una profundización más acusada de lo que se persigue en la tarea educativa. Lo que se nos hace difícil de entender es que ello pueda *justificar* un planteamiento filosófico en torno al currículum. A no ser que se entienda "filosófico" en un sentido tan amplio como para atribuírselo gratuitamente a todo ejercicio, reflexivo o no, [9], o —como en el caso de nuestros autores— a propuestas de teoría de la educación, como pueden ser los ocho grandes grupos de cuestiones (a lo que Wiles-Bondi califican de "filosóficos") que McNeil establece en todo centro educativo en orden a definir la propia estrategia educativa de éstos [10].

De todas formas, Wiles-Bondi insisten en su mensaje optimista: la filosofía de la educación, aplicada al análisis del campo curricular, aportará unos resultados positivamente beneficiosos para la tarea educativa. Concretamente (pág. 74): a) permitirá descubrir las inconsistencias de un programa escolar dado; b) hará explícitas las áreas de coincidencia de valores que animan la labor de los distintos educadores de un centro determinado.

Pero ¿qué tipo de valores? Nuestros autores reconocen que la educación es siempre una "empresa moral" (pág. 70), aseveración que, de haber profundizado en ella, llevaría a un planteamiento estrictamente filosófico del sentido del currículum.

De modo análogo, tampoco dudan en afirmar que toda filosofía de la educación ha de responder a las cuestiones relacionadas con el bien, la verdad y la realidad (pág. 75), programa perfectamente conjugable con los planteamientos clásicos acerca del sentido riguroso de la filosofía.

Pero lo dicho por Wiles-Bondi resultará ser tan sólo un conjunto de cantos de sirena para oídos de filósofos. Porque, tras sus declaraciones acerca de la misión de la filosofía de la educación, ésta queda convertida en mera amalgama de diversas opciones educativas.

Lo que Wiles-Bondi llaman "valores" que definan una doctrina filosófica es una

curiosa mezcla de actitudes, creencias y prácticas educativas cuyos defensores y seguidores difícilmente podrían, al menos entre nosotros, ser honrados (o importunados, que tanto da) con el título de filósofos.

De hecho, Wiles-Bondi no se atreven a proponer gradación axiológica alguna: la filosofía de la educación, al abordar el tema del curriculum, queda convertida en simple escaparate de esas opciones educativas. Se la transforma en el "corazón de la actividad teleológica del curriculum" para que los educadores puedan escoger alguno(s) de los valores presentes en esa exposición (pág. 82), estableciendo incluso la *medida* del grado de adhesión a una determinada opción, a través de cuestionarios previamente elaborados (pp. 75 ss.).

Evidentemente, esta técnica del "sírvese Vd. mismo" poco o nada tiene que ver con el quehacer y la reflexión filosófica. A lo más que conduce es a asimilar la filosofía de la educación con una antología de teorías educativas, revestidas de denominaciones filosóficas [11]. Aunque algo positivo sí ofrece, sin embargo, en nuestra opinión, la convicción de Wiles-Bondi de que la educación nunca es neutral. Lo que quizás no esté de más ser recordado por los educadores americanos, supersaturados de tecnocracias y utilitarismos educativos. Pero también hay que recordar que, si no se profundiza en ello (y aquí resulta inevitable la aportación estrictamente filosófica), viene a ser un magro resultado para tan pomposas definiciones como las expuestas acerca de la importancia de la filosofía de la educación en el curriculum.

Por lo demás y para satisfacción de algún posible curioso, presentamos una adaptación del cuestionario propuesto por Wiles-Bondi para medir la adhesión de los educadores a las distintas opciones "filosóficas", definidas a través de una peculiar elaboración de sus propios y específicos "valores":

Test de grado de adhesión a preferencias y convicciones filosóficas

1. El profesor ideal pregunta, cuestiona, interroga incesantemente.
2. La escuela tiene como objetivo mejorar la sociedad.
3. La enseñanza ha de centrarse en la investigación técnica.
4. Demostración y recitación son componentes esenciales del aprendizaje.
5. Debe permitirse al alumno el que regule por sí mismo su propio proceso educativo.
6. La realidad es espiritual y racional.
7. El curriculum debe basarse en el conocimiento de las leyes de la ciencia de la naturaleza.
8. El profesor ha de tener una fuerte autoridad en la clase.
9. El alumno es receptor de conocimientos.
10. El profesor ideal interpreta contenidos.
11. La discusión por la lectura es la técnica más efectiva de enseñanza.
12. Las instituciones deben buscar caminos para una autoperfección a través de un proceso ordenado.
13. La escuela está obligada a enseñar doctrina moral.
14. Los programas escolares deben enfocarse a tratar problemas y acontecimientos sociales.
15. Las instituciones existen para preservar y reforzar los valores espirituales y de la sociedad.
16. La verdad se descubre en la opinión personal.

17. Los profesores están para facilitar el aprendizaje.
18. La escuela debe ser un "smörgåsbord" educativo.
19. La memoria es la clave de la destreza.
20. Los objetos son la esencia de la realidad.
21. El papel de la escuela consiste en fomentar el proceso intelectual.
22. La escuela ha de fomentar el establecer medidas ordenadas para el cambio.
23. Hay habilidades esenciales que todos deben aprender.
24. La enseñanza por áreas de contenidos es lo más efectivo.
25. El alumno debe participar activamente en la elaboración y evaluación de programas.
26. Para ser miembro activo de la sociedad hay que seguir unas reglas y pautas de conducta.
27. La realidad es racional.
28. La escuela debe reflejar la sociedad a la que sirve.
29. El profesor debe ser siempre un ejemplo para el alumno.
30. No puede darse una enseñanza de calidad y eficacia en un contexto altamente jerarquizante y/o estrictamente disciplinado.
31. El curriculum debe basarse en verdades espirituales eternas.
32. La enseñanza eficaz no puede ser algo estructurado.
33. La verdad es una constante expresada a través de ideas.
34. Actividad y conocimiento de hechos concretos son los componentes básicos de todo contexto educativo.
35. Lo moral se define por pactos y convenciones sociales.
36. Los sentidos son la base primaria del conocimiento.
37. Hay parcelas esenciales del conocimiento que todos deben dominar.
38. La escuela está para facilitar el conocimiento de uno mismo.
39. El cambio es un proceso omnipresente.
40. El mejor modo de enseñar lo verdadero es a través de un proceso de investigación.

(adaptado de Wiles-Bondi, *pp.* 80-81)

Instrucciones:

Calificar cada ítem de 1 a 5, de tal modo que 1 indica desacuerdo total y 5, acuerdo total;
 Sumar las puntuaciones parciales y dividir la suma total por cinco.
 Establecer el gráfico correspondiente.

Interpretación

6, 8, 10, 13, 15, 31, 34, 37: perennialismo
 9, 11, 19, 21, 24, 27, 29, 33: idealismo
 4, 7, 12, 20, 22, 23, 26, 28: realismo
 2, 3, 14, 17, 25, 35, 39, 40: experimentalismo
 1, 5, 16, 18, 30, 32, 36, 38: existencialismo

Cada una de estas opciones filosóficas está en función de un determinado sustrato doctrinal y se corresponde —en la práctica educativa— con la puesta en práctica de unos grupos concretos de valores específicos. Precisar tanto aquel sustrato cuanto los valores

explícitos o subyacentes (o “escondidos”) de estas posturas, probablemente conduciría a resultados un tanto partidistas o, al menos, a definiciones cuya aceptación, aunque sólo fuera en el aspecto formal-descriptivo, por la generalidad de los colegios filosóficos sería harto más que problemática.

En cualquier caso, sí que habría una amplia coincidencia en que la descripción de que de ellos ofrecen Wiles-Bondi no pasa de ser una simple caricatura de la profundidad que parece debe reclamar el ejercicio de la reflexión filosófica. Cosa que —por lo visto— no arredra a nuestros autores para ofrecernos una amplia mezcla de criterios definidores de las filosofías de la educación que condicionan el ámbito de aplicación del curriculum.

Tales criterios abarcan campos tan heterogéneos como la definición de la realidad, la verdad y el bien, así como el de su “enseñanza” y contemplan la naturaleza y objetivos de la educación, los contenidos educativos y roles del tándem educador-alumno, así como las distintas posturas ante la innovación. Claro está que para una descripción medianamente ajustada de tales criterios, en el contexto de una configuración doctrinal tan variopinta, se necesita un bagaje filosófico de más peso que el que muestra la obra de Wiles-Bondi.

III

Se ha dicho que la teoría de Hirst sobre el curriculum se ha convertido en uno de los paradigmas de la actual filosofía de la educación [12]. Lo que es innegable es que, aparte de la probablemente poco justeza de aquélla afirmación [13], sí destaca como ejemplo de la capacidad de la filosofía analítica de la educación para, más allá de meros formalismos y tratamientos de juegos lingüísticos, aplicarse a contenidos y campos concretos de actividad y/o acción [14].

Tampoco puede negarse la fecundidad de esta teoría de Hirst [15]. De hecho, no pocos de los más celebrados tratamientos filosóficos del curriculum muestran una sensible tendencia a apoyarse —aunque sea para rechazarlos— en los planteamientos de Hirst [16].

En la exposición de su doctrina, no parte Hirst de un concepto de curriculum impuesto por la práctica educativa y al que hay que acomodarse. Se basa, por el contrario, en una *idea* de educación (la “educación liberal”), cuyo punto central de referencia es la naturaleza del conocimiento y en torno a la cual ha de articularse toda planificación curricular. Con lo que, de entrada, el planteamiento de Hirst resulta más grato a nuestros oídos y a los de todos aquéllos que están acostumbrados a las tradicionales armonías de la especulación filosófica en su sentido más clásico.

En este contexto, puede resultar un tanto desconcertante el que Hirst se limite a hablar de *un* tipo de educación, la “liberal”. Pero no se trata más que de una metonimia porque, para Hirst, la “educación liberal” es sinónimo de “educación en general” y en esto coincide con gran parte de la literatura pedagógica especializada de hoy día, al menos en el mundo anglosajón.

Claro está que “educación liberal”, aparte de la frecuencia de empleo de esta denominación en el amplio campo de lo educativo, se ha convertido hoy día en una expresión equívoca. Mejor aún: precisamente por ese uso amplio y tan generosamente difundido de la expresión, no podía menos de originar esa equivocidad de referencias desde el momento que se corresponde con muy variadas, y opuestas, orientaciones ideológicas. Al menos tantas cuantas están implícitas en el mapa semántico de “libertad”,

con lo que ya entramos de lleno en ese loco terreno de Agramante que constituyen las más variadas escuelas filosóficas.

Hirst lo tiene presente y de ahí su paladina toma de postura de que toda definición de lo que se entienda por "educación liberal" ha de pasar por la previa clarificación de la naturaleza del conocimiento humano. Con lo que, de entrada, esta postura difícilmente puede aspirar a llegar a conclusiones aceptables para la generalidad de los filósofos de la educación porque si equívoco es el uso conceptual de "libertad", no lo es menos el de "conocimiento" y su campo de referencias. Pero, al menos, se trata de una demarcación precisa en relación con todas aquellas teorías que definen la naturaleza del mundo de lo educativo en función del de la persona, los valores y/o la sociedad.

A partir de este enfoque, Hirst ha reiterado que la educación liberal es, en un sentido estricto, la forma última de la educación precisamente porque se basa en los principios últimos que caracterizan el conocimiento mismo y no en otros niveles inferiores de justificación (pág. 127).

Independientemente de la valoración que se haga de la opinión de Hirst en relación con esos niveles inferiores de justificación —y que, probablemente, constituye el talón de Aquiles de la doctrina de Hirst acerca de la educación liberal—, lo que se nos dice repetidamente es que la educación, en su forma más plena y definida, ha de concebirse como desarrollo de la mente (pág. 125), enfocando sus funciones y tareas primariamente a la adquisición de conocimientos (pág. 132). O, más exactamente, la educación está en relación directa con el desarrollo de la inteligencia mediante el conocimiento racional, lo que inevitablemente nos trae el recuerdo del ideal de la *paideia* griega tradicional (pág. 127).

Es bien sabido, sin embargo, que la delimitación de funciones y tareas a desarrollar no aclara la naturaleza de lo que se está examinando. Ello obliga, en el caso concreto que nos ocupa, a re-tomar la pregunta acerca de qué entiende Hirsts qué sea el eje motor de su concepto de lo educativo o, dicho de otro modo, qué sentido ha de atribuirse a las expresiones epistemológicas en torno a las cuales vertebra Hirst su filosofía de la educación.

Para responder a estas cuestiones, opera nuestro autor sobre planteamientos clásicos de la filosofía analítica y, más concretamente, de la doctrina de Ryle [17], al que, por cierto, no cita. Conecta igualmente con el interés (no exento de cierta autopropaganda) que determinados filósofos analíticos han venido constantemente mostrando por enlazar con clásicos planteamientos filosóficos para dejar constancia de que la llamada "revolución" analítica venía, en el fondo, a representar la manifestación más palpable del espíritu y la esencia de la filosofía [18].

Así, pretende Hirst que su concepción de la educación liberal enlaza no sólo con la visión educativa de los griegos sino también con la que, en el siglo XIX, mantuvieron Newman y Arnold y, posteriormente, Maritain y R. M. Hutchins. Todos ellos establecen que la esencia del quehacer educativo estriba en el desarrollo del conocimiento [19] —y en eso coincide Hirst— pero sobre la base de un realismo lógico-metafísico que resulta inaceptable para nuestro autor.

Ciertamente, el hacer de la realidad en sí el patrón del conocimiento resuelve el problema de la *justificación* de la educación porque la identificación adecuada de los órdenes lógico y metafísico permite transferir el ideal de la *armonía jerárquica* del conocimiento a su aplicación y operatividad prácticas en y por los diversos sistemas educativos, siempre que se acepte la metafísica realista que sustenta estos ideales.

Algo análogo, advierte Hirst (*pp.* 116 *ss.*), podría decirse de las teorías que buscan el desarrollo del “conocimiento efectivo” [20] como de aquéllas otras que confieren al proceso educativo la misión de desarrollar los “poderes centrales de la mente” [21].

En el primer caso, se cae de lleno en falacias del tipo de las denunciadas por Ryle [22]. En el otro caso, la mención a oscuras fuerzas centrales unificantes está muy lejos de poder ofrecer una definición ajustada que evite la vaguedad de la referencia a estos misteriosos “poderes” y —lo que acaso sea más grave— no podemos decir que se disponga del suficiente caudal de evidencia empírica que atestigüe ni su existencia ni los cauces adecuados para su desarrollo [23]. Con estas posturas, en definitiva, se corre el riesgo de oscurecer las distinciones realmente existentes entre las distintas formas de conocimiento. Lo que implica una deficiente —o nula— comprensión de los procesos mentales relacionados con aquéllas, por un lado, y por otro, un distraer la atención de los planificadores de la educación hacia descripciones de algo en sí irrealizable y, por consiguiente, inútil para los propósitos de éstos (pág. 120).

Hirst pretende que su teoría de lo educativo puede evitar estos riesgos, partiendo de que el conocimiento racional y la racionalidad de toda actividad particular sólo puede justificarse (a) mediante su inteligibilidad en función de conceptos públicamente elaborados, y (b) mediante su verificación a través de criterios públicamente aceptados [24].

Abandonando, de este modo, el ámbito de la realidad objetiva como patrón de medida, Hirst pretende desprenderse de todo lastre metafísico y de cualquier vaga generalidad en relación con los temas epistemológicos por él abordados. El discurso acerca de la naturaleza del conocimiento, por ello, no tendrá demasiado sentido si no está referido a las actuaciones concretas en que aquél se genera y manifiesta, es decir, las distintas *formas de conocimiento*, entendiendo por tales los diferentes modos en que nuestra experiencia aparece estructurada en torno al uso de símbolos intersubjetivamente aceptados, que tienen —por ello— un significado público y un uso empíricamente verificable (pág. 128).

El conocimiento, pues, para Hirst, no ha de interpretarse como comprensión de la realidad objetiva sino de la experiencia adquirida (pág. 116), por lo que la consistencia de la educación en su vertiente más profunda (es decir, en función de la naturaleza del conocimiento) depende del cultivo de las formas de conocimiento, entendidas no como colecciones de información sino como modos complejos de comprensión de la experiencia conseguida mediante el aprendizaje y cuya verificación y especificación van más allá de la inmediatez subjetiva (pág. 122).

No hay que olvidar, sin embargo, que estamos continuamente hablando de formas desarrolladas de conocimiento, aquéllas que se han ido conformando a partir de los niveles más bajos de nuestro conocimiento ordinario y que precisamente han de ser el objeto de la planificación curricular, al menos para los niveles educativos post-primarios.

Tampoco ha de perderse de vista que el filósofo ha de rastrear la estructura arquitectónica —si es que la hay— de estas formas de conocimiento, si quiere hablar con sentido de aquella empresa planificadora del currículum. A este respecto, Hirst señala explícitamente que las diferentes formas de conocimiento (*pp.* 128 *ss.*).

a) se concentran en torno a determinados conceptos-eje.

b) estos conceptos forman una red de posibles relaciones que posibilitan la comprensión de la experiencia y tiene, por tanto, una estructura lógica diferenciada.

c) las expresiones y juicios de las formas de conocimiento son verificables empíricamente, de un modo más o menos directo.

d) han ido desarrollando técnicas y habilidades particulares para explorar la experiencia y verificar sus expresiones diferenciadas.

Establecer, sin embargo, el criterio de la diferenciación interna de las distintas formas de conocimiento no implica el que éstas sean de sí y por sí comunicables. Y si expresamente se quiere abordar el contexto del descubrimiento y el de la transmisión de resultados así obtenidos [25], necesariamente ha de echarse mano de unas técnicas que requieren una organización de los contenidos que se quieren comunicar. Con lo que se cumple el proceso de enlace entre "filosofía" y "educación" y puede hablarse con sentido del conjunto "filosofía *de* la educación".

Pero la filosofía de la educación no cumple plenamente su misión si se limita a la descripción de las variadas gamas de las distintas formas de conocimiento. Estas, en efecto, no pueden comunicarse si no están organizadas precisamente según las exigencias propias de su naturaleza, lo que implica llegar a una diferenciación de segundo grado que, al agrupar aquellas variadas formas de conocimiento según un orden determinado, haga posible la organización concreta de las técnicas y habilidades que aseguren una comunicación lógica y efectiva.

Teniendo, entonces, en cuenta que las formas de conocimiento no son acumulaciones de contenidos sino modos particulares de estructura de la experiencia, las organizaciones superiores de las formas de conocimiento que sustentan una posible organización curricular, habrán de considerarse como formas superiores de conocimiento [26], rango amplio de diferentes modos de comprensión de la experiencia y a los que Hirst llama "disciplinas".

Será la estructura lógica interna de las formas superiores de conocimiento la que suministre el cuadro-marco mínimo que la organización curricular ha de atender, bien que este marco general admita nuevas posibles subdivisiones. Marco que reformularíamos de modo no exacto al de Hirst pero, creemos, en perfecta consonancia con su doctrina, del siguiente modo:

1. *Disciplinas - formas de conocimiento*

Matemáticas (conocimiento científico-matemático)
 Ciencias físicas (conocimiento científico-físico)
 Ciencias humanas (conocimiento científico-social)
 Historia (conocimiento histórico)
 Religión (Moral) [conocimiento religioso/ (moral)]
 Literatura y Bellas Artes (conocimiento estético)
 Filosofía (conocimiento filosófico). [27].

Hirst, sin embargo, no desconoce las posibles e inmediatas críticas que su organización curricular puede suscitar de inmediato, al operar con un concepto demasiado férreo de "disciplina" que no contempla que el conocimiento se articula, en la realidad, en función de variadas formas que se intercambian y combinan de múltiples modos entre sí [28]. No hay, en efecto, una separación neta y excluyente entre el conocimiento matemático y el físico, y, en general, la interrelación disciplinar puede llegar a las más variadas composiciones. Por eso, Hirst propone también una segunda organización curricular en función de las organizaciones del conocimiento —"campos"— que no deja más que enunciada ya que su descripción acabada resultaría tarea poco menos que ilimitada:

2. Campos de conocimiento

Teóricos

Prácticos (pueden, o no, incluir elementos de conocimiento moral).

Estas dos opciones no tienen porqué ser excluyentes entre sí y la decisión que se adopte en favor de una de ellas dependerá de factores y motivaciones cuya viabilidad no ha de ser objeto de análisis por parte de la filosofía de la educación, toda vez que ésta establece unos principios que puedan ser respetados en ambas opciones (por más que el curriculum disciplinar sea el más seguido).

IV

La teoría de Hirst se inscribe en la convicción ampliamente compartida por los filósofos de la educación de que epistemología y educación son conceptos que mutuamente se implican: los objetivos de ésta dependen del sentido que otorguemos a nuestra concepción de la naturaleza y alcance del conocimiento. Por ello, conociendo que conocemos, podemos llegar a una concepción —y ejecución— reflexiva del educar [29].

Planteamiento, por lo demás, que tanto puede originar la tradicional fundamentación metafísica del campo de lo pedagógico como llevar al quehacer educativo por caminos muy distintos de estos sueños metafísicos [30]. Caminando por estos senderos últimamente citados, la teoría de Hirst forma parte de aquellas concepciones de lo educativo como introducción e *iniciación* a los variados sistemas públicos de símbolos específicos que se corresponden con las diferentes clases de experiencia [31]. Introducción que, en última instancia, no pretende ser más que —nada menos que— iniciación al desarrollo *racional* de la mente, porque el adecuado y completo dominio de las diferentes formas de conocimiento significa el ser y el conocer racionales, cumplimiento de las exigencias radicales de las perspectivas básicas humanas [32].

Hirst, de este modo, pretende un paralelismo fuerte entre “racionalidad” y “conocimiento de proposiciones verdaderas”, con lo que condena a la misión educadora a un planteamiento racionalista de viejo cuño que excluye, como no valioso, lo que queda fuera de la esfera del conocimiento lógicamente adecuado [33]. Este reduccionismo de lo educativo claro está que, entre filósofos, no viene a ser más el replanteamiento de los ideales socráticos en torno a qué sea lo verdaderamente importante que merezca ser enseñado [34] y es bien sabido que, tradicionalmente, para la filosofía sólo merece ser enseñado lo que pueda estrictamente pertenecer al ámbito de la esfera del conocimiento que rigurosamente merezca el nombre de tal [35].

Ello constituye lo que Jane R. Martin ha denominado (quizás con no demasiada precisión) la “falacia epistemológica”, hacer de una determinada teoría del conocimiento la medida *única* del patrón educativo. Con lo que, en cierto modo, se está pretendiendo que lo filosófico sea el indicador por excelencia de la eficacia de la acción educadora.

Esta pretensión, sin embargo, corre el riesgo de confundir la pureza filosófica con el más “puro” —por supuesto— de los planteamientos generalistas de tipo formal, carentes de contenido o que, al menos, reclaman la clarificación rigurosa y estricta de los supuestos operativos que subyacen en una proposición del tipo de la aquí mostrada. Concretamente, ¿puede todo planteamiento filosófico, y únicamente en cuanto tal, arrogarse el derecho a ser rector universal del actuar y decidir humanos? Dicho de otro modo, ¿por qué y de qué

modo el filósofo se convierte en dispensador de la categoría de racionalidad más allá del ámbito de su exclusiva subjetividad personal? Evidentemente, cada una de estas cuestiones se resuelve en un proceso sin límites de inquisición acerca de lo que, a su vez, subyace en sus respectivos planteamientos (qué sea y cuál sea el ámbito de aplicación del actuar- decidir humanos, de la racionalidad, de la filosofía misma, etc...).

No vamos a responder a estos interrogantes porque no se trata de hacer un repaso de la historia de la filosofía o, si se quiere (siguiendo a Schopenhauer y Nietzsche) de la historia de las distintas *opciones* filosóficas que se han dado a lo largo de los tiempos. Y esto es justamente de lo que ha sido acusado Hirst, de no tener suficientemente en consideración que su concepto de *educación* es una opción, algo que no puede pretender que se derive lógica e inexorable del concepto de la *filosofía* misma.

La opción de Hirst, encerrada luego en las mallas protectoras de una reflexión filosófica dominante, no deja de resultar un tanto frustrante por el predominio que concede a la razón pura frente a la práctica, al pensar frente al actuar, a la reflexión en relación con la acción [36].

Con ello, se establece un paradigma del curriculum cuya aplicabilidad parece estar sólo en función de pautas que se autoalimientan de sus peculiares y particulares planteamientos, orientadas a perpetuarse en su propia "torre de marfil", olvidando el componente *social y político* que toda teoría del curriculum encierra porque no se puede estar ajeno al hecho de que todo curriculum educativo está relacionado con las exigencias no sólo de una vida autónoma recta sino también con las de una sociedad racionalmente configurada.

Lo importante, por ello, no es la crítica a una teoría determinada, en nuestro caso la teoría de Hirst sobre el curriculum, crítica que —por otra parte— no dejará de tener sus flancos débiles [37]. Interesa más, creo, destacar cómo, en nuestros días, es la propia *filosofía de la educación* la que está reclamando la posibilidad y legitimidad de llegar, ella misma, al establecimiento de las bases que conforman el cuadro-marco de un curriculum integrado, objetivo perseguido por Hirst.

Ahora bien, lo que desde la misma filosofía de la educación puede llegar a discutirse es si este tipo de curriculum puede quedar justificado con teorías del tipo de las de Hirst, partiendo de unos supuestos que connotan una primacía del ejercicio de lo educativo en torno a unos valores epistemológicos estructurados en conjuntos de proposiciones verdaderas y donde lo verdadero en tanto es tal en cuanto sigue los dictados de la más férrea lógica racional y excluye, por consiguiente, las demás configuraciones lingüístico-simbólicas (por usar expresiones tipo Bernstein) ajenas a aquella racionalidad objetiva excluyente.

Claro está que si la filosofía de la educación profundiza en este sentido, reclamará igualmente el que sean abordadas, de modo necesario, las implicaciones sociales inherentes al hecho educativo y a esa peculiar manifestación social que es la puesta en ejercicio de la enseñanza del curriculum. Cuestiones todas ellas que, tradicionalmente, la filosofía de la educación no abordaba en profundidad, dejando un amplio campo en barbecho del que se ha apropiado —dedicándose institucionalmente a su cuidado, especialmente a partir de la década de los setenta— la *sociología del curriculum*, considerada como parcela relativamente autónoma del complejo mundo que constituye la actual sociología de la educación.

No vamos a entrar aquí a discutir la consistencia y posibilidades de la sociología del curriculum o, más correctamente, de los variados planteamientos que se agrupan en torno a esta denominación [38]. Digamos, solamente y de pasada, que la sociología del curriculum discurre hoy día, de modo muy notablemente abundante, por senderos

marxistas, nada convergentes entre sí [39], o por las más fáciles y más llanas autopistas de un heterogéneo neomarxismo que, con frecuencia, no sabemos muy bien adónde conducen [40].

Pero, independientemente de esta orientación (que, fundamentalmente, se debe al hecho de que las diferentes opciones ideológicas de la sociología se han venido ocupando de modo muy pobre, hasta el momento, del curriculum), lo que aquí nos resulta, quizás, más preocupante sea el hecho de la tendencia actual de la sociología del curriculum a huir y a abandonar expresamente su origen y fundamentación *filosóficos*, pretendiendo escudarse en esa frontera (débil, si se quiere, pero al fin y a la postre, muro divisor) del estatuto científico de la sociología [41].

La cuestión será, entonces, ésta: ¿la filosofía del curriculum no exige *continuarse*—no meramente ponerse en paralelo— como sociología del curriculum? Cuestión que, naturalmente, no puede responderse más que encuadrada en aquella otra más amplia acerca de las relaciones entre filosofía de la educación y sociología de la educación. Lo que ocurre es que este último problema puede encontrar una respuesta más fácil, si previamente se analiza la anterior cuestión. Y ello por varias razones que afectan tanto a la índole misma de su objeto (*contenido* de la educación - curriculum) cuanto al hecho de que la reciente actualidad de la sociología del curriculum muestra más a las claras su indudable estructuración de corte filosófico.

Por ello y cada día con más fuerza, se está llevando a cabo ese acercamiento entre filosofía de la educación y sociología de la educación. Incluso, en nuestro tema concreto del curriculum, empiezan a hacerse notar filósofos de la educación que, como J. R. Martin (a la que aquí se ha citado varias veces), no ven otra posibilidad que la prolongación de la filosofía del curriculum en sociología del curriculum.

En cualquier caso, la problemática planteada exige una respuesta porque la actual filosofía de la educación se encuentra ante el inaplazable reto de si tiene algo que decir con sentido acerca del contenido de la empresa educativa. Reto que es también una oportunidad, y acaso la última, si no queremos que la filosofía de la educación se convierta en la despreciada madrastra de las autodenominadas ciencias de la educación. De momento, creo que el tema del curriculum hace que las espadas de filósofos y sociólogos se mantengan en alto. Si se opta por el enfrentamiento (o el desconocimiento mutuo, que para el caso es lo mismo) podemos ya predecir el triste fin de la filosofía de la educación, a la que no quedará otra salida que una honrosa autodisolución.

Dirección del autor: Serafín Vegas González, c/ Ginzo de Limia, 5. Madrid-29.

NOTAS

- [1] Postura de la que, recientemente, se ha hecho eco Jane Roland Martin, en *Philosophy and Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. 1* (1981) (Chicago, The Univ. of Chicago Press) pp. 37-38.
- [2] Destacaríamos, a este respecto, el tratamiento del curriculum a partir de la fenomenología. Así, M. J. Langeveld ha llegado incluso a desarrollar una particular experiencia educativa, partiendo de la filosofía de Husserl; *cfr* MANEN, M. VAN (1978). An Experiment in Educational Theorizing: the Utrecht School, *Interchange on Educational Policy*. X: 1, pp. 48-66. También en nuestros días y desde el punto de vista de la fenomenología hermenéutica, Crowther, P. ha elaborado las bases de una planificación curricular: *vid.* *Autonomy and Authenticity: A Prelude to Educational Hermeneutics*, (1981) *Educational Philosophy and Theory*. XIII, pp. 15-22. Desde otros puntos de partida filosóficos, resaltaríamos la influencia que las teorías de Chomsky han podido tener para modificar modelos de elaboración del curriculum: *cfr.* BRENT, A. (1978) *Philosophical Foundations for the Curriculum* (London, G. Allen & Unwin).

- [3] En otros lugares hemos justificado las razones que nos mueven a mantener esta postura. Lo que aquí queremos manifestar es nuestra oposición a este espíritu ecléctico, que parece estar ganado adeptos, que pretende identificar filosofía y teoría de la educación por mor de mantener una buena armonía entre vecinos. Buscar la componenda y la concordia fáciles como recurso último de un planteamiento teórico no parece, desde luego, el camino más aceptable. Sean de ello testigos aquellos profesores de alguna Universidad española que se ven obligados a *batallar* con un plan de estudios en el que se ha aprobado la impartición de una "filosofía (teoría) de la educación" (*sic*). Por otro lado y desde la perspectiva opuesta que identifica "filosofía" con "teoría general de la educación" (en este sentido acaso Dewey sea el último eslabón de una larga tradición), difícilmente podría establecerse un diálogo (no precisamente ese particular *consenso* a que antes nos referíamos) fructífero con los pedagogos profesionales y es más que probable que se dejaran de lado los legítimos derechos de las exigencias científicas de la educación actual.
- [4] Lo que, en manos de estos "objetivistas" del más variado pelaje, implica un rechazo de todo planteamiento filosófico en torno a lo educativo. Así, SMITH, B. (1980) On the Content of Teacher Education, en Hall-Hord & Brown, eds., *Exploring Issues in Teacher Education: Questions for Future Research* (Austin, Univ. of Texas Research & Development Center for Teacher Education) pp. 23-24. También lo que ha escrito Mayer, M., en *The Schools*: "la discusión en torno a los "objetivos de la educación" se cuenta entre las más tediosas e infructuosas actividades humanas". Algo similar a la que mueve años después diría Conant, James B.: "una sensación de desagradable cansancio me embarga cuando oigo a alguien hablar de objetivos educativos y de filosofía". (Los dos últimos autores citados en WILES, J. y BONDI, J. (1979) *Curriculum Development. A Guide to Practice* (Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publ. Company) pág. 73, obra de la que después nos ocuparemos. Estos planteamientos doctrinales probablemente no merecerían mayor atención si no se correspondiesen con una muy generalizada *actitud* antifilosófica que parece ser el caldo de cultivo de determinadas clases de los novísimos pedagogos que acaso no hacen más que despreciar lo que ignoran.
- [5] (Vid. BARROW, R. (1981) *The Philosophy of Schooling* (Atlantic Highland Humanities Press) VEGAS GONZALEZ, S. (1981) Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado, *Revista Española de Pedagogía*, XXXIX: 153, pp. 143 ss.
- [6] WILES-BONDI, o.c., cap V, pp. 68 ss.: *The Role of Philosophy in Curriculum Development*.
- [7] Appropriate Research Directions in Curriculum and Instructions. (1971) p. 25 *Curriculum Theory Network*, 6.
- [8] Debido tanto a la fuerte autonomía de los centros escolares norteamericanos, cuanto al peculiar *american way "of dependence of school leaders on public acquiescence for the development of school programs"* (o.c., pp. 69-70).
- [9] Moda actual según la cual "descubrir la filosofía de x" (del fútbol, del feminismo, de una actuación política en el Parlamento...) no consiste más que en explicitar los objetivos inmediatos (ni siquiera los *hidden goals*) de una acción: *sic transit gloria (philosophiae)*, naturalmente).
- [10] *Designing Curriculum: Self-Instructional Modules* (1976) (Boston, Little, Brown and Company), pp. 91-92 (citado en Wiles-Bondi, o.c., pág. 73).
- [11] Por supuesto que las denominaciones filosóficas dadas a estas opciones no son más que un remedo de las doctrinas estrictamente filosóficas a las que, por derecho propio, corresponden aquellas denominaciones. Sobre esto, vid. VEGAS GONZALEZ, S. o.c., pág. 153; cfr. lo dicho con la obra de Russell L. Hamm — muy similar, por lo demás, en su planteamiento a la de WILES-BONDI (1981) *Philosophy and Education* en (Danville, Illinois, Interstate Printers and Pub).
- [12] MARTIN, J.R. o.c., pp. 38-39. Para apoyar su afirmación, Martin se basa en la sola consideración de la extensión de autores y escritos sobre el currículum que, participando de algún modo de los supuestos de la teoría de Hirst y aunque no sea *siguiéndolos* han alcanzado un cierto renombre (los más significativos serían Dearden, Bruner, Phenix, Broudy-Smith-Burnett e incluso las reformulaciones hirsteanas de su propia doctrina). Consideración, sin embargo, que, en el mejor de los casos, nos señalaría la fecundidad de una doctrina y no la aparición de un paradigma al menos en el sentido de Kuhn, por muy estrambóticas disquisiciones que se quiera hacer acerca del significado del paradigma kuhniano, como es el caso de MASTERNAM, M. (1975) La naturaleza de los paradigmas, en Lakatos-Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, trad. de F. Hernán (Barcelona, Grijalbo) pp. 159-201.
- [13] Producto, pienso, de un afán inmoderado de un indiscriminado tomar prestadas teorías relevantes pero difícilmente compatibles con objetivos diferentes de los que motivaron la aparición de aquéllas. Tal sería el caso de PHILLIPS, D. C. *Philosophy and Education*, o.c., pp. 237 ss. o el de NOVAK, J. D. (1977) *A Theory of Education* (Ithaca-London, Cornell Univ. Press) *passim*, máx., 22-24, 43-46.
- [14] Vid. VEGAS GONZALEZ, S. (1981) La filosofía analítica de la educación, hoy, *Aula Abierta*, 32 pp. 14-21. Claro está que también sigue subsistiendo, paralelamente, la orientación descontextualizadora formalista de la filosofía analítica de la educación, en su sentido más tradicional, como puede ser el caso de WILSON, J. (1977) que, en sus últimas obras - *Philosophy and Practical Education* (London, Routledge & Kegan Paul) y *Preface to the Philosophy of Education* (*ibid.*, 1979), sigue manteniendo que la filosofía de la educación puede ejercer su propia función, sin referencia a ideologías o valores. Sobre ello, vid. la defensa que hace Wilson de su postura en Concepts, Contestability and the Philosophy of Education (1981) *Journal of Philosophy of Education*, XV, pp. 3-6, frente a las críticas de SNEIDERS, P. *An essentially contexting philosopher: ibid.*, pp. 17-22. Una catalogación de objeciones a este modo de filosofía analítica de la educación, en RAGWID, M. A. (1980) More Criticism of Analytic Philosophy of Education, *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Australasia*, XXXVI, pp. 23-32.
- [15] Teoría que HIRST (1972) expone en su *Liberal Education and the Nature of Knowledge*, en Archambault, R. D., ed., *Philosophical analysis and education* (London, Routledge & Kegan Paul, reim.) pp. 113-138. Trabajo inserto, posteriormente, HIRST, P. H. (1974) *Knowledge and the Curriculum*, o.c. Citaremos por *Liberal...* Las referencias a *Knowledge...* irán precedidas de las siglas KC.

- Sobre la teoría global de Hirst en torno al currículum, vid., entre otros, MARTIN, J. R., o.c. y MATTHEWS, M. (1982) *Epistemology and Education* (New York, Harvest).
- [16] Vid., por ejemplo WHITE, J. P. (1973) *Towards a Compulsory Curriculum* (London, Routledge & Kegan Paul); BRENT, A., o.c. y los artículos de WATT, J. A. y GRIBBLE —especialmente, el de este último— en la *Educational Philosophy and Theory*, a comienzos de los años setenta.
- [17] En *The Concept of Mind*, máxime los dos primeros capítulos. Citaremos por la edición de Barner & Noble, New York-Evanston, 1949.
- [18] A quien pueda extrañar esta afirmación, hará bien en consultar el peculiar análisis de que de las figuras cimeras de la historia de la filosofía hacen los seguidores de la filosofía analítica. Así, por ejemplo, Sócrates no fue sino el precursor de la filosofía analítica (según la conocida tesis de SCHLICK, M. en su *Die Zukunft der Philosophie*) y Descartes ha sido transformado, con demasiada frecuencia, por los analíticos en un viejo compañero de camino: cfr. CATON, HIRAM (1981) *Analytic History of Philosophy: the case of Descartes. The Philosophical Forum*, 12, pp. 273-294.
- [19] Acerca de las relaciones entre "educación", "desarrollo" y "conocimiento", vid. PETERS, R. S. *Education as Initiation*, en Archambault, R. D., ed., o.c., pp. 93-101.
- [20] Siguiendo a Hirst, citemos el *Report of the Harvard Committee*, que apareció con el título de *General Education in a Free Society* (London, Oxford Univ. Press, 1946).
- [21] Así NOWELL-SMITH, P. H. (1958) *Education in a University* (Leicester Univ. Press.) pp. 6-11 (citado por el propio Hirst).
- [22] o.c. pp. 18 ss.
- [23] Sobre este tema y en relación con el currículum, vid. PETERS, R. S. (1972) *Education and human development*, en Dearden-Hirst-Peters, eds., *Education and the development of reason* (London, Routledge & Kegan Paul) pp. 501 ss.
- [24] o.c. pág. 126. Obviamente, por su condición de primeros criterios de justificación, estos principios no exigen una previa justificación.
- [25] La cuestión así planteada no se encuentra en Hirst. Pero precisamente este planteamiento acaso contribuya a clarificar la postura de nuestro autor, así como las críticas que pudieran hacerse a su teoría filosófica de la educación.
- [26] "Superior" no implica, en este caso, ninguna preeminencia axiológica.
- [27] Hay que hacer constar que, en *Knowledge and Curriculum*, pp. 86-87, Hirst eliminará la historia y las ciencias humanas porque las proposiciones que configuran estas "disciplinas" son reducibles a proposiciones acerca del mundo físico y/o pertenecientes a la clase de las proposiciones subjetivo-personales y/o morales o éticas. Estas precisiones en nada afectan, sin embargo, a lo que aquí se está discutiendo. Vid. nota siguiente.
- [28] No se trata, por lo tanto, de formas de valor intemporal o eterno, sino que están sujetas a cambio y pueden ser sustituidas por cualesquiera otras formas de conocimiento que, aquí y ahora, no han hecho todavía su aparición (KC, pp. 92 ss.).
- [29] SOLTIS, J. F., en *Philosophy and Education*, o.c., pp. 95 ss. y 112 ss. Soltis, aquí recuerda a Toulmin, en la pág. 1 de *Human Understanding*, en torno a la conciencia de su conocimiento que caracteriza a la persona humana. Pero olvida decir que la reflexión filosófica occidental se erige en cuanto tal precisamente sobre este descubrimiento.
- [30] Y haciendo, además, bandera de esa orientación antimetafísica, como en el caso de los planteamientos piagetianos o —desde terrenos muy distintos— de SCHEFFLER I. (1965) *Conditions of Knowledge* (Chicago, Scott Foresman).
- [31] SOLTIS, o.c., p. 104. En esta línea, la teoría de Hirst ha de ponerse en paralelo con los planteamientos de PETERS, R. C. *Education as Initiation* o.c. de PHENIX, PH. H. (1964), en *Realms of Meaning* (New York, Mc Graw-Hill).
- [32] SOLTIS o.c., p. 105.
- [33] Por ejemplo, el conocimiento instrumental ("procedimental", el *know-how*, de Ryle): cfr. SMITHE, O. (1979) *On the Theory of Forms of Knowledge, Philosophy of Education* (Champaign, Ill.) pp. 28-39. O lo que, en un sentido más amplio, MARTIN o.c., pp. 41 ss. llama estados y procesos "no-cognitivos" de la mente. En cambio, Scheffler, I. ha insistido en los aspectos básicos del papel que, en ciertos estados, puede jugar la emoción en relación con los procesos cognitivos: vid. *On Praise of the Cognitive Emotions, Thinking*, 3, 1981, pp. 16-23.
- [34] Tema que la filosofía analítica de la educación ha retomado, de modo muy expícito: vid., por ejemplo, RYLE, G. *Can Virtue Be Taught?*, en Dearden-Hirst-Peters, eds., o.c., pp. 434-448. Por su parte, la fenomenología de la educación, al acercarse a Sócrates, ha optado por abordar, preferentemente, el modo cómo debe ser enseñado lo verdaderamente importante, tema que LOMBARDO, J. Husserl's Method in Phenomenology and the Socratic Method of Teaching. *Aitia: Philosophy-Humanities Magazine*, VIII, 1980, pp. 10-16 cree que encuentra una solución adecuada en las contribuciones que la fenomenología genética husserliana ofrece al campo de lo educativo. También, ELLIOT, R. J. (1980) *Phenomenology: Knowing and Teaching, Review Journal of Philosophy and Social Science*, V, pp. 142-152.
- [35] O, como dice Hirst: "solo el conocimiento correcto puede constituir la base de una planificación plausible del conocimiento" (KC, p. 67). Lo que da pie a la crítica de FRANKENA, W.K. *A Model for Analyzing a Philosophy of Education*; MARTIN, J. R. (1970) ed., *Readings in the Philosophy of Education: A Study of Curriculum* (Boston, Allyn and Bacon) pp. 15-22 (citado en Martin, J. R., o.c. p. 47). En esta última obra, Martin acentuará aquella dirección crítica y, en lo que sigue, nosotros somos en parte deudores de determinados planteamientos de esta autora.
- [36] Se trata de algo en lo que ha insistido Martin en su examen crítico de la obra a que antes hacíamos referencia. Evidentemente, la referencia a la praxis, aquí contenida, ha de entenderse en su más amplia acepción, de forma tal que quede suficientemente explicitado el componente social y político que subyace en toda configuración curricular. No puede, en efecto, olvidarse que el currículum, de hecho, ha de afrontar su responsabilidad política en el contexto general de lo social: cfr. BERLARK, H. & BERLARK, A. (1981) *Dilemmas of schooling. Teaching and social change* (Troudon, Methuen) p. 253. Y no es gratuito que estas consideraciones se planteen al filo de la formación del profesorado, agente fundamental de la puesta en práctica de las exigencias curriculares: vid. BEYER-ZEICHNER

- (1982) *Teacher Training and Educational Foundations: A Plea for Discontent* *Journal of Teacher Education*, XXXIII: 3, p. 21.
- [37] Aunque no tan débiles que no merezcan una defensa más profunda que la que el propio Hirst hace de su teoría, en respuesta a la crítica de MARTIN (1981) en *Harvard Educational Review*, LI: 3 pp. 415-419.
- [38] Dentro de la cual se agrupan autores tan variados como (por citar sólo algunos de los más conocidos) Eggleston, Young, Musgrave, Bernstein, Bourdieu, Apple, amén de toda esa revuelta tropa de vanguardistas, tan amantes de todos los "neos", y que de tanto citar a Gramsci ha olvidado (o desconocen) la profundidad del planteamiento éste en relación con el curriculum, lo que le convierte en correctivo de tanto progresismo desaforado como circula por ahí. Vid. sobre el tema, ENTWISTLE, H. (1979) *Antonio Gramsci: Conservative Schooling for Radical Politics* (London, Routledge & Kegan Paul). Igualmente, PARTINGTON, G. (1981) Gramsci and Education, *Educational Philosophy and Theory*, XIII: pp. 31-42.
- [39] Caso, v.gr., de Bernstein, Bourdieu, o Young; cfr. SHARP, R. (1980) *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. Toward a Marxist Analysis of Education* (Londo, Routledge & Kegan Paul) pp. 43 ss.
- [40] Cfr. APPLE, M. W. (1979) *Ideology and Curriculum* (Boston, Routledge & Kegan Paul). Acerca de esta obra, vid. la interesante reseña crítica de GRABINER, G. (1981) en *Books Reviews*, L: 3 pp. 449-452. Y ello sin contar los giros que un mismo sociólogo de la educación ha hecho de sus planteamientos iniciales, caso especialmente llamativo en Bernstein. Sobre las sucesivas reelaboraciones de su obra, vid. ALONSO HINOJAL I. (1980) Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 11, pp. 55-74.
- [41] Cfr. QUINTANILLA, M. A. (1978) El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación, en Barcelona, ed., *Epistemología y educación* (Salamanca, Sígueme) pp. 92-118.

SUMARIO: La filosofía de la educación, aunque no puede desentenderse de los avances de la ciencia de la educación, no ha de perder por ello su propia identidad. Se explicita esta tesis en relación con un tema concreto —el del curriculum—, al que la actual filosofía de la educación está prestando una destacada atención, bien que no todos los planteamientos resulten aceptables. De hecho, se discuten las posturas filosóficas de Wiles-Bondi y Hirst sobre el curriculum para hacer ver la necesidad de un planteamiento filosófico que no pierda de vista las exigencias globales, incluidas las sociales y políticas, del curriculum.

Descriptores: Education, Curriculum through a philosophical planning.