

# LA FORMACION PEDAGOGICA DEL PROFESORADO Y EL PLURAL CONCEPTO DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

por JOSE A. IBAÑEZ-MARTIN  
*Universidad Complutense de Madrid*

## *A. Introducción*

No cabe duda que la formación del profesorado es una empresa importante y de considerable complejidad. Importante, porque nada más triste ni perjudicial para un país que leer una estadística —como acaba de publicarse en Inglaterra— en donde se muestra la mala preparación de la cuarta parte de los profesores. Y compleja, porque en ella se dan cita numerosas dimensiones, entre las que sobresalen la preparación en los contenidos de la específica materia que se enseña, el estudio de su perspectiva epistemológica, el ámbito cultural de intereses, que sabe dar razón tanto de los aspectos esenciales de la vida como del lugar que ocupa cada materia en el desarrollo de la inteligencia, etc.

Ahora bien ¿tiene en este *etcétera* un puesto significativo la formación pedagógica? En otros tiempos, no pocos lo negaron, llegándose a poder decir hace menos de treinta años, por parte de un ilustre catedrático de enseñanza media y en la revista del Ministerio de Educación, que "es de común dominio la idea de que no es precisamente la ciencia pedagógica la que hace al maestro". Hoy, en cambio, realmente es difícil mantener la irrelevancia para el profesor de un conjunto nada despreciable de investigaciones realizadas en el amplio ámbito de las ciencias de la educación. Claro está que, como la verdad —según Tomás de Aquino— debe dar razón de sí misma y de los errores surgidos en torno a ella, convendrá que digamos a qué se ha podido deber la aparición de dicho error. Pienso que su origen se encuentra en la desfiguración de una verdad, la verdad de que las ciencias de la educación no acaban en un saber abstracto, sino que están llamadas a dirigir la acción del profesor, que no es simplemente técnica sino artística, pues no consiste en llenar de datos un ordenador sino en educar a un hombre, a un sujeto inteligente y libre. Lo cual significa que no todo científico de la educación es un buen educador. Y, de hecho, en la historia española de los últimos cien años, han tenido tal arte —de modo eminente— dos

Catedráticos de Universidad, ajenos a la pedagogía y que nacieron o vivieron en Andalucía, como fueran Giner y Manjón, cuyos éxitos entre personas de la clase media y obrera, respectivamente, son de todos conocidos. Pero todo ello no es obstáculo para mantener, por otra parte, que los tiempos han hecho notar la absoluta necesidad del estudio científico de la educación.

En efecto, en otras épocas el error, aunque fuera grave, importaba poco. Fueron muchas las vidas que se perdieron en este siglo para explorar los casquetes polares, mientras que hoy causaría escándalo enviar un sólo hombre a la luna sin tener la seguridad moral de que va a volver vivo. Además, no es lo mismo enseñar a unos pocos que enseñar a todos los ciudadanos: en la medida en que tratemos de enseñar a todos —es decir, no sólo a los que tienen una especial habilidad intelectual o a los que están sintonizados con una determinada melodía cultural— los errores aumentarían exponencialmente. Y esta enseñanza universal —por encima de la más rudimentaria— es un deseo reciente: el catedrático de instituto previamente citado terminaba su artículo pidiendo a todos “un empuje que no se asustara ante la fundación de un centro de segunda enseñanza en los suburbios; ese centro del que (hay que confesarlo) todos hemos huido”.

### *B. Dimensiones de la formación pedagógica*

Por tanto, ¿cuál será la formación pedagógica que permitirá a todo profesor disponer de las condiciones objetivas necesarias en orden a alcanzar el resultado previsto con un público no especialmente restringido? Pues bien, tal formación, considero que tiene cuatro dimensiones fundamentales, que son las instrumentales, descriptivas, técnicas y presupositivas. Examinémoslas una a una.

#### *1. Dimensiones instrumentales*

En primer término, el profesor debe disponer de los necesarios conocimientos instrumentales que le pongan en condiciones de enfrentarse a los problemas que quizá se planteen a lo largo del proceso educativo.

Para ello, es preciso conocer los sistemas de investigación en las ciencias sociales, saber cómo recoger los datos de interés, cuándo son significativos, el modo de unirlos y qué tipos de diseños hay que utilizar para dar una explicación correcta de los hechos. El profesor tiene que poder comprobar la eficacia de su trabajo y de ahí el sentido etimológico de la docimología, neologismo propagado por Piéron y que viene del griego *dokimè*, prueba. El profesor tiene también la necesidad de buscar métodos que le permiten conocer la posible superior eficacia de formas alternantes de procedimientos, ya que su labor no es la de un conferenciante libre, sino la de una persona a la que se le solicita que consiga, en el educando, unos concretos resultados.

Esta dimensión instrumental, por último, puede ampliarse en diversos sentidos, ya que cabe incluir en ella a la enseñanza del manejo de las fuentes de información —como pueden ser hoy las bases de datos— o el conocimiento de idiomas, así como los estudios cibernéticos que faciliten el conocimiento del respectivo peso en el producto educativo que tienen las distintas influencias recibidas por el alumno, tema de especial complejidad por ser éstas muy diversas y por darse sobre un sujeto libre, que no las acepta todas ellas de un modo mecánico.

## 2. Dimensiones descriptivas

Es obvio que el proceso educativo no se realiza ucrónica ni utópicamente. Es, así, razonable que todo profesor tenga una idea del contexto en el que se desarrolla su trabajo, la realidad en la que se mueve el quehacer educativo. Por ello, la formación pedagógica del profesor habrá de incluir estudios históricos y socio-económicos.

En efecto, primeramente ha de saberse la evolución de la acción educativa y de las instituciones docentes a lo largo del tiempo, —teniendo en cuenta la dimensión comparativa— así como serán también de interés ciertas observaciones etnológicas, especialmente las dedicadas a analizar los procedimientos no formalizados, escasamente institucionalizados, y que, a pesar de su eficacia, pueden pasar inadvertidos al observador menos atento.

En segundo término procederá conocer las circunstancias sociales de cada momento, sin olvidar la investigación de la cuota educativa real de que disfrutaban los diversos grupos sociales y del aspecto económico de la enseñanza, tanto para determinar los distintos costes de los diversos procedimientos según los cuales se pueden organizar económicamente las instituciones educativas, como para prever el rendimiento económico personal y social de las inversiones que se realicen en el campo de la educación.

## 3. Dimensiones técnicas

Quizá el conjunto más amplio de conocimientos pedagógicos que el profesor necesita, se encuentra en este apartado, en el que el término “técnica” no debe interpretarse con un sentido restrictivo sino según la amplia significación que le da Aristóteles, para quien no es un *simple hacer*, sino un *saber hacer* que, como expone Zubiri, tiene tres elementos, que son el saber *mejor* que quien sólo goza de un aleatorio conocimiento experimental, el saber *más*, pues analogando puede aplicarlo a otras situaciones, y el saber *enseñara* los demás, al conocer las causas en que se basa.

Es indudable que el profesor no ha de limitarse a conocer su materia, ya que —como hemos advertido— su responsabilidad social tiene aspectos diversos de la del sabio. De ahí, que sea imprescindible conocer muy bien los tan variados elementos que se encuentran en los procesos de comunicación y aprendizaje, como son las peculiaridades de cada materia, la necesidad de una concreta secuencialidad didáctica en la presentación de los contenidos, el descubrimiento de la estructura psicológica y de las características personales tanto de los alumnos como de los profesores y las modificaciones que se producen en la enseñanza cuando no es individual sino que hay en ella una dinámica de grupo, teniendo en cuenta —por otra parte— la diferencia existente entre las situaciones habituales y las patológicas o especiales.

Se trata, en una palabra, de conseguir la optimalidad de los resultados de la acción docente, es decir, de conseguir la mejor adaptación posible entre lo que se busca y los recursos que se movilizan para conseguirlo. El conjunto de los estudios dedicados a buscar esta meta, puede ser la base de una cierta teoría de la educación, ya que contra la idea empirista de O'Connor de que no cabe hablar de “teoría” en el ámbito educativo, considero clara la posibilidad, que hacen notar muchos autores, de alcanzar un *sistema* de enunciados sobre la acción pedagógica, sistema caracterizado por el orden y la coherencia entre sus diversas proposiciones, así como consistente con los resultados del progresivo avance de la inteligencia.

#### 4. Dimensiones presupositivas

Todas las anteriores dimensiones son claramente necesarias y valiosas, pero no suficientes. Pensemos, por ejemplo en dos cuestiones sencillas —y bastante ajenas, en nuestra sociedad actual, a interpretaciones partidistas— como son la educación de la mujer y el problema de los premios y los castigos en la educación. ¿Puede alguien pensar que hay que buscar la optimalidad de las técnicas convenientes para reducir el pie de la mujer lo más posible, de forma que no se la deje lisiada y que se consiga con el menor daño e inversión económica posible? ¿Puede alguien creer que la escuela ha de buscar los modos para conseguir que la mujer acepte pasivamente un lugar social caracterizado por su escondida presencia en la casa, criando a sus hijos y sin poder salir a la calle ni tener vida social o labor profesional alguna? ¿Tiene sentido —por otra parte— reducir el problema de los premios al conocimiento de su eficacia para aumentar el rendimiento escolar, como parece deducirse del texto de algún léxico pedagógico actual? ¿El degollamiento de Juan de Bautista debe analizarse sólo desde la perspectiva de la mejora en las artes seductoras de Salomé? ¿No habrá que preguntarse qué puede premiarse, con qué e incluso si tiene justificación ética la existencia de premios?

Estas consideraciones nos llevan a señalar una elemental realidad: los procesos educativos mantienen una esencial referencia a ciertos supuestos que son las fuentes en los que se basan, los que indican los caminos que se deben seguir y a los que se recurre para solucionar los conflictos que puedan presentarse.

Es cierto que no siempre son conocidos por cada profesor estos supuestos, lo cual sucede, entre otras causas, por la incapacidad práctica para la reflexión de muchas personas —lo que les lleva, si son profesores, a actuar como postes repetidores de un programa televisivo en cuya confección no participan—, así como también por la homogeneidad social de ciertos países, que induce a aceptar acríticamente las prácticas educativas vigentes.

Pero una cosa es que no sean conocidos y otra muy distinta es que carezcan de importancia. Como hemos visto la tienen y mucha, aunque cuantitativamente sean poco numerosos. Ahora bien, ¿qué tipo de supuestos —que a veces se exponen también bajo la rúbrica de teoría de la educación— podemos distinguir en la práctica educativa? Considero aquí necesario establecer una diferenciación radical, que no todo el mundo percibe, y que es la que media entre supuestos convencionales y supuestos críticos.

##### a. Supuestos convencionales.

Estos supuestos son aquellos constituidos por un conjunto de enunciados con los que se conviene, y desde los cuales se llega a las conclusiones pertinentes, bien usando la argumentación racional o el argumento de autoridad.

Claro está que podemos preguntarnos dónde se halla tal conjunto de enunciados, y la respuesta a esta cuestión no es unívoca, ya que cabe acudir para encontrarlos, entre otros, a

- la historia, convirtiendo lo que se ha hecho hasta el momento en norma inalterable para el futuro.
- la sociología, en cuanto se dictamine que los criterios de la mayoría son los que *deben* escogerse o, incluso, los que necesariamente se poseen, como dice Bourricaud del sociologismo, al que caracteriza por mantener que las elecciones del individuo no son auténticas referencias, sino ilusiones de unos pseudoactores manipulados por la fuerza constrictiva de las reglas socio-culturales [1].

- la propia visión del mundo, en la que se mezclan posiciones políticas, inclinaciones

personales, ideas religiosas, etc., lo que le hace estar cerca de la concepción superior de la ideología, en cuanto sistema racionalizado de creencias, que es muy distinta de su concepción inferior o negativa, caracterizada, como dice Legaz, por la “*la voluntad de no-verificación* en el análisis de lo verificable y una sustitución, en el ámbito de lo no verificable, de la voluntad de racionalidad por una *voluntad, normalmente inconfesada de justificación y legitimación* de una situación real o, por el contrario, de destrucción de la misma” [2].

#### b. Supuestos críticos

Muy distintos son los supuestos críticos, ya que están constituidos no por unas tesis de las que se *parte*, sino por unas ideas a las que se *llega*, usando la criba de la razón sobre el hecho pedagógico en su conjunto y en sus diversos elementos. Como consecuencia de este análisis, se alcanzan unos ciertos principios y criterios últimos que proporcionan consistencia y claridad racional en los juicios sobre temas educativos, de modo que se captan las instancias básicas y se hace posible pensar críticamente sobre el sentido general y el valor de los fines a conseguir en la acción docente y sobre la justificación —también racional— de los medios que pueden utilizarse.

Aquí entramos de lleno en la segunda parte de nuestra exposición, que tratará acerca de los distintos significados que ha tenido la Filosofía de la Educación, que yo entiendo como el supuesto crítico del fenómeno educativo, elemento indispensable en la formación del profesor.

### C. Planteamiento general de la Filosofía de la Educación

Acabamos de señalar la indudable importancia de la Filosofía de la Educación en la formación del profesorado. Ahora bien, esta idea no siempre ha sido bien entendida, ya que un excesivo acento en los usos potenciales que la filosofía tiene para los profesores, puede conducir —como denuncia Siegel [3], que se apoya también en una similar interpretación de Burgess [4], acerca del planteamiento con el que Soltis editó el reciente anuario de la National Society for the Study of Education [5] a una visión ancilar de la filosofía de la educación, sometida a imperativos de utilidad, que son ajenos a su esencia profunda.

Quizás esto nos hace ver que para analizar el significado de la Filosofía de la Educación, es preferible alejarse de las urgencias y deseos que manifiesten los profesores —aunque siempre quepa atenderlos de modos diversos, como puede ser a la hora de elegir los concretos problemas que el investigador trate de solucionar— para acudir a la consideración imparcial de las diferentes perspectivas que de ella se han dado, según que la proposición *de* haya sido tomada en un sentido subjetivo, final u objetivo. Como es sabido, en la significación subjetiva, *de* indica de dónde son o vienen las cosas o personas, y por ello hablamos de la “*piedra de colmenar*”; en la final se usa como sinónimo de *para*, lo que observamos en las expresiones “*recado de escribir*” o “*caballo de carreras*”, mientras que en la acepción objetiva, *de* se refiere al asunto o materia de que se trata, y así se dice “*libro de matemáticas*”.

Procedamos, pues, a exponer el contenido y las características de estas distintas interpretaciones de la Filosofía de la Educación.

### D. La Filosofía de la Educación en sentido subjetivo

Comenzamos por esta forma de entender nuestra materia ya que es la más breve de

desarrollar, toda vez que, de hecho, es la que tiene menor producción bibliográfica. De acuerdo con lo que hemos visto, en ella se trata de considerar ciertas conclusiones filosóficas —filosofemas— deducidas del hecho incuestionable de la educación. En este sentido son clásicas las argumentaciones de S. Agustín —retomadas en España por el malogrado Yela Utrilla— acerca de la existencia de Dios, tomando como base la transmisibilidad del saber que la enseñanza comporta. Por otra parte, el fenómeno educativo es fuente de otras muchas conclusiones antropológicas, pues impide, por ejemplo, hablar del hombre como un ser ajeno a la influencia de los demás o predeterminado por los genes; también se puede observar que no todas las potencias y capacidades del hombre poseen la misma estructura, ya que unas son ampliamente educables y otras en escaso o en ningún grado, como se comprueba por la incapacidad del hombre para dominar el movimiento del corazón, mientras que sí puede dominar el de las manos o consolidar la fuerza de voluntad.

He dicho que esta perspectiva no ha destacado por el número de trabajos científicos que ha producido, pero, no obstante, recordando los conocidos criterios de Popper acerca de la falsabilidad, es obvio que cualquier filósofo que no desee aislarse de la realidad habrá de estar muy a la escucha de lo que se deduce de los procesos educativos, para evitar incurrir en errores flagrantes.

### *E. La Filosofía de la Educación en sentido final*

Esta segunda interpretación, consiste en el estudio de una filosofía para educadores, la cual tiene a su vez, una doble perspectiva.

#### *1. La Filosofía y la formación cultural.*

No se puede ser profesor de nada —y todavía menos de Educación General Básica— si no se posee el mínimo marco de conocimientos que encuadra la cultura general. Y este marco tiene unas necesarias componentes filosóficas, que van desde las nociones centrales sobre los principales actores de la historia de la filosofía, a un conjunto de motivos filosóficos esenciales para disponer de una idea de las conclusiones de la reflexión filosófica que, culturalmente hablando, han poseído una mayor relevancia a lo largo de los tiempos.

De esta forma, en no pocas ocasiones, la Filosofía de la Educación ha sido, sobre todo, una oportunidad para explicar Historia de la Filosofía, destacando quizá a los filósofos que habían tratado temas educativos.

Es claro que no voy a negar legitimidad a este planteamiento ni su necesidad cuando el futuro profesor carece de otras oportunidades para alcanzar estos conocimientos en el grado conveniente. Sin embargo, creo que es una pena —y más si se hiciera por comodidad personal del profesor— reducir la Filosofía de la Educación a la exposición de un elemento cultural, por supuesto altamente formativo, que encontraría mejor acomodo bajo otra rúbrica del plan de estudio.

#### *2. Los problemas filosóficos y el hacer docente*

Como ya hemos señalado, cualquier profesor necesita una ayuda de ciertos conocimientos filosóficos de diverso tipo. En efecto, tanto la lógica cuanto la epistemología, como la ética y la estética, tienen no pocas cosas que decir a los profesores y no sólo desde la perspectiva de hacerse con una cultura general sino desde el punto de vista de quien desea hallar un sentido pleno a su trabajo como profesor.

Ahora bien, este planteamiento —aunque es rigurosamente valioso en su fondo— no es el más oportuno para caracterizar una filosofía de la educación. En efecto ¿cabe, acaso, concebir una Filosofía del Derecho que no entre en el estudio filosófico de los problemas jurídicos? Es muy cierto que los abogados deberían tener más conocimientos filosóficos de lo que normalmente muestran: pero ello no es argumento suficiente como para trocar los actuales contenidos de la Filosofía del Derecho por la exposición de los principios fundamentales, por ejemplo, de algo tan importante para un juez como es la ética.

Por ello, entiendo que la significación más fructífera de la Filosofía de la Educación es la de quienes cultivan el punto de vista objetivo, que pasamos a exponer.

### *F. La Filosofía de la Educación en sentido objetivo*

Se trata, en esta última interpretación y según ya hemos dicho, de una tarea filosófica que tiene a la educación como materia de estudio, dedicándose a analizar el proceso educativo, tanto en lo que se refiere a la elucidación de sus condiciones de posibilidad como a la determinación de sus fines y de sus concretos modos de desarrollarse.

Naturalmente, en esta interpretación, es decisiva la concepción doctrinal que se tenga de la filosofía, toda vez que de ella dependerá el modo en que se desenvuelva la Filosofía de la Educación. Es claro que no es éste el lugar para proponer una investigación exhaustiva acerca del concepto de Filosofía, sino que parece más lógico limitarse a exponer lo que, de hecho, se ha propuesto en nuestro ámbito en los últimos decenios. Pues bien, diremos que se han dado principalmente cinco modos distintos de entender la filosofía en los libros sobre Filosofía de la Educación, que expondremos separadamente.

#### *1. La filosofía como organización de unos modos de proceder*

Es sabido que con frecuencia aparecen declaraciones o noticias en los periódicos hablando de la “filosofía de las ventas a plazo” o de la “filosofía del proyecto de nuevas autopistas”. Por ello no es raro que también se hayan publicado libros, en los que bajo el título de la Filosofía de la Educación se dedicaban a una modesta organización de generalidades sobre el variadísimo conjunto de problemas que levanta la actividad educativa, con el deseo de proponer ciertas estrategias de acción en el aula.

No compensa dedicar mucho espacio a descalificar este uso impropio del término “filosofía”. La realidad es que, al igual que todo el mundo habla mal de la Universidad y sin embargo todos quieren ser universitarios, la filosofía suele ser ampliamente denostada pero muchos la tienen en la boca cuando desean dar un tinte de respetabilidad y profundidad a lo que carece de toda preocupación científica, moviéndose en el ámbito de los tópicos comunes o del buen sentido —en el mejor de los casos— fundados en ideas aceptadas sin crítica alguna.

#### *2. La filosofía como historiografía filosófica*

El filósofo tiene obligación de dar razón de la historia de la filosofía ya que de lo contrario, extraña ambición de totalidad tendría. Pero ese estudio histórico puede desviarse, en la medida en que se olvide el consejo clásico de que no se trata simplemente de saber lo que los otros hombres pensaron, sino, de cuál sea la verdad de las cosas [6]. Pues bien, esto mismo puede ocurrir en la Filosofía de la Educación, que no ha de estar ajena a su

historia pero tampoco puede encerrarse en ella. De hecho, el análisis de la bibliografía sobre nuestra materia manifiesta que son muy numerosos los libros dedicados a estudios históricos, según dos fórmulas, de distinto éxito, que son

a. Estudios centrados en algún autor.

Consiste en la elección de algún autor clásico, de quien se exponen sus ideas filosóficas, especialmente las relacionadas con la educación, y se concluye muchas veces con la aplicación que tendrían a los problemas educativos contemporáneos.

b. Estudios acerca del pensamiento educativo de las principales escuelas filosóficas.

En este caso no se trata de escoger a un autor, sino a varios sistemas, cuyas líneas generales y consecuencias educativas se explicitan. Esta fórmula ha tenido un extraordinario eco especialmente en Estados Unidos entre los años 1950-1970, siendo el libro de Park [7] un ejemplo paradigmático.

La considerable expansión de estas dos fórmulas se justifica, sobre todo, por dos razones: porque en una sociedad pluralista el profesor tendrá alumnos que piensen de las formas más diversas, de modo que la exposición temática —no simplemente histórica— de cualquier problema le puede originar algún problema, incluso de opinión pública, y además, porque si el profesor no tiene una especial formación filosófica, le será mucho más fácil dedicarse a exponer lo que han dicho otros o las conclusiones más o menos genéricas y difícilmente falsables que pueden extraerse de los distintos sistemas.

Esta forma de enfocar la Filosofía de la Educación tiene un acierto fundamental, que es el de animar a tomar un contacto directo con los grandes pensadores, los cuales siempre pueden sugerirnos ideas interesantes, mientras que los libros "de moda" quedan fácilmente vacíos. Pero, junto con ello, tiene también varias limitaciones importantes. En efecto, pretender establecer un nexo unívoco entre los puntos de vista filosóficos y las conclusiones pedagógicas es tarea ardua, ya que la razón práctica aplica a la educación las ideas filosóficas de un modo plural, lo que se traduce en que autores con una misma filosofía pueden diferir notablemente en sus conclusiones educativas, mientras que las mismas ideas educativas pueden estar basadas en planteamientos filosóficos diversos. Además, las circunstancias sociales en que se desarrolla un determinado pensamiento filosófico, lógicamente tienen un considerable peso en sus conclusiones educativas, lo que hace todavía más difícil saber cuáles son aquellas conclusiones que se derivan necesariamente de cada planteamiento filosófico.

### *3. La filosofía del análisis y los movimientos empiristas*

Estos movimientos filosóficos se han ido aplicando lentamente al mundo de la educación, aunque ya en 1942, con el libro de Hardie [8] podemos decir que comienza dicha introducción, que se presenta con mucha fuerza a partir del libro de Archambault [9] publicado en 1965, y del asentamiento de Peters en la cátedra de Filosofía de la Educación de Londres, de la que tomó posesión en 1963, y en la que se iniciaron numerosos autores como Dearden, Hirst, etc., llegando a constituir un grupo importante en número y prolífico en publicaciones.

Sus reivindicaciones centrales giran en torno a la exigencia de claridad en el discurso pedagógico, al rigor expositivo, a la preocupación por la semántica, al descubrimiento de los presupuestos tácitos, a la depuración de los procedimientos metodológicos en la línea empirista, etc. No hay duda del interés que tienen estas reivindicaciones, si bien un primer



problema surge cuando, a pesar de la consideración de Austin de que el lenguaje ordinario no es la última palabra [10], no pocos se han encerrado en ellas como si fuera una nueva escolástica —lo que ya denunciaba tiempo atrás Feuer [11]— que ha llevado a poder decir que creaban la impresión de que la “filosofía era una trivial riña sobre palabras o una perversa focalización de la atención justamente sobre el dedo de quien intenta señalar a la realidad” [12].

La experiencia de estos años ha mostrado la reluctancia de los valores para alejarse de los límites de la educación, así como la incapacidad de la filosofía analítica para dar cumplida respuesta a este problema, como señala Nordenbo (13). Pero los muchos trabajos realizados no han sido en forma alguna estériles, ya que no sólo han servido para sensibilizar sobre la importancia de ciertos elementos del discurso pedagógico más abandonados en otros momentos, sino que han proporcionado distinciones conceptuales de mucho interés, que serán usadas fructíferamente por los sucesivos investigadores (14).

#### *4. La filosofía marxista y emancipadora-crítica*

Fuera de los límites geográficos de obediencia ideológica han sido pocas las obras dedicadas a defender perspectivas marxistas en la educación, las cuales se han concentrado especialmente en el campo de la teoría sociológica de la educación, insistiendo en la tesis —expuesta, sobre todo, por Bourdieu-Passeron y Bowles-Gintis— de que la clase dominante explota a los oprimidos mediante las instituciones educativas (sin reparar jamás en los beneficios que comporta el aumento del nivel de instrucción, beneficios que reclamaban las clases menos favorecidas quizá porque al no haber leído a estos autores no eran conscientes de que actuaban como lacayos objetivos del capitalismo...).

Mucho mayor interés tienen las obras de Habermas y Mollenhauer, que apartándose de la estricta observancia marxista han expuesto sutiles e interesantes consideraciones acerca de la existencia de una razón instrumental que puede dedicarse a la opresión de los demás, siendo necesario llegar a un conocimiento emancipador, que rechaza por principio todo dominio del hombre por el hombre. Esta perspectiva tiene observaciones y planteamientos muy dignos de estudio, aunque se ve lastrada no sólo por la crisis en la que se encuentra el pensamiento marxista —pues al pretender atrapar al logos en forma de lucha se termina por convertir en impertinente cualquier esfuerzo filosófico— sino por sus propias limitaciones internas, al no ser capaz —como señala Bubner— de aportar una teoría positiva de la sociedad y de la educación.

#### *5. La filosofía crítico-sapiencial*

Vamos, por último, a detenernos en la concepción filosófica que incita a un pensamiento orientado hacia la reflexión radical sobre los supuestos profundos de la educación, reflexión que necesita de un buen conocimiento de la historia, un fino ejercicio del análisis del lenguaje y un amplio dominio de numerosas conclusiones de la antropología filosófica.

Esta reflexión radical tiene un ancho campo, que no debe reducirse a la determinación de la categoría ontológica en la que haya de inscribirse el peculiar ser de la educación ni al enjuiciamiento de la educabilidad desde una perspectiva metafísica, cuestiones sin duda interesantes para el especialista pero escasamente significativas para la gran mayoría de los relacionados con el proceso educativo. Es claro que son muchas las preguntas a las que

un profesor debe tener respuesta, preguntas sobre la naturaleza humana, la influencia de la sociedad en el individuo, los deberes y valores, el proceso educativo en la sociedad, etc.

En efecto, ¿qué dimensiones humanas hemos de procurar educar? ¿qué significa una verdadera educación intelectual? ¿qué quiere decir, concretamente, tener sentido crítico? ¿cuándo estamos ejercitando una correcta preocupación por la formación moral de nuestros educandos? ¿hay que procurar conseguir que el hombre dé rienda suelta a todos sus impulsos y emociones, como si la meta fuera evitar cualquier inhibición? ¿procede exigir una conducta moral concreta o hemos de orientarnos a facilitar un compromiso personal en la acción? ¿cómo se justifica un *curriculum* instructivo determinado? ¿se tratará de seleccionar las escasas materias a enseñar en los años básicos, de acuerdo con las necesidades de mano de obra especializada? ¿debe la sociedad usar la educación como un crisol mediante el que se alcance la mínima unidad ideológica necesaria para que la sociedad permanezca unida? Como es fácil de ver, podemos seguir preguntándonos muchas más cosas definitivas, en relación con todo el proceso educativo. ¿Cuál es, por ejemplo, el papel del maestro en la escuela? ¿tiene importancia, desde un punto de vista profesional, la vida privada del educador? ¿en qué principios se debe basar la autoridad del maestro y cómo debe ser ejercida? ¿es razonable procurar que haya disciplina dentro del aula? ¿qué sentido tiene evaluar a los alumnos? ¿es igualmente legítima toda influencia del profesor, o ciertos modos de influir sobre el alumno significan una improcedente manipulación, que deba ser evitada absolutamente? ¿cuáles son, por otra parte, los derechos y deberes de los distintos grupos sociales en relación con la educación? ¿quiénes han de educar y cuáles son sus respectivas competencias? ¿hay que educar a todos o hay que reservar la enseñanza a las castas superiores o a los hijos de los proletarios? ¿debe tener el Estado una preocupación educativa o puede desentenderse de todo lo relacionado con la educación? ¿cuáles serían, en su caso, los modos legítimos de encauzar la acción educativa del Estado?

En fin, según puede observarse, hay tanto por hacer que más vale comenzar a estudiar estos problemas que seguir haciéndonos preguntas, pues parece que se va a tardar todavía mucho en poder proporcionar un cuerpo completo de contenidos de la Filosofía de la Educación.

### G. Conclusión

La experiencia enseña que un plan de estudios tiende a concebirse, no pocas veces, como un simple problema de poder, y así nos encontramos con materias que aparecen para abrir un campo profesional a los amigos o para mostrarse conocedor de las modas intelectuales del momento —por lo demás, tan veleidosas como las restantes modas—, o bien con materias que permanecen para no molestar a los que dicen tener derechos adquiridos, hasta con materias que desaparecen, faltas de quien las defienda inteligentemente o suprimidas por el ruin deseo de quitar un ámbito de acción a los que se tiene por enemigos.

Prendo con este trabajo haber demostrado —quizá no todo lo inteligentemente que se debiera— la importancia que tiene la Filosofía de la Educación y su lugar fundamental en cualquier plan que pretenda colaborar con la formación de profesores.

No obstante, sé que se me pueden plantear, al menos, dos objeciones. La primera se refiere a los límites actuales de la filosofía, cuyos resultados no son tan indiscutidos como para que podamos prescindir de cualquier otro supuesto en nuestra acción docente. Y la segunda es que, como observa Choza, la filosofía nació en un momento de la historia,

mucho después de que hubiera hombres, por lo que podemos suponer que, quizá, un día morirá.

Sin embargo, considero necesario mantener que, a pesar de ello, la Filosofía sigue desempeñando un gran papel, primero porque aunque sus resultados sean indiscutibles, siempre servirán, al menos, para determinar el tipo de supuesto desde el cual cada uno actúa y segundo, porque cuanto más pluralista sea una sociedad, menos probabilidad existe de que la filosofía muera, ya que se hace más necesario acudir a las conclusiones de una inteligencia que busca desnudamente la verdad, que más fácilmente acataremos que los gustos personales, rencores o creencias de los demás.

*Dirección del autor:* José A. Ibáñez-Martín, Director del Departamento de Filosofía de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Ciudad Universitaria. Madrid-3.

## NOTAS

- [1] BOURRICAUD, F. (1975): Contre le sociologisme: une critique et des propositions, p. 597, *Revue Française de Sociologie*, XVI, suppl.
- [2] LEGAZ LACAMBRA, L. (1966): *El humanismo y sus implicaciones político sociales*, p. 14 (Madrid, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- [3] SEGEL, H. (1981): The future and purpose of Philosophy of Education, p. 14, *Educational Theory*, 31: 1, winter.
- [4] BURGESS, CH. (1980): Commentary, p. 353, *Teachers College Record*, 82: 2, winter.
- [5] SOLTIS, J.F. (ed) (1981): *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education Part I*. (Chicago, National Society for the Study of Education).
- [6] Cfr. TOMAS DE AQUINO, *De coelo et de mundo*, lect. XXII.
- [7] PARK, J. (1968): *Selected Readings in the Philosophy of Education* (New York, Macmillan). Conviene advertir que en esta línea hay algunas obras de gran interés, como la de BOLLNOW, O. (1959) *Existenz-Philosophie und Pädagogik*.
- [8] HARDIE, Ch. (1962): *Truth and Fallacy in Educational Theory* (New York, Teachers College, Columbia University).
- [9] ARCHAMBAULT, R. D. (ed) (1965): *Philosophical Analysis and Education* (London, Routledge Kegan Paul).
- [10] AUSTIN, J. L. (1961): A Plea for excuses, p. 133, *Philosophical papers* (Oxford, University Press).
- [11] FEUER, L. S. (1956): The Aims of a Philosophy of Education, p. 112, *Harvard Educational Review*, 26: 2, spring.
- [12] DEARDEN, R. F. (1982): Philosophy of Education, 1952-1982, p. 62, *British Journal of Educational Studies*, 30: 1, febrero. Vid. et GOLBECK, J. (1980) Criticising critical Philosophy of Education, *Journal of Further and Higher Education*, 4: 2, pp. 61-72.
- [13] NORDENBO, S. E. (1979): Philosophy of Education in the Western World, p. 452, *International Review of Education*, 25: 2-3.
- [14] Cfr. DEARDEN, R. F., o.c. p. 63.

## BIBLIOGRAFIA

- ARCHAMBAULT, R. (1965): *Philosophical analysis and education* (London, Routledge & Kegan Paul).
- BROWN, S. C. (1975): *Philosophers discuss education* (London, Macmillan).
- DEARDEN, R. F. y otros (1972): *Education and the development of reason* (London, Routledge & Kegan Paul). (Traducción castellana: Madrid, Narcea, 1982).
- DOYLE, J. F. (1973): *Educational judgments* (London, Routledge & Kegan Paul).
- HARDIE, C. D. (1962): *Truth and fallacy in educational theory* (New York, Teachers College, Columbia University).
- BAÑEZ-MARTIN, J. A. (1981): *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- LANGFORD, G. y O'CONNOR, D. G. (1973): *New essays in Philosophy of education* (London, Routledge & Kegan Paul).
- LUCAS, CH. J. (1969): *What is philosophy of education?* (London, Macmillan).
- MARITAIN, J. (1969): *Pour une philosophie de l'éducation* (Paris, Fayard).
- MILLAN-PUELLES, A. (1974): *La formación de la personalidad humana* (Madrid, Rialp).
- O'CONNOR, D. J. (1957): *An introduction to the philosophy of education* (New York, Philosophical Library). (Traducción castellana: Buenos Aires, Paidós, 1971).
- PETERS, R. S. (1973): *The philosophy of education* (Oxford, Oxford University Press). (Traducción castellana: México, Fondo de Cultura Económica: 1977).

- REBOUL. O. (1971): *La Philosophie de l'éducation* (Paris, Presses Universitaires de France). (Traducción castellana: Madrid, Narcea, 1972 *¿Transformar la sociedad? ¿transformar la educación?*).
- SCHIFFLER. I. (1966): *Philosophy and education* (Boston, Allyn & Bacon).
- WILSON. J. (1979): *Preface to the Philosophy of education* (London, Routledge & Kegan Paul).

SUMARIO: Se trata primero de ver las dimensiones fundamentales que ha de haber en la formación pedagógica del profesorado, llegándose a la conclusión de que siempre deben tenerse en cuenta las dimensiones instrumentales, descriptivas, técnicas y presupositivas. Ahora bien, dentro de estas últimas —que son decisivas para conocer los fundamentos de la acción educativa— encontramos dos tipos de supuestos, que son los convencionales y los críticos. A continuación se exponen las diversas formas —subjetiva, final y objetiva— de entender la Filosofía de la Educación, que se describe, primordialmente como aquel modo de filosofar crítico-sapiencial que tiene por objeto al conjunto de cuestiones que la educación plantea.

*Descriptors:* Teacher's education, curriculum's theory, Philosophy of Education.