

SOBRE LA NECESIDAD DE UNA FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LA PEDAGOGÍA*

por MARIAN HEITGER

Universidad de Viena

Comencemos este trabajo observando que toda propuesta sobre «la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía» significa enfrentarse con un tema que durante largo tiempo ha sido tabú. La conversión de la Pedagogía en Ciencia de la Educación introdujo un giro hacia el realismo y supuso un progreso: una mayor cercanía a la praxis, un mayor peso epistemológico y, en general, un fortalecimiento de la eficacia social de la Pedagogía.

A diferencia de otros centros universitarios, los institutos de formación docente son instituciones cuyo sentido explícito es guiar y acompañar la iniciación en la realidad escolar. Deben así atender de una manera muy concreta a la práctica profesional del maestro. Y no podemos olvidar cómo la filosofía soporta, desde aquella famosa burla de la criada tracia contra los filósofos ensimismados en la abstracción, el atributo de ser algo completamente extraño al mundo de la vida e inútil para ella.

¿Cuál es el cometido de una Pedagogía filosófica, o mejor, de una Pedagogía en la que la Filosofía de la Educación tiene un lugar [1], en concreto en el ámbito universitario? En otras palabras: ¿tiene aún actualidad este tipo de Pedagogía, o vuelve a tenerla?

* Este trabajo está basado en una intervención con motivo de la despedida del profesor doctor Josef A. Mayer como Director del Instituto estatal de formación de profesores de Friburgo. La versión original apareció publicada bajo el título «Über die Notwendigkeit einer philosophischen Begründung von Pädagogik», en *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Münster) 68:1, 1992, pp. 30-38.

Es bien conocida la polémica entre Sócrates y los sofistas. Mientras éstos se glorían de que con su pedagogía podían ser garantizadas, a los jóvenes a quienes prestaban su ayuda, altas cotas de bienestar y prestigio, Sócrates permanece escéptico respecto de esta pretensión. Con él el aprendizaje es caracterizado como memorización y la educación queda relacionada con el cuidado del alma. Por ello debe plantearse la cuestión del bien y de la virtud, en especial la virtud de la justicia.

Hasta nuestros días el tema de la esencia de la Pedagogía no ha sido una cuestión pacífica: piénsese, por ejemplo, en Herbart y Schleiermacher, en las diversas «corrientes» contemporáneas, con sus correspondientes propuestas alternativas, tantas veces contradictorias entre sí. En parte, la disputa se desarrolla con la mayor acidez, porque el asunto de la fundamentación científica se vincula estrechamente con los respectivos propósitos. Esto aclara la acerba crítica de Nietzsche a finales del siglo pasado, cuando describe la desoladora situación de la Pedagogía. En su segunda conferencia —6 de febrero de 1872— sobre el futuro de nuestras instituciones escolares, en Basilea, advierte: «Familiarícense con la literatura pedagógica actual; no hay nada que perder. Lo más que le puede ocurrir a uno es aterrarse ante la más profunda pobreza espiritual. Aquí nuestra filosofía debe comenzar no por el asombro, sino por el espanto: quien no sea capaz de empezar por ahí, que deje de lado las cuestiones pedagógicas» [2].

Pero es momento de centrarnos sobre nuestro propósito, y para ello comencemos analizando los cuatro factores que consideramos han contribuido a la expulsión de la filosofía del terreno pedagógico.

1. Primeramente hay que mencionar el utilitarismo y el pragmatismo. La utilidad y la eficacia, ya ponderadas por los sofistas, también en nuestros días son promocionadas con todo ahínco. En Pedagogía estas exigencias se articulan, a su vez, con la de relevancia social. De esta forma la Pedagogía continúa la tendencia dominante en el saber científico. Ya Bacon había propuesto, de forma programática, la siguiente tesis: saber es poder. También Descartes dijo que las ciencias no debían detenerse en la tradición ni en el cultivo de las escuelas de pensamiento, sino hacer progresar los saberes en servicio del alargamiento y facilitación de la vida.

En este sentido, debieron producir un fuerte impacto en la Pedagogía las notables conquistas de la ciencia moderna. Siguiendo esta corriente, se concentró todo el esfuerzo en el propósito de investigar acerca de los medios, los métodos y procedimientos para obtener con la máxima eficacia posible unos fines dados.

2. La concentración monográfica en el estudio de lo instrumental, en

interés de la eficacia, lleva a aceptar sin más cuestión los fines a lograr; al mismo tiempo obliga a suponerlos como clara y concretamente describibles. Pero de esta forma la ciencia de la educación se sitúa claramente en la tendencia dominante en cada época. Una sociedad bien organizada estructuralmente y con un alto nivel de desarrollo técnico no puede prescindir de toda una serie de detalles de la más diversa y agobiante índole, si desea asegurar su estabilidad y no interrumpir el progreso. Si los medios absorben toda la atención, no hay lugar para la especulación sobre los fines.

La cuestión definitiva viene a ser: ¿Cuáles serían los medios más idóneos para proporcionar efectivamente al hombre de hoy las aptitudes consideradas como deseables y necesarias? Para determinarlo hay que recurrir a la investigación empírica, y así, Heinrich Roth, a mitad de los años 60, ha invocado para la Pedagogía el llamado «giro realista». La Pedagogía no debería seguir perdiéndose en especulaciones filosóficas, sino percibir su responsabilidad y enfrentarla respecto a la sociedad y su progreso. La inversión que para la moderna Pedagogía supone la asunción de métodos cuantitativos quedaría justificada mediante la prueba de su utilidad.

3. Soslayar la pregunta filosófica no significa sólo la posibilidad de concentrarse en la tecnología, sino que debía liberar también a la ciencia de la educación del lastre de las inaprovechables disputas sobre las concepciones del mundo. Desde la perspectiva de la ciencia empírica se cree que el quehacer científico no debe enzarzarse en cuestiones normativas y de valor. También se piensa que debe obedecer al parámetro moderno de ciencia y obtener así una buena reputación epistemológica.

4. Finalmente, la propia presentación de la filosofía ha contribuido frecuentemente a que sea considerada desde la Pedagogía como algo enteramente superfluo. Principalmente ha fortalecido dicha opinión el escepticismo frente a una antropología filosófica. Me parece que hay nombres que pueden ser traídos como ejemplo de la mencionada actitud de reserva: Wilhelm Dilthey y Jean Paul Sartre. Es sabido que Dilthey ha denunciado el retraso de la Pedagogía de su tiempo. Se quejaba de que la Pedagogía estuviera todavía vinculada a una metafísica que exige poder deducir de la finalidad del ser humano el fin de la propia Pedagogía. Dilthey señala que toda tentativa de este estilo se había mostrado problemática, pues la historicidad de todas las objetivaciones culturales y filosofemas había evidenciado su relatividad y carácter provisional. Por ello, cuando la Pedagogía se había atenido a normas intemporales, sometía a los jóvenes con las «cadenas de doctrinas radicales». Finalmente se llegó a una suerte de Pedagogía que proponía la voluntad de cambio revolucio-

nario y el empleo de la violencia. Dilthey considera que para la filosofía no sería posible exponer correctamente el fin de la vida humana. Lo que el hombre sea se experimenta sólo en el inacabable correr de la historia, y nunca hasta sus últimas profundidades.

Con ello, Dilthey ve que a la Pedagogía se le abre un dilema. Porque la cuestión no es negar que pueda deducirse la regla de lo que debe ser a partir del conocimiento de lo que es. Dilthey cree que dicha regla puede ser encontrada en la información que ofrece la «teleología» de toda la vida anímica. Porque todo lo psíquico tiende a la plenitud. De esta ley que cabe encontrar en toda la historia y que es universal, Dilthey trata de deducir una fundamentación del deber en Pedagogía.

El existencialismo de Sartre conduce finalmente a un radical escepticismo frente a todo intento de ofrecer una fundamentación filosófica de la Pedagogía. Cuando el hombre se concibe a sí propio como sujeto, entonces ninguna esencia puede preceder a su existencia. Esto suprimiría su libertad. Y ello es válido para cada orientación filosófica. El hombre es arrojado al ser, condenado a la libertad; no tiene ninguna imagen (previa) de su determinación esencial. Él se da a sí mismo su esencia.

La postmodernidad manifiesta en algunos de sus representantes la irrelevancia de tomarse en serio la filosofía cuando postula la muerte del sujeto y finalmente anuncia la clausura de la Pedagogía.

Estas pocas indicaciones parecen suficientes para explicar por qué la moderna ciencia de la educación renuncia a una fundamentación filosófica. Pero, contra ellas, han de proponerse algunas observaciones críticas, antes de admitir como definitiva la determinación de una ciencia de la educación «afilosófica».

1. Una Pedagogía sin fundamento filosófico tendrá que asumir como algo que está dado el fin, concretamente, los fines de su acción. Pero asumirlos como algo que «está ahí», les priva de toda reflexión crítica, al menos en lo que se refiere a la fundamentación de su tarea. Con ello la ciencia de la educación se somete a las presiones dominantes de las fuerzas sociales. Esto implica que también las aspiraciones de las personas cualificadas quedan sometidas a las de la sociedad. El quehacer pedagógico, entonces, degrada a la persona a funciones estereotipadas, la instrumentaliza con vistas a fines sociales. La instrumentalización del hombre rebaja al menos aquella aspiración de la Pedagogía clásica en virtud de la cual ésta se sabe obligada por el imperativo categórico de toda ética, aquél, a su vez, según el cual es menester respetar siempre al hombre también como un fin de sí mismo.

Darse cuenta de este peligro va más allá de una romántica reedición de

una idea humanística de la educación. En efecto, el progreso de las ciencias, el aumento de las posibilidades técnicas de disponer no puede renunciar a cuestionarse el tratamiento responsable con lo que el hombre conoce y domina. La respuesta a esta cuestión afecta, en general, a la capacidad de juicio y de decisión, al pensamiento libre y a los valores. De esta manera la Pedagogía se aparta necesariamente de un orden de problemas que sólo se le abren desde el pensamiento filosófico. La mencionada temática del aprendizaje en el campo del pensamiento y los valores alude al planteamiento filosófico de una antropología que reconozca en el hombre competencia para fundar pretensiones de validez y legitimar decisiones en el terreno axiológico, ámbito que determina criterios que no pueden ser derivados ni de la experiencia —en el sentido de la investigación empírica—, ni de la historia.

2. Por otro lado, la moderna concentración monográfica de la ciencia de la educación en la eficacia muestra la contradicción entre los modos comunes de entender la educación. La moderna ciencia de la educación busca, con ayuda de la investigación empírica, los medios más eficaces para intervenir en la tarea de la enseñanza y de la educación. Pero, por otra parte, esta búsqueda contradice el criterio pedagógico de la autodeterminación, y si éste es constitutivo en Pedagogía, a su vez ésta se anula a sí misma. La contradicción existente entre la atención exclusiva a la eficiencia y la intencionalidad pedagógica se pone claramente de manifiesto en las consiguientes deformaciones por ella introducidas en la enseñanza y la educación.

Cuando se clausura la pregunta filosófica por el aprender, cuando no se cuestiona lo que es propiamente saber ni se pregunta por el saber del saber, el aprendizaje deviene mero atenerse a un proceso bajo la presión dominante del resultado. Entonces el aprender pierde su referencia básica a la idea de validez, constitutiva de todo saber. El aprendizaje ya no trata de la verdad del conocimiento ganado, sino que se subvierte en el puro almacenamiento de datos. El esfuerzo por defender la verdad en un determinado saber se antoja superfluo. La enseñanza renuncia al propósito de estimular la comprensión de lo aprendido; la transmisión de un saber mediatizado por la perspectiva de una eficacia cuantificable es empujada al camino del adoctrinamiento, es decir, el condicionamiento que margina la conciencia del educando en su competencia crítica.

Las consecuencias que de esto proceden no dejan de manifestar tendencias negativas para la educación. En este caso, la crítica no se funda en reminiscencias románticas que hablen de la dignidad humana, sino en la función de la Pedagogía, es decir, se basa en el concepto de formación y la necesidad de una formación para la vida humana, si se toma en serio que el

aprender debe servir a la formación, a saber, al desarrollo de la razón. Aquí, el saber captado por la razón está vinculado a la evaluación de la razón misma. Un aprender en el que los contenidos carezcan de validez pone en cuestión el pensar como tal, elimina la libertad y mantiene al educando en una situación de minoría de edad. La consecuencia es una sociedad donde el pensar y el enjuiciar, el fundamentar y el criticar, ya no se estila.

Lo mismo habría que decir en referencia a una educación solamente preocupada por la eficacia. Esa educación sencillamente es dirigismo del comportamiento: unas normas, unos valores, unas conductas deseadas... Todo ello es dado sin cuestionar su por qué. No queda espacio para una reflexión crítica. No hay, por tanto, un preguntarse por su normatividad. Su transmisión como reglas de comportamiento, su carácter obligatorio tiene que ser fundado sólo en la influencia orientada por el placer y el displacer. En este caso a la educación no le queda otro camino, porque la pregunta sobre la normatividad de las pretensiones de un comportamiento concreto no puede ser ni formulada ni respondida. En este caso no queda lugar para crecer en la dimensión ética y moral de la conducta libre. En vez de la moralidad y el *ethos*, lo que determina la regla de actuación es el oportunismo que sólo mira al propio beneficio, dejando al margen todos los demás valores. Este oportunismo conlleva una generalizada manipulación del hombre, conduce a la falta de carácter y hace desaparecer la libertad y la reflexión de la conciencia ética.

3. También es errónea una Pedagogía que sólo se proyecte en la práctica educativa dejando de lado el pensamiento filosófico. Esta inmediatez a la praxis parte del intento metodológico de formular, para el actuar pedagógico, prescripciones que nos permitan, a su vez, hacer predicciones sobre sus efectos. Tales proposiciones han de presuponer la igualdad de situaciones, pero esto conduce a eliminar la auténtica realidad de esas situaciones por la vía reduccionista. La consecuencia es el igualitarismo: los alumnos son un caso estadístico, pueden ser dirigidos, administrados; así se tiene —y aquí el idioma es muy claro— la praxis bajo control. Pero lo mismo sucede al profesor y al educador: quedan incapacitados por la teoría y también ellos son dirigibles. Su juicio crítico en relación con un caso dado viene sustituido por la aplicación prescrita de la mencionada teoría. La consecuencia de ello no es precisamente la cercanía a la praxis, sino el empobrecimiento de la realidad, y la sustitución de la experiencia por un sumatorio de datos.

4. Tampoco da mucho más de sí el nuevo cientifismo y la anhelada reputación epistemológica de la moderna ciencia de la educación. Aparte de los puntos críticos mencionados hasta ahora, hay que advertir ante todo

que aquí hay una incapacidad básica para esclarecer sus peculiares presupuestos. Tales presupuestos son, por definición, excluidos de la argumentación científica, y por tanto han de ser postulados dogmáticamente.

Esta inseguridad y la reducción del pensamiento científico a lo tecnológico han propiciado, en la moderna ciencia de la educación, una notoria inclinación hacia el oportunismo. Basta advertir sus expresiones y su gran sensibilidad para tomar inmediatamente postura al albur de cada nueva demanda o para adaptarse a las actitudes de moda. Obsérvese sólo el rápido cambio en la propagación de ciertas sensibilidades pedagógicas: antiautoritaria, emancipatoria, curricular, o los distintos modelos de enseñanza proyectiva, la «pedagogía activa», la pedagogía abierta, el aprendizaje social, etc., hasta llegar a la contemporánea liquidación de la pedagogía en favor de experiencias terapéuticas. No menos triste es el conjunto de propuestas de organización escolar que falazmente se dicen científicamente fundadas, y que se ofrecen según la oportunidad política del momento. Inesperadamente habríamos vuelto a dar la razón a Nietzsche.

Este vagar vacilante con el ropaje de moda manifiesta por sí solo la falta de fundamentación y solidez de esta nueva Pedagogía. Lo cual viene a mostrar una consecuencia inevitable de la renuncia al pensamiento filosófico, y es que se deja a la Pedagogía, en la teoría y en la práctica, a merced de la arbitrariedad. Se la juzga como una «sierva» de cualquiera, y esto se percibe bien en los sistemas dictatoriales. (No en vano el nazismo proscribió a los representantes de una Pedagogía filosófica apartándoles de sus cátedras.)

Como resultado de estas reflexiones, se hace patente que la Pedagogía no puede dejar de lado la Filosofía sin sufrir un grave daño.

Finalmente, entonces, se plantea la cuestión de cómo puede concebirse una Pedagogía que no aparte de sí la investigación filosófica sin por ello soslayar las preocupaciones de la época, y sin perderse en la impotencia de un deber puramente abstracto; una Pedagogía, en definitiva, que no se convierta en mero órgano ejecutor de un sistema filosófico dado.

Hay dos cuestiones básicas de la Pedagogía que sólo pueden ser abordadas filosóficamente: la pregunta por el sentido y la finalidad, y la cuestión de la normatividad pedagógica, la que tematiza los principios de la acción educativa.

No hay duda de que ambas cuestiones están estrechamente vinculadas.

La Filosofía ha de determinar el deber de la Pedagogía, esto es, su intencionalidad última. Tal deber no puede ser deducido de la historia, ni tampoco puede ser justificado en virtud de las expectativas sociales exis-

tentes de hecho. Esa intencionalidad última sólo puede colegirse de una reflexión filosófica acerca de lo que la educación debe ser. Sobre dicha reflexión se fundará el sentido de cada tarea pedagógica concreta. La Filosofía obliga a la Pedagogía a permanecer vinculada al criterio de lo educativo en todo el ámbito de la enseñanza, y, al mismo tiempo, abre el planteamiento de la posibilidad de una educación en toda instrucción.

Esto es válido tanto desde el punto de vista del contenido como del de la forma. En cuanto al contenido, toda enseñanza tiende a habilitar para determinadas tareas. En la pregunta por el sentido de dichas tareas se muestra su valor educativo.

Desde el punto de vista formal, la relación entre instrucción y educación se puede mostrar básicamente por cuanto la preparación para el desempeño de tareas especializadas se basa también en la propia inteligencia. En todo aprendizaje de ciencias especializadas se exige el argumentar, el fundamentar y el pensar metódico y disciplinado. Toda enseñanza cuya principal preocupación estriba en que se hagan preguntas correctas y se formulen respuestas fundadas, tiene como misión el desarrollo de la razón y el logro de la madurez como independencia y autosuficiencia en el pensar [3].

Lo mismo vale en el ámbito de la educación cuando se trata de un deber concreto. La referencia al criterio de lo educativo se verifica cuando sobre todas las exigencias normativas se plantea la pregunta por su normatividad, para aceptarlas como fundadas o para rechazarlas como no fundadas. Sólo en este sentido las normas pueden llegar a ser vinculantes, pues el sujeto crece en su capacidad moral de autodeterminación al secundar su propia conciencia.

La conexión de la Pedagogía con las cuestiones filosóficas no implica su dependencia respecto de un sistema metafísico previamente formulado, y tampoco impone deducir sus metas y fines a partir de una cosmovisión preconcebida. Hoy sólo se puede entender la Pedagogía filosófica en correspondencia con una teoría del sujeto en la que éste es entendido como fin en sí mismo. Ésta no es una posición deducida a partir de una metafísica dogmática y arbitraria; procede más bien de pensar y reconocer aquel supuesto antropológico en el cual se encierra la posibilidad y necesidad de la Pedagogía. El ser sujeto es la condición de posibilidad del auténtico pensar. Ser sujeto aquí significa más que la mera posibilidad de valorar. Ser sujeto es la posibilidad de hacer valoraciones fundadas. El autovincularse por la validez de las valoraciones, como *a priori* del ser sujeto, abre la posibilidad de una dirección pedagógica y de una normatividad bajo el principio de una respectiva independencia en el marco de una relación dialógica.

La vinculación del sujeto por vía de validez impide que la enseñanza decaiga en un mero almacenamiento de datos cuyo valor resulta indiferente. La vinculación por vía de validez impide que la educación se reduzca a una heterodirección mediante la imposición de normas arbitrarias.

Estos pocos pensamientos se pueden sintetizar en las siguientes formulaciones:

— La vinculación de la Pedagogía a la Filosofía no implica su ser por ésta tutelada sino rehabilitar su exigencia propiamente formativa. El pensamiento filosófico libera a la Pedagogía de la mera servidumbre a pretensiones socio-políticas, pero sin dispensarla de su responsabilidad frente a los retos que le son propios.

— El pensamiento filosófico en Pedagogía no incluye la «normatividad» de una cosmovisión o de una ideología concreta, sino la regulación crítica de las posibles normas y pretensiones para examinarlas con detenimiento, rectitud y responsabilidad.

— El planteamiento filosófico proporciona a la intervención educativa la posibilidad de asumir la importancia del principio dialógico sin caer en la heterodeterminación.

— Una Pedagogía filosófica abre la perspectiva de una praxis pedagógica que no se agota en la instrumentalización y en la innoble servidumbre a intereses sociales o políticos, sino en las consecuencias de su inmanente aspiración a una actuación vinculante. La Filosofía viene a expresar aquel *ethos* sin el cual su praxis degenera en técnica inanimada.

A la vista de esta irrenunciable significación de la Filosofía, podemos decir que a la criada tracia se le debería atragantar la carcajada. Ella se burlaba de los filósofos que creía ajenos al mundanal ruido. Pero una ciencia de la educación ajena a la Filosofía es completamente incapaz de cumplir su misión, carece del aliento necesario para enfrentar su propia praxis.

Dirección del autor: Prof. Dr. Marian Heitger. Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Wien. Garnisongasse 3/8. A-1090 Wien. Austria.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XII.1992.

NOTAS

- [1] Vid., para todo esto: M. Heitger: *Philosophische Pädagogik*, en Peter Koslowski (ed.): *Orientierung durch Philosophie*. Tübingen, 1991, pp. 33-47.
- [2] Nietzsche: *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, en *Bildungsphilosophie*, Frankfurt a./M., 1968, editado por H. Röhrs, p. 85.
- [3] En correspondencia con Heidegger, Helmut Konrad ha señalado —en su ensayo «Wissenschaft und Bildung»— que, al preguntar, lo de menos son los motivos y las respuestas. Cfr. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1989, cuaderno 4, p. 389.

SUMMARY: ON THE NECESSITY OF A PHILOSOPHICAL STATEMENT OF THE PEDAGOGY

This article shows how Pedagogy has got more and more segregated from the philosophical statements, because of a pragmatism centred only in the instrumental efficiency of the educational task. It also explains the bad consequences to which this situation leads: privation of the critical reflection on social aims of education, manipulation of human kind, impossibility to find pedagogical normativity, the giving up of the «formative criteria» in the instruction, and the temptation of the opportunism in different currents. The forsake of Philosophy promotes, in Pedagogy, a giving up of its own praxis, and the impoverishment of its own reality.

KEY WORDS: Philosophy of Education. Manipulation. Pragmatism.

(Traducción: José María Barrio Maestre)