

# FILOSOFIA Y EDUCACION: LEGITIMACION Y COMPETENCIAS

A. CERVERA ESPINOSA

*In Memoriam*

## 1. A MODO DE JUSTIFICACIÓN PREVIA

¿Hasta dónde se puede decir que la problemática educativa no es ajena a la filosofía? o, mejor dicho: ¿hasta dónde necesita la educación de una reflexión filosófica? ¿No será quizás una postura anacrónica y aberrante recurrir a los conceptos abstractos de la filosofía para tratar los modernos problemas de la práctica educativa? ¿O es que hemos de seguir siempre «saliéndonos por la tangente» de «las filosofías o las metafísicas baratas», cuando no queremos «coger por los cuernos» los hechos concretos, que nos plantea a los educadores la práctica diaria de nuestra profesión?

Estos y otros muchos más interrogantes, que podríamos añadir, los hemos oído más de una vez, en las aulas universitarias y en las conversaciones con educadores; en las salas de conferencias y en las juntas de padres de tal o cual colegio. Son preguntas lanzadas al aire con un deseo sincero de afrontar la realidad desde ella misma, sin titubeos ni escapes apresurados a la verborrea facilona del que nada dice porque nada tiene que decir. Y, desgraciadamente, hay que convenir con todos ellos que no van totalmente faltos de razón, porque en verdad se ha hecho mucha filosofía barata, aunque llevara visos de alta especulación metafísica. Pero, no nos engañemos; la oscuridad de unos conceptos sólo pueden justificar una falta de claridad en quien los pronuncia; nunca una profundidad de pensamiento. Y esto es precisamente lo que con demasiada frecuencia nos han querido endosar.

Así ha ocurrido que con el tiempo, la misma palabra «filosofía» se venga recibiendo, hasta en los círculos intelectuales, con cierta cautela. Su descrédito se ha ido extendiendo poco a poco hasta llegar a las capas populares, que repiten una y otra vez frases como éstas: «¡hombre! no me vengas con filosofías», o aquella otra, más el grano: «¡déjate de

filosofías, y... a la cuestión!», cuando el interlocutor parece perderse entre palabras oscuras y vacías de sentido.

Sin embargo debiera ser todo lo contrario. Porque si para algo está la filosofía es para poner luz donde pueda existir confusión; para precisar y dar sentido a los conceptos, cuando los equívocos campean a su aire. O, dicho en otras palabras; para buscar la verdad de las cosas y del pensamiento, cuando fácilmente podemos caer en falsedad o en el error. Es decir, que siempre que hay posiciones encontradas sobre temas que rondan el más allá de una fundamentación racional, hay que llamar a la sana filosofía, para que vaya desbrozando el camino. De lo contrario correríamos el riesgo permanente de seguir cada uno por su propio sendero, sin ninguna posibilidad de encuentro.

*La «modernidad» de Aristóteles.*—Leyendo la Política de Aristóteles, hay un texto que especialmente me ha llamado la atención. Está hablando del tema educativo y de su lugar dentro de una perspectiva nacional de gobierno, para acabar afirmando que la educación ha de ser preocupación de todos. Y, a continuación, dice lo siguiente:

«no debemos olvidar la cuestión de qué es lo que la educación debe ser, y cómo debe ser puesta en marcha. Porque en los tiempos modernos hay puntos de vista opuestos sobre el ejercicio de la pedagogía. No hay un consenso general sobre lo que los jóvenes deben aprender, sea en relación a la virtud o en relación a una vida mejor; tampoco está claro si la educación debe estar dirigida más hacia el intelecto que hacia el carácter del alma. El problema se ha complicado por lo que vemos suceder ante nuestros ojos, y no es seguro si la formación debe ser dirigida a las cosas útiles de la vida o a aquellas que llevan a la virtud, o a las de puro adorno. Cada una de estas opiniones tiene sus respectivos partidarios. Y no hay consenso sobre lo que en realidad tiende a la virtud; varían hasta los principios sobre su esencia; y si no hay unanimidad en lo esencial, es natural que difieran las opiniones en cuanto a los medios de practicarla»<sup>1</sup>.

Prescindiendo de lo anecdótico de la frase traducida «en los tiempos modernos», me parece que aún hoy tenemos muchos puntos en común, que convendría explicar más detenidamente, para ver en cada uno de ellos la necesidad de una reflexión filosófica sobre los temas educativos.

Casi no tienen desperdicio las palabras de Aristóteles, porque en es-

---

<sup>1</sup> *La Política*, libro V, cap. 1.

tas breves líneas nos acaba de trazar un verdadero programa de reflexión filosófica alrededor de los temas educativos. Una vez metidos en ellos —nos viene a decir— lo primero es ponernos de acuerdo en la misma noción de educación: «qué es lo que la educación debe ser». Porque, al parecer la cosa no es nada fácil. Hoy podríamos contar innumerables definiciones de educación <sup>2</sup>, a veces hasta aparentemente contradictorias, pero casi siempre complementarias, acentuando aquellos aspectos más gratos a la ideología del propio autor. Ahora bien, no es tarea fácil desentrañar el tejido filosófico que subyace en sus presupuestos, ni siquiera para el preocupado por estos temas; y prácticamente imposible para el que sólo se atiene al significado primero de los vocablos que se pronuncian.

Aunque para los pocos amigos de «filosofías», lo más importante no será el concepto, sino la puesta en práctica de la acción educativa. Y a ellos precisamente es a quienes Aristóteles lanza una pregunta aparentemente inofensiva: «¿pero cómo?». Y continúa con lo de «los tiempos modernos», en los que los puntos de vista sobre esta puesta en práctica son opuestos. Esos puntos de vista, que aún hoy tienen una gran vigencia, y condicionan prácticamente todo el quehacer educativo. Conviene tenerlos muy en cuenta y tratar de aprenderlos desde sus mismas fuentes, para que la práctica educativa no se haga a ciegas ni mecánicamente.

Pasa enseguida Aristóteles a poner el dedo en la llaga de la tan traída y llevada discusión sobre la educación como enseñanza o como formación; sobre la enseñanza que sirva para conseguir el éxito en la vida (educadores sofistas), o una formación, que se adentre por el mundo interno de los hábitos intelectuales, o que deje su huella en el carácter virtuoso del alma. ¡La eterna problemática de los fines de la educación! Esta es la problemática que aquí plantea Aristóteles, y que tiene su lugar inequívoco en cualquier planteamiento similar. Sin una clara respuesta al tema de los fines en la educación, estaría de más toda práctica educativa, si es que nos preciamos de ser razonables en nuestras decisiones. Pero lo peor es —como termina diciendo Aristóteles— que ni siquiera tenemos claro cuáles son los caminos que nos han de llevar a conseguir el fin elegido...

*La difícil objetividad de un Informe.*—Me refiero al célebre Informe presentado a la Unesco por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, que con el título de «Aprender a Ser» se pu-

---

<sup>2</sup> Cfr. sólo a modo de ejemplo, entre muchos, las que se citan FERRANDEZ-SARRAMONA, en su libro: *La educación, constantes y problemática actual*, pp. 17-22.

blicó en otoño de 1972<sup>3</sup>. Bajo la alta dirección de Edgar Faure, se congregó un prestigioso grupo de especialistas, que trataron de dar respuesta a los problemas actuales de la educación en el mundo.

Ni que decir tiene que los autores pueden darse por satisfechos ante el logro conseguido. No se trataba tanto de una búsqueda de soluciones prácticas, cuanto de proporcionar a los gobiernos un instrumento válido que les inspirase decisiones políticas y medidas concretas. Y, si el éxito lo juzgamos por las reacciones que ha provocado en todos los estamentos educativos del mundo, hay que decir que han logrado plenamente su intento.

Otra cosa muy distinta sería preguntarse por «la independencia y objetividad», a la hora de elaborar ese mismo Informe, a que alude el mismo Presidente de la Comisión en la carta de presentación, dirigida al Director General de la Unesco<sup>4</sup>. La Unesco esperaba, es cierto, un Informe que pudiera a la vez orientar su acción futura en el campo de la educación e ilustrar a los gobiernos de sus Estados miembros, en la búsqueda de soluciones a sus problemas. Y esto fue en realidad lo que ofreció la Comisión. Un trabajo hecho con entera honestidad e independencia, en el que siempre hay un factor esencial a tener en cuenta, como expresamente lo dice el mismo Edgar Faure: «con plena autonomía y libertad para la formulación de nuestras ideas, hemos creído que no debíamos ser neutrales»<sup>5</sup>. Es decir, que en su transfondo siempre hay una filosofía de la educación: la filosofía que reúne al grupo, y que gira alrededor del humanismo científico y de un cierto culto a la técnica<sup>6</sup>, tal como ellos lo explican.

Con estas premisas —y sin quitar un ápice de valor científico al Informe— habría que hablar de esa difícil objetividad que cualquier teoría lleva siempre consigo. De ahí que, como dice *Thomas*: «parece difícil que se adopten, bien por los gobiernos, bien por la Unesco, soluciones positivas, sin adherirse al mismo tiempo a la filosofía que las justifica»<sup>7</sup>.

*La pedagogía no es neutra.*—Con esto no es que queramos barrer para casa, ni que tratemos de ir mirando con lupa, para buscar algo de filosofía hasta en los lugares más imprevisibles. Aunque pudiera parecer extraño, lo cierto es que los más fieros rechazos a la filosofía bro-

---

<sup>3</sup> Editado por Alianza Editorial. Madrid, 1973.

<sup>4</sup> Página 16.

<sup>5</sup> Página 16.

<sup>6</sup> Página 33.

<sup>7</sup> *Los grandes problemas de la educación en el mundo*, p. 105.

tan actualmente desde el mismo campo de la filosofía. Se la quiere relegar a una mera posición nostálgica y residual, apegada a una época en la que se especulaba, porque no había otra forma de llegar al conocimiento de las cosas. Hoy, sin embargo —nos vienen a decir— ya puede el entendimiento humano desembarazarse de su tutela y emprender libremente el acceso científico al saber de la realidad.

También en el quehacer educativo, el progreso real de las ciencias que tratan este fenómeno ha sido de tal envergadura en los últimos tiempos, que se puede descalificar sin más a la filosofía de la educación. Su labor ha sido ya superada por las demás ciencias y con bastante más éxito, porque —según ellos— ahí están los resultados para confirmarlo.

Llevados de una concepción neopositivista del saber, pretenden dejar de lado la dimensión ideológica de la educación, porque nos abocaría por unos derroteros difícilmente verificables. Sería, en una palabra, una pérdida inútil de tiempo, porque nada positivo podríamos sacar de él. Con todo están de acuerdo en exigir para la ciencia en general —y para la pedagogía en particular— una clasificación, ordenación e integración en un cuerpo coherente de todo el conjunto de conocimientos que la integran. Es más; llegan incluso a exigir una epistemología que determine su validez y marque los posibles puntos de entronque con conocimientos afines a otras disciplinas, para enriquecer los propios. Lo único que no están dispuestos a admitir es la filosofía en cuanto que supone una axiología y una problemática de fines establecidos a priori.

Como dirá *Avanzini*; «esta actitud se basa confusamente en una ideología implícita que les impide captar que toda ciencia en cuanto tal, debe estar enmarcada, criticada y evaluada, reconociendo que al lado de su rigor metodológico, que cimienta la universalidad de sus conclusiones, el tipo de problemas que estudia no es fortuito, sino que depende en parte de una coyuntura primordialmente socioeconómica y cultural, y del clima intelectual de una época»<sup>8</sup>. O, dicho en otras palabras: que la negación de toda ideología se hace partiendo de los presupuestos a priori de la propia ideología, que niega sin más un aspecto de la realidad.

Negar la reflexión filosófica en el campo de la educación es creer ingenuamente que la escuela de por sí es neutra; que nada influyen en su quehacer el clima cultural que la envuelve, los intereses políticos que la mantienen, los valores en que se apoya y los fines que pretende con-

---

<sup>8</sup> *La pedagogía en el siglo XX*, pp. 348-349. Narcea. Madrid, 1977.

seguir. La epistemología es importante; pero en este tema de las ciencias de la educación, no hay que caer en el error de los que cultivan «la cómica ilusión de que las aduanas epistemológicas protegen su esfera de toda intrusión de los políticos»<sup>9</sup>.

Nunca se educa sobre la marcha y a lo que salga. Aunque es verdad que muchas veces así lo parece. Y quizá hasta los mismos educadores no sean conscientes de la finalidad propia de su obrar<sup>10</sup>. Siempre hay un algo objetivo que se diluye en cada una de las decisiones y actitudes que fundan un proyecto educativo. Está ahí, aunque no se le vea; y no por más escondido y sutil viene a ser menos importante. Precisamente será al revés, porque las corrientes no afloran a la superficie son las más de las veces las más peligrosas para los navegantes.

«La epistemología —nos dirá más adelante Avanzini— no agota pues la misión del filósofo, ya que al identificar una axiología implícita, incita necesariamente a evaluarla, y constituyendo su gratificación inmediata en sí misma un juicio de valor, en definitiva, una filosofía»<sup>11</sup>. Sin esta labor crítica de la filosofía, la actuación del educador sería ciega y fatalmente manipulable. La filosofía tendrá que introducir el bisturí de su reflexión más profunda para poner nombre y apellidos a las corrientes subterráneas del pensamiento, a las «cosmovisiones» particulares o del medio particular que rodea al fenómeno educativo, o a las creencias de todo tipo, que enmarcan su camino. Y esto, aunque seamos escépticos por convicción, porque el escepticismo es una creencia más sobre la totalidad de las cosas.

Esta es precisamente la tesis que desarrolla *Broccole* a lo largo de todo su libro «Ideología y educación», y que él formula expresamente en la siguiente proposición: «no existe crisis de la relación educativa que no pueda ser atribuida a un cierto modo de entender y hacer filosofía»<sup>12</sup>.

*Medios claros, fines oscuros.*—«En mi opinión —decía Einstein— la perfección de los medios y la confusión de los fines parecen las características de nuestra época». Vivimos en el vorágine del activismo, de hacer muchas cosas, de producir cada vez más y mejor, de ser eficaces en nuestras realizaciones; es decir, de plantearnos una y mil veces pequeños objetivos a corto plazo, cuya consecución alimente nuestra ansia constante de eficiencia... Porque ya hemos llegado a la palabra clave

---

<sup>9</sup> LOURAU: *El análisis institucional*. Amorrortu. Méjico, 1975.

<sup>10</sup> NEFF: *Filosofía y educación*, p. 14. Edic. Troquel. Buenos Aires, 1970.

<sup>11</sup> 1.c., p. 350.

<sup>12</sup> Edit. Nueva Imagen, p. 11. Méjico, 1977.

de nuestra época: *la eficiencia*. Esta ha de ser la verdadera y única filosofía para el hombre de hoy: hacer cosas sin preocuparse ni mucho ni nada del porqué ni del para qué. Las otras «filosofías» —se viene a pensar— pueden quedarse en la estratosfera de sus puras elucubraciones abstractas. Lo más rentable a la postre siempre será la satisfacción de estas pequeñas metas conseguidas.

Así es frecuente tropezarse hoy día con maestros y educadores muy «prácticos» y «eficientes», que, cuando se les quiere hacer reflexionar sobre el sentido de su propia actividad, se salen con un categórico: «tengo otras cosas más importante que hacer. Por favor, déjeme continuar educando a mis niños». Pero, ¿qué tipo de educación va a dar usted? —nos atreveríamos a insistir— porque supongo que sabrá lo que lleva entre manos. Seguro que busca algo a través de su ejercicio profesional como educador. Ahora bien, lo que ya no es tan seguro es que sea consciente de lo que busca a la larga; es decir, de la meta última de su actividad. Sus fines —como había adelantado Einstein— están muy oscuros, aunque los medios queden muy claros para el obrar de cada día.

Por supuesto que un educador puede abstenerse de entrar en la polémica de los fines que ha de perseguir la educación, y huir hacia la postura más cómoda de que sean otros los que sobre ello decidan. Pero, que se haga de una forma consciente; sabiendo que esa abstención no le va a eximir en su actividad de una cooperación necesaria con ciertas creencias, ideologías o fuerzas de presión, que influirán de forma determinante en la educación de los niños <sup>13</sup>.

Si la pedagogía no fuese una ciencia que trata de educar al hombre, sino que fuese como la física, la química, o las ciencias naturales, que tratan de sondear sobre las realidades terrenas, que se mueven en el complejo mundo de las leyes necesarias..., entonces quizá podría prescindir de la perspectiva filosófica. Su objeto estaría bien determinado y concreto. Sería, en una palabra, un verdadero objeto. Pero aquí no ocurre así. En las ciencias de la educación hay que hablar menos de objeto de investigación que de «objetivo», porque lo que se proponen formar es un tipo determinado de hombre.

Ahora bien; este-ser-hombre, alrededor del cual gira toda la educación, además de algo complicado y difícil, porque participa de los mismos misterios científicos de la naturaleza, no es un ser acabado y fijo. Su ser es un hacerse sin una perspectiva clara hacia dónde. De ahí que nazcan múltiples enfoques, que traten de orientar su hacerse a través de la educación. Y siempre, fundados sobre un sistema de valores

---

<sup>13</sup> TIBBLE: *Introducción a las ciencias de la educación*, p. 121. Paidós. Buenos Aires, 1976.

aceptado de forma explícita o implícita. Como dice *Mialaret*: «no es concebible pedagógicamente hablando una investigación no enmarcada en un sistema de valores, ya que ésta debe mejorar la práctica y en definitiva la acción sobre el alumno, acción que no puede plantearse en la oscuridad filosófica, desconociendo el objetivo al que debe tender»<sup>14</sup>.

## 2. EL ÁMBITO DE SU COMPETENCIA

Ante todo hay que tener en cuenta que en el terreno donde nos movemos, lo sustantivo es la filosofía; y que, por lo tanto, los lindes de nuestro trabajo vendrán marcados, no por la temática a tratar, sino por las formas de reflexión personal que tenemos de llegar a ellos. Es decir; si a las cuestiones educativas nos acercamos tímidamente, como curiosos buscadores de la verdad que entrañan, estamos ya en el camino de darles un trato filosófico. Porque ese es el terreno en que se bandea normalmente la filosofía, si atendemos a la interpretación socrática, que hace de este término *Platón* en el «Banquete». La filosofía no es ni ignorancia ni sabiduría, ni despreocupación por el sentido de las cosas ni actitud cínica como la del que cree saberlo todo. La filosofía es más bien modesta en sus pretensiones. Nace tan pronto como el hombre empieza a admirarse extrañado por las cosas que le rodean, y pretende sencillamente acercarse a la verdad que encierran. Como ya había dicho en el siglo pasado *Cousin*: «el día en que el hombre comenzó a reflexionar, ese día comenzó también la filosofía»<sup>15</sup>.

A ella le interesan más las preguntas que las respuestas; la investigación última de los porqués del saber, antes que el saber más o menos sobre determinada materia. De ahí que su labor haya sido con frecuencia menoscabada, por aquellos que sólo buscan resultados mensurables, y su historia sea una muestra deprimente de andar y desandar los mismos caminos, sin encontrar la meta deseada por todos. En ello reside su miseria y al mismo tiempo su grandeza: en esa inquietud de búsqueda insatisfecha, que genera «una tensión más que una posesión o un verdadero logro»<sup>16</sup>.

Pero esta reflexión personal, de que se alimenta toda tarea filosófica, no es una actividad simple y unívoca, sino que entraña en sí misma

---

<sup>14</sup> «La recherche scientifique et la pratique pédagogique», en *Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, núms. 3 y 4, julio-diciembre, 1968.

<sup>15</sup> *Introducción a l'Histoire de la Philosophie*, lect. 1, p. 15. París, 1861.

<sup>16</sup> MILLÁN PUELLES: *Fundamentos de filosofía*, p. 17. Rialp. Madrid, 1970.

una compleja actividad intelectual. Fenomenológicamente podríamos describir en el proceso de la moderna filosofía tres aspectos, que aparecen interrelacionados, pero que cada uno de ellos atiende a una parcela determinada de investigación. Me refiero a los aspectos analítico, crítico e integrativo. Son tres momentos de la reflexión filosófica sistemática que, a mi parecer, han de ocupar fundamentalmente la labor del filósofo de la educación. Ellos marcarán su ámbito de actividad y evaluarán científicamente su competencia.

### 2.1. *Análisis del lenguaje educativo*

Por aquí hay que empezar si es que queremos entendernos en el difícil diálogo de los temas educativos. Sin llegar a afirmaciones como la que hace *Woods*: «de los tipos de filosofía que hemos considerado hasta ahora (se refiere a la filosofía analítica) éste es el que me parece más útil y provechoso y, por tanto, es el que más se merece el nombre de “filosofía”»<sup>17</sup>, porque obedece a sus preferencias por esa determinada filosofía, en menoscabo de otras orientaciones, lo cierto es que el análisis del lenguaje educativo debe ser la tarea primera del filósofo de la educación, para acercarse con más objetividad a los temas que desea abordar. Como el mismo autor dice más adelante «mucho de lo que se habla y se escribe sobre la educación está viciado por una falta de preocupación por la claridad, y la claridad es un requisito previo para la subsecuente evaluación crítica».

Supongamos que oímos a alguien decir: «en educación lo importante es la práctica». A primera vista parece una frase que apenas si ofrece dificultad de entender, y hasta nos sentimos obligados a afirmarla sin más, como si se tratase de una perogrullada en nuestros días. Pero, si nos paramos a pensarla y a analizar sus conceptos, quizás encontremos un cúmulo de interrogantes, que dejarían prácticamente sin sentido la citada frase, mientras no precisásemos bien sus respuestas. Así, por ejemplo, ¿qué se entiende por «la práctica»? ¿Es el ejercicio sin más de una actividad? Entonces, ¿hasta dónde se puede decir que esto sea práctico en educación, si lo más probable es que nos lleve a la rutina o a un activismo absurdo? Y, si la práctica es importante, ¿no será

---

<sup>17</sup> *Introducción a las ciencias de la educación*, p. 17. Edic. Anaya. Salamanca, 1976. Véase también lo que dice RYLE, G. en su libro *The Revolution in Philosophy*, p. 8; «la historia de la filosofía del siglo XX es en gran parte la historia de esta noción de sentido o significado». Aunque, en general, la filosofía de la educación actual tiene una gran deuda con Ryle, sobre todo, por su análisis de los conceptos que se refieren a la conducta mental, en su obra *El concepto, de lo mental*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1967.

por la teoría que en ella aprendemos y que condicionará nuestro futuro actuar, según explica Dewey? Y, en este sentido ¿no será mucho más práctico llegar a una teoría que haga progresar la actividad del hombre? ¿Hasta dónde la práctica, por sí sola, es importante? O la práctica se entiende en un sentido más profundo de realización personal; si esto es así habría que aclararlo de principio, para ver si realmente era importante.

Mucho más difícil será tener un concepto claro del otro término de la frase: «en educación...», porque aquí no nos pondremos de acuerdo. Aparte de las muchas definiciones que se han dado sobre el concepto de educación, existe una gran polémica sobre la preeminencia de un aspecto sobre otro. ¿Qué es lo primero en la educación? ¿La enseñanza? ¿La autoformación individual? ¿O quizá la integración social? Según se la entienda en uno u otro sentido, cobrará mayor o menor fuerza «la práctica».

Pero, dejando el ejemplo a un lado, que sólo ha de servirnos como llamada de atención a la hora de acercarnos al entendimiento de cualquier frase de índole educativa, lo cierto es que el análisis del lenguaje está cobrando una gran fuerza entre los filósofos de la educación <sup>18</sup>.

A partir del positivismo lógico se podrían estructurar dos tipos de análisis, que fundamentan otras tantas filosofías analíticas. En primer lugar hablaremos del análisis formal, destacando sus principales características, que lo distinguen del informal <sup>19</sup>.

— *Análisis formal*. Es un análisis que se centra de forma predominante sobre el lenguaje de las ciencias, porque en general se considera a la filosofía como un auxiliar de la ciencia.

★ Usa la lógica formal, que tiene como criterio último de verdad la verificabilidad o principio de verificación de las proposiciones. Este principio, aunque difícilmente se puede formular con exactitud, sin embargo en su esencia viene a decir que una afirmación sólo es fácticamente significativa, si puede ser verificada empíricamente <sup>20</sup>, bien en el

---

<sup>18</sup> Cfr. SCHEFFLER: *El lenguaje de la educación*. El Ateneo. Buenos Aires, 1970.

KNELLER: *La lógica y el lenguaje de la educación*. El Ateneo. Buenos Aires, 1969.

SMITH y ENNS: *Lenguaje y conceptos en educación*. El Ateneo. Buenos Aires, 1971.

BLACK: *El laberinto del lenguaje*. Monte Avila, editores. Venezuela, 1969.

PETERS: *El concepto de educación*. Paidós. Buenos Aires, 1969.

O'CONNOR: *Introducción a la filosofía de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 1971.

<sup>19</sup> AYER, A. J.: *Language, Truth and Logic*, p. 35, 2.ª edic. Gollancz. Londres, 1948.

<sup>20</sup> Como fácilmente se puede comprender no es nuestra intención profundizar en este tema fundamental de la lógica moderna. Sólo intentamos —si se nos permite— vulgarizarlo en aquellos aparatos que dicen una mayor relación con la tarea que nos ocupa.

momento presente o en el futuro. Tampoco es necesario que esta verificación empírica se realice directamente, a través de una percepción actual, como cuando afirmo que veo un círculo rojo trazado sobre el papel; las afirmaciones generales se pueden verificar indirectamente, comprobando si las afirmaciones que lógicamente se deducen de ella son o han sido verificadas.

★ La pretensión de este análisis formal es llegar a un lenguaje perfecto, técnico y científico, cuya estructura sea fiel imagen de la propia estructura del mundo <sup>21</sup>.

— *Análisis informal*. Se centra preferentemente en los campos de la ética y demás ciencias humanas.

★ Usa la lógica informal, que resulta difícil de definir en sí misma; pero que según sus principales defensores coincide en una cosa fundamental: es la lógica del lenguaje corriente. No se apoya como la anterior en el principio de verificabilidad o verificación empírica, sino que su criterio se basa en una especie de utilidad en sentido amplio; es decir que, cuando el analista informal se tropieza con una proposición, lo que más le importa a él no es conocer su contenido verificable, sino saber para qué sirve, si tiene un sentido determinado y cuál es.

★ De ahí que sus pretensiones sean en apariencia más bien modestas, porque sencillamente sólo buscan la clarificación del lenguaje empleado <sup>22</sup>.

*Análisis informal y educación*.—Si comparamos las características propias de uno y otro análisis, enseguida caemos en la cuenta de que el más indicado para tratar los temas educativos es el informal. Y esto, por varias razones, que se podrían concretar en las siguientes.

En primer lugar, es claro que el lenguaje que empleamos normalmente los educadores no es un lenguaje estrictamente científico; ni siquiera el que aparece en los libros y revistas especializadas en pedagogía. Más bien habría que decir que nuestro vocabulario educativo gira alrededor de una conexión muy estrecha con «la vida corriente».

Además se trata siempre de palabras que llevan una gran carga normativa y axiológica. Es la exhortación que hace el maestro a los niños

---

<sup>21</sup> Sobre la lógica sería interesante consultar como obras asequibles, las siguientes:  
SACRISTÁN: *Introducción a la lógica y al análisis formal*. Edit. Ariel. Barna, 1976.  
DEAÑO, A.: *Introducción a la lógica formal*. Edit. Ariel. 1976.  
CARNAP, P.: *Fundamentación lógica de la física*. Sudamericana. Buenos Aires, 1969.  
POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid, 1973.

<sup>22</sup> RYLE: *El concepto de lo mental*. Buenos Aires, 1967.

de la escuela, para que se comporten de esta o de aquella manera, según las pautas que rigen en el medio cultural en que se desenvuelven; o son también las teorías que se exponen en tal o cual libro de pedagogía, condicionadas siempre por la ideología del autor y su correspondiente jerarquía de valores, al menos implícitamente admitida.

Y, por último, no hay que olvidar que precisamente porque alrededor de la educación se cuecen los más variados intereses personales, sociales y políticos, y porque apenas si aparecen lindes en su campo específico, en el que entra y sale cualquiera a dar su propia opinión particular, sin preocuparse si está o no preparado para ello, lo cierto es que reina una gran ambigüedad en nuestro lenguaje educativo. De ahí la urgencia de nuestra tarea de clarificación, que es la labor principal que se propone el análisis informal.

Ahora bien, ¿cuáles son los pasos a seguir, dentro de esta tarea primera de clarificación del lenguaje? Podríamos resumirlos en cuatro momentos, que sucesivamente nos van adentrando en el significado más preciso del término que queremos estudiar. Así empezamos con lo que se podría denominar la *identificación del problema lingüístico*. Es como un alto que hacemos, por ejemplo, en la lectura del libro que tenemos entre manos, o en el enunciado del tema que vamos a tratar. Algo hay en esa frase última que acaba uno de leer, que no parece estar del todo clara. Entonces, lo más prudente es pararse en ella y reconocer que ahí existe un problema lingüístico.

El segundo paso nos llevará —dentro de este mismo ejemplo— a anotar las palabras y expresiones verbales que entren en la citada frase. Enseguida pasamos al estudio de los distintos significados que puedan entrañar cada uno de los términos que son sujetos de análisis; pero siempre referidos a contextos diferentes del que estamos comentando. Estos contextos pueden encontrarse o bien en el lenguaje corriente de los diálogos hablados educativos, o en los libros escritos con una orientación distinta a la del autor que nos ocupa. Así poco a poco vamos delimitando y enmarcando mejor su posible significado. Un significado que hay que encontrar, por último, tanto en el propio contexto del libro como en el más amplio de la línea ideológica del autor, conocida a través de sus otras publicaciones.

## 2.2. *Evaluación crítica de contenidos*

De poco serviría para un estudiante de filosofía de la educación el quedarse lisa y llanamente en el significado de las palabras. Y esto por la sencilla razón de que apenas si habría adelantado un corto trecho en

su largo camino de búsqueda de la verdad, que es precisamente la razón que informa su actuar. Con el análisis del lenguaje nos situamos, por así decir, en el buen camino para plantearnos una cuestión sabiendo de qué va la cosa. Pero el ansia de verdad última ha de empujarnos adelante, siguiendo por la reflexión crítica y personal de los contenidos que se barajan en su tratamiento.

Esta evaluación crítica implica, en primer lugar, el habituarse a adquirir una cierta habilidad para detectar en la materia de estudio, los posibles errores de razonamiento: como saber distinguir lo que son afirmaciones admitidas sin más, de las que lógicamente se deducen de una serie de razones demostradas; los supuestos indemostrables que se admiten como postulados fundamentales e irrenunciables de la propia perspectiva ideológica o política, cuando se quieren imponer como verdades con validez universal; o la confusión que se observa muy a menudo, entre verdades que se consideran «de hecho», y aquellas otras que requieren una previa definición axiológica, etc., etc.

Ya en el análisis del lenguaje se recurría al contexto del autor o autores, para tratar de encontrar una interpretación, lo más exactamente posible a sus propias palabras. Pero aquí convendría ir un poco más lejos. Llegar a saber hasta dónde su pensamiento pedagógico se va desarrollando lógicamente a partir de sus propios presupuestos. No se trata de enfocarle una óptica nueva y distinta, sino la misma que emplea el autor que comentamos, para evaluar su coherencia interna.

Pero la reflexión crítica del filósofo ha de ampliar el horizonte de tratamiento de un tema; ha de abrirse a otras posibles respuestas, desde ópticas diferentes, para poder delimitar mejor la verdad de los respectivos puntos de vista. Sobre todo en el campo educativo se hace verdad aquel dicho, según el cual «no hay mirada posible sin un punto de vista». Pero éstos se multiplican en demasía. Los marcos de referencia de las diversas teorías educativas nos sirven para encuadrar mejor el tema; pero también nos pueden llevar a perdernos en un remolino de opiniones, sin saber cómo salir de él. De ahí que se haga necesario llegar a conseguir una propia perspectiva integradora.

### 2.3. *Perspectiva integradora*

Es el último momento de nuestro quehacer filosófico. En él se pretende armonizar las distintas tendencias; pero no precisamente por el camino fácil de un irenismo a ultranza, ni por la mera suma de opiniones, que llevaría a un galimatías difícilmente inteligible. Lo que aquí se pretende es una verdadera reelaboración personal, que trate de ir bus-

cando su propia línea de pensamiento, ayudado de aquellas ideas que más hayan convencido, y que, en ese sentido, se van asumiendo como propias. Así es como cada uno va abriendo su propia ventana, a través de la cual podrá mirar la problemática educativa. Los problemas de esta manera ya no se presentan aislados e inconexos, sino que a ellos se llega con una perspectiva integradora, que los sitúa en los justos límites.

Y, como ya se ha dicho, esta tarea no puede ser exclusiva de los profesores, sino que ha de ser una labor personal del estudiante. Todo educador ha de obtener su propia filosofía de la educación, porque la educación no está en los apuntes ni en los libros, sino que toda ella es una realidad que la práctica a diario cada educador.