

ESTATUTO EPISTEMOLOGICO Y CONTENIDO
ONTOLOGICO DE LAS CIENCIAS DE LA
EDUCACION EN LA FILOSOFIA ACTUAL
(Segunda Parte)

J. L. Blasco

A— *Filosofía analítica y tecnicista*



UESTO que las ideologías deben estar presentes de algún modo en las teorías educativas, éstas no pueden ser teorías *científicas*.

Ahora bien, para Moore, aparte de las teorías científicas, existen otros tipos de teorías prácticas, a las que pertenecen las que se formulan en el área de la educación.

La filosofía no es una empresa teórica con contenidos sustantivos: no hay teorías filosóficas; hay tan solo metateorías epistemológicas y actividades filosóficas de clarificación del lenguaje (psicoterapia lingüística).

La estructura lógica de una teoría práctica

- 1) Algo (A) es apetecible como finalidad.
- 2) En las circunstancias actuales (E) es la forma más efectiva de lograr (A).
- 3) Por tanto, hay lo que exige (E).

Esta estructura lógica nos manifiesta el carácter prescriptivo de las normas pedagógicas (3), la dependencia de éstas respecto a los juicios de valor (1) y el papel que juegan las ciencias empíricas (explicativo-predicativo) en las teorías

educativas (pues los enunciados (2) son el resultado de investigaciones empíricas de las ciencias aplicadas en general y a la educación en particular).

Así entendida, la filosofía analítica proporciona criterios válidos para la crítica de las teorías educativas, pues pone de relieve los diversos supuestos (morales, ontológicos, formales) que se dan en nuestras teorías y juzga conforme a criterios de coherencia interna, en cuanto compatibilidad con los resultados de las ciencias, de los criterios morales, etc.

Pero Moore no nos habla de "ciencias de la educación" sino de "teorías educativas", o cuando más, de ciencias *aplicadas* a la educación. ¶

La estructura lógica de una teoría práctica no es, en efecto, para Moore, otra cosa que la estructura lógica de la aplicación tecnológica de la ciencia, conforme en un todo con la tradición analítica de la filosofía de la ciencia.

En la tradición analítica, las ciencias son sistemas hipotético deductivos, sistemas de enunciados teóricos (hipótesis, leyes) y descripciones de hechos, deductivamente encadenados, de modo tal que puedan resultar la consecuencia lógica de los primeros.

El objeto de la ciencia es la explicación de regularidades (leyes) y acontecimientos, fenómenos o procesos, y, como consecuencia, la predicción de acontecimientos sometidos a dichas regularidades o leyes.

La investigación consistiría, pues, en proponer hipótesis que posibiliten, formulados los enunciados que describan las condiciones en que se produce el fenómeno, deducir los enunciados mismos. Así:

D es deseable;

según las teorías T, si se dan las condiciones C,
se produce D.

Constrúyanse las condiciones C.

Esta es la lógica de la aplicación tecnológica, pero es también la lógica de las por Moore denominadas teorías prácticas, y puede a su vez, servir de modelo de las ciencias denominadas por los humanistas o teóricos de las ciencias

humanas”, ciencias de la manipulación.

El esquema de marras propone, pues, como prototipo de ciencias de la educación las ciencias aplicadas o tecnológicas. El educador sería un técnico en educación y el pedagogo investigador, un especialista en ciencias sociales aplicadas a fenómenos psicosociales característicos de situaciones educativas.

Este planteamiento está patente en las denominaciones plurales tales como “ciencias de la educación”, y, de un modo implícito en los planteamientos epistemológicos que ven el futuro unificado de estas ciencias en cosas tales como la inter-disciplinarietà, la construcción de “modelos”, los enfoques sistemáticos, etc.

Este estilo de pensar deja fuera de lugar toda opción ideológica. De modo que para sus teóricos y prácticos, el juicio de valor que fija los objetivos de la investigación educativa no compete al investigador. Debe aceptarse desde fuera.

Es la posición de numerosas Escuelas de Ciencias de la Educación, para las que la Filosofía vendría a ser una bonita locuela de corte semipoético en torno a generalidades intrascendentes de la educación. Un a modo de los “pensamientos sobre la educación” de Alain. Su influencia con carácter simiesco de escritura a la falsilla ha contribuido en no poca medida a definir la Filosofía de la Educación como una mera Introducción General a la Pedagogía, incluyendo sus programas en las Facultades de Educación. Pero esta no es una posición *actual* incluso dentro de las filosofías neopositivistas y analíticas.

La filosofía analítica va girando en sus formas últimas: hacia conquistas de signo lingüístico-ontológico y modos de antropología hermenéutica.

B. La filosofía analítica como filosofía del lenguaje.

La filosofía analítica (procedente del neopositivismo)

sostiene una teoría *atomista* del lenguaje:

se puede construir un lenguaje ideal sobre la base de las relaciones entre los signos individuales (*sintaxis*)

lógica) y de los signos con objetos extralingüísticos (semántica lógica).

Por otro lado, un concepto o proposición solo tienen sentido si son *verificables*, si son constatables *intersubjetivamente* en la experiencia *externa*.

Por lo que la metafísica es absolutamente imposible, dado que trabaja con pseudo-conceptos y pseudo-proposiciones carentes de sentido por inverificables (*poesía conceptual*).

Ahora bien: la exigencia de verificación es ella misma inverificable. Por donde se le planteó ya a sus comienzos a la filosofía analítica el problema de la fundamentación. Esto llevó a un cambio de la concepción lingüística. La función de *significación* es insuficiente, ya que las palabras no significan algo previamente en teoría y luego se las usa, sino que primero son utilizadas en el lenguaje habitual, donde se constituye su significación.

A partir del uso primario coloquial se derivan todos los usos lingüísticos secundarios, tanto el juego de lenguaje científico de significación unívoca como la construcción de un lenguaje artificial.

En la filosofía analítica solo se conserva en parte y muy alterada la concepción positivista del saber.

Hoy se difunde en ella una concepción funcional y operativa del lenguaje. Al lenguaje le corresponderían funciones esencialmente diferentes, tanto teóricas como prácticas. Hay diversos "lenguajes" y "juegos de lenguajes"; no sólo el lenguaje de las ciencias de la naturaleza, sino también los de la ética, del arte, de la religión, de la pedagogía... todos los cuales tienen que ser individualmente analizados, pero que sólo encuentran su sentido y su posibilidad en la unidad viviente del lenguaje natural (Ryle, Wisdom, Strawson, Austin, Morris).

Por medio de esta ampliación del problema del lenguaje, la filosofía analítica se acerca no solo a la fenomenología del último Husserl (*Lebenswelt*), sino también a la concepción existencial hermenéutica del lenguaje de Heidegger. Es decir, que

un saber metafísico acompaña a toda autorrealización consciente del hombre, aunque sea atemáticamente, el cual solo puede convertirse en temático por medio del lenguaje, por medio de la reflexión trascendental acerca de las condiciones de la posibilidad de la realización concreta.

De modo que puede constatar, como horizonte total de nuestra autorrealización, un saber originario del ser y de sus realizaciones fundamentales.

Y como para ello no basta un *sujeto puro*, deshumanizado y ahistórico, precisa volver a la totalidad concreta del mundo históricamente y siempre dado y lingüísticamente interpretado, como horizonte de nuestra autorrealización.

Es decir: que la existencia humana en el mundo, y no sólo en el cósmico, sino y sobre todo en el personal, social e histórico-cultural, ha de ser interpretado fenomenológica-hermenéuticamente.

La totalidad de nuestra experiencia del mundo muestra, sin embargo, una esencial *estructura interrogativa*, una auténtica dialéctica de saber y no-saber, en la que el saber del no-saber supera la frontera del saber y pone en marcha el preguntar.

De donde, la realización concreta de la pregunta proporciona la base para preguntar por la totalidad de la comprensión del mundo y de nosotros mismos transcendentemente, preguntando por las condiciones de su posibilidad.

De este modo se evidencia que la realización del preguntar supone esencialmente el horizonte del ser en su totalidad.

En la medida en que toda pregunta se dirige hacia aquello que es, el ser se muestra como horizonte de la incondicionalidad, en el que se realiza todo preguntar y todo saber. El horizonte del mundo está, pues, abarcado y superado por el horizonte del ser.

Y así, el mundo, el mundo humano, solo es posible, realizable y comprensible en el ser. Y como, por otro lado, el horizonte englobante del ser sólo puede ser tematizado e interpretado a partir de la realización y comprensión del mundo, la *metafísica* permanece constantemente ligada a la

comprensión histórica del mundo y del ser.

Pero todo ello es un supuesto ideológico de corte aristotélico-occidental.

De modo que todo “aprender a ser” o realización paidológica supondría una apelación a la visión globalizante y totalizadora desde la que se pregunta por el sentido del ser en totalidad.

Estamos en pleno corazón de las exigencias hermenéuticas de último cuño. Y las “Ciencias de la Educación” vuelven a caer, tras largos análisis lingüísticos, plenamente en el ámbito de las más rigurosas *paideias*.

A nivel elemental puede ejemplificarse la eficiencia de la filosofía de la educación como análisis del lenguaje, siguiendo las líneas de O. Connor (en su *introducción a la Filosofía Educ.* Bs. As. Paidós).

Los cinco fines de la educación comúnmente aceptados en el lenguaje coloquial son:

- 1— proporcionar *habilidades* mínimas.
- 2— ” *capacidad* laboral,
- 3— despertar el *deseo* del conocimiento,
- 4— desarrollar la perspectiva crítica,
- 5— estimular el aprecio de las realizaciones humanas.

Pero estas cinco finalidades comúnmente aceptadas son otros tantos lugares comunes estéticos.

De donde resulta que es imposible educar con sólo

- conocimientos científicos y
- métodos tecnológicamente eficaces.

Al ser cinco lugares comunes estéticos, interfieren en el proceso educativo *comúnmente* aceptado, tanto la *ideología* como la *utopía*, ambos procesos, “discursos en cierto modo filosóficos”.

De modo que, concluye O'Connor, la Educación

- no tendería a eliminar lo no-científico por encerrarlo en sus mismas entrañas,

— sino a deslindar campos mediante rigurosos análisis psicoterapéuticos del lenguaje pedagógico. Lo cual sería ya quehacer de un metalenguaje pedagógico al que se denominaría *Filosofía crítica de la Educación*.

Esta Filosofía Crítica de la Educación tendría como misión elevar a nivel reflexivo los diversos elementos (científicos, tecnológicos, metafísicos, axiológicos, utópicos, ideológicos...) que generan educación.

Así, por ejemplo, todo planeamiento impone una reflexión filosófica sobre él. Se puede preguntar si el planeamiento en cuestión no encontrará impedimentos fundamentales en el hecho de que las razones que lo motivan no son últimamente irracionales.

Por otro lado, ¿cuáles son los valores respectivos del mito, las ideologías, y la reflexión en la elaboración del mismo?

Sólo una reflexión crítica objetiva *distante* podría poner luz en el cometido.

De modo que es fundamental el análisis del lenguaje coloquial (“comúnmente aceptado”) para la programación de los *objetivos educacionales*. Así, para Bloom, es preciso definir *símbolos* para comunicarse con:

maestros
administradores
profesores
investigadores
alumnos...

Se concluye pues, que la *forma* educativa (la técnica) exige un *contenido* axiológico (Filosofía).

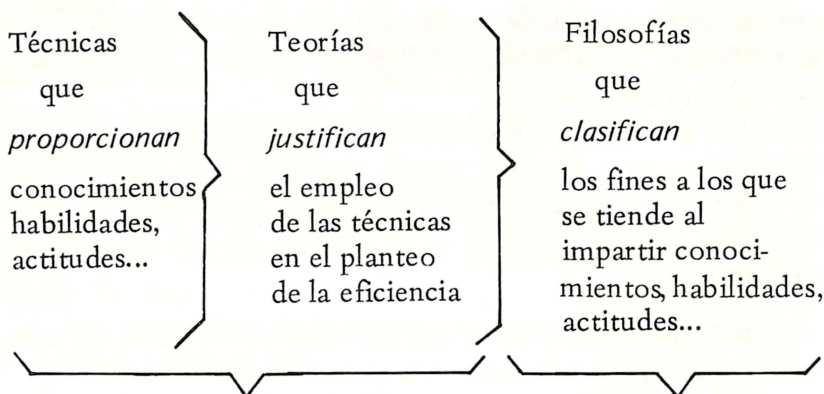
Así tendríamos que:

1— Una Antropología filosófica (ideologías).

- 2- “ Filosofía de la Historia (ideologías y utopías)
- 3- “ Praxis educativa anclada en
- 4- “ Axiología (ideologías)

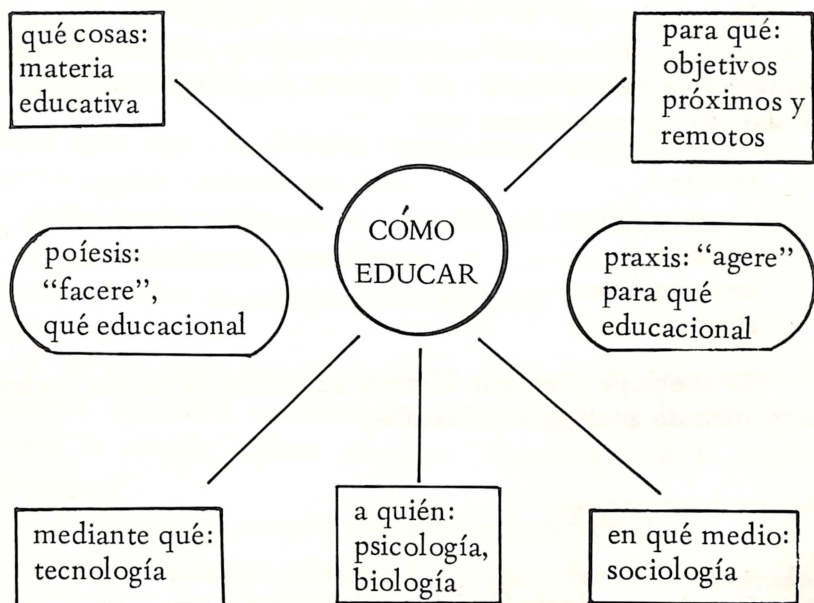
EDUCAR PARA ALGO...

supone:



Ciencias de la Educación

FILOS. DE LA EDUCACION



La Filosofía de la Educación como Paideia

Cuando la filosofía trasciende el mero modo crítico reduccionista de pensar y se afirma como metafísica, su cometido respecto a la educación adquiere un nuevo cariz.

Se siente entonces con arranques suficientes de formulación de teorías educativas y de definición de ámbitos y finalidades, constituyéndose de ese modo en ciencia normativa.

En este sentido se han movido las grandes filosofías educativas de todos los tiempos, clásicos y modernos, y bajo su estilo se ampara en su inmensa mayoría el quehacer reflexivo de las teorías educativas en la actualidad.

La clasificación "pedagogías de la esencia-pedagogías de la existencia" debida a Suchodolski es instrumento sugestivo y eficaz para la clasificación y ordenamiento de este tipo de pensar cuasi infinito constituido por las filosofías educativas de corte metafísico.

Pedagogías de la esencia y del deseo en la modernidad:

Descartes, Kant, Hegel, Freud, Marxismo, Anarquismo

Son: Teorías a—históricas
" anti-autoritarias
" anti-institucionales

Pedagogías de la existencia en la modernidad:

Montaigne, Komenski, Bacon, Locke, Spencer, Rousseau...

Son: teorías reproductoras tecnológicas
" " sociológicas
" de la educación nueva
" transformadoras personalistas
" " marxistas

Pedagogías de la esencia podrían nominarse las pedagogías dominantes en el pasado, sobre todo en la antigüedad clásica y en la Edad Media. Y corre desde Platón y sus teorías

pedagógicas hasta los “escolásticos” neotomistas, marxistas, neokantianos y neo-hegelianos de nuestros días.

Anteponen estas pedagogías el ideal a cualquier acción pedagógica. La acción está siempre sometida en ella a un trascendente *a priori*; en el neotomismo, por una sanción de las posibilidades del hombre por la gracia de Dios; en el idealismo, por una síntesis a llevarse a cabo en la cual el hombre se diviniza, síntesis prefigurada ya con anterioridad al inicio del caminar del hombre en pos de su perfección.

Pedagogías de la existencia. Desde el Renacimiento se da un tipo de pedagogías que rehusan imponer *a priori* un ideal a la acción pedagógica. Para estas pedagogías es necesario adaptar la educación sea a un “élan vital” de la evolución interior del ser, sea a la historia de los grupos humanos. La pedagogía se convertiría así en una práctica de la libertad desde la opresión en la que nos ha aherrojado la historia biológica o social.

Ambos grupos quedan comprendidos bajo el acápite cuarto, dado que la filosofía educativa que las sustenta se adjudica el papel común de definir una unidad y de imponer unificación a la acción pedagógica. Supuesta la oposición por parte de estas filosofías a una oposición profunda entre teoría y práctica, otorgan a la filosofía de la educación una cuasi jurisdicción sobre la pedagogía: en las de esencia, mediante un proceso síntesis o de generalización; en las de existencia, por procesos de construcción pragmática.

Los viejos tratados de Filosofía de la Educación desarrollan ampliamente alguno de estos modos de entender el quehacer filosófico en la educación, siempre desde la perspectiva antropológica previamente adoptada por el autor.

Los siguientes son los modelos más en boga en la actualidad en Filosofía de la Educación *en cuanto contenido* en su perspectiva antropológica:

1. El hombre intemporal:

neoescolástica
neoidealismo

A modo de conclusión

Podría concluirse, en panorámica general, que la respuesta de los tres primeros acápites ha correspondido a una visión de corte positivista. En ellas la filosofía de la educación adquiere un estilo cientista y logicista, netamente epistemológico. En lenguaje clásico podría decirse que su respuesta se reduce al *an sit*.

La cuarta se empeña en superar las inevitables insuficiencias científicas con la reflexión filosófica, que desemboca, según los casos, en conjeturas, alternativas prescriptivas o teorías normativas. Su estilo de respuesta cae más bien en el *quid sit* clásico.

En nuestra larga experiencia creemos haber allegado materiales para concluir acerca de lo peligroso y erróneo que sería concebir antinómicamente la relación entre filosofía y ciencias de la educación, sea en la vertiente “exclusión de la filosofía”, sea desde la posición de la “filosofía como determinante” de la educación.

Ambos enfoques, el científico-positivo y el filosófico, se nos manifiestan como solidarios y no competitivos. La axiología exige su prolongación desde una investigación objetiva; y la ciencia obscurece su visión y aminora su capacidad praxica cuando carece de marcos referenciales en temas concernientes por ejemplo a la determinación de los objetivos y sus implicaciones ideológico-cognitivas, la configuración de las estructuras curriculares (en las que se hace imprescindible el análisis del tiempo histórico), o la adopción de actitudes respectivas a la relación educativa (lo que subsume una rigurosa *Antropología Integral*).

Desde estos puntos, sobre los que es imprescindible ejercer una reflexión previa y tomar decisiones, se suscita la investigación objetiva en los diferentes campos de las ciencias de la educación.

Ya Garaudy-“Le Monde” (5-x-77), nos advertía que la fe late en el corazón de toda política; ésta, antes de técnica, es una reflexión no científica sobre los fines del hombre. La mística es

el alma de toda actividad y reflexión políticas.

El aserto garaudiano es también válido para la educación, tanto en cuanto a la acción pedagógica cuanto a la teoría educativa.

Bloch ha sido un auténtico teólogo en su teoría marxiana de la esperanza. La espera histórica del Reino de Dios—la utopía—ha conferido sentido —nos asegura— a la peripecia humana. El hombre “es”, pero carece de *consistencia*; por eso la busca procurando alcanzar su propia identidad y bienaventuranza. De modo que la amenaza de la muerte y de la nada sólo podemos vencerla esperando en un más allá de lo que somos.

Y así, con perspectivas tan poco científicas, la educación penetra en una dialéctica “historia—eternidad”, que le confiere sentido y le inyecta entusiasmo: la espera en el *reino de Dios* como liberación total.

Como en E. Bloch (*El principio esperanza*, Madrid-Aguilar), en toda praxis y teoría educativas hace siempre acto solapado de presencia una Antropología *Filosófica*.

Toda antropología filosófica se enmarca, si hemos de creer a Buber, en una Weltanschauung determinada. Es, en efecto, imposible poseer una idea de qué sea el ente humano sin colocarla dentro de un contexto más amplio “en pretensiones de totalidad”

Por eso la historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las concepciones en torno al hombre y de la historia de las concepciones del mundo.

Siempre se ha educado a alguien para algo inmediato en vista a algo *previsto* como propuesto.

Lo que explica que las teorías educativas encierren enunciados que se aceptan como elementos de la cosmovisión anteriores al quehacer educativo.

Así las cosas, la pregunta por el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación deviene en el problema de la organización de programas de investigación científica educativa, lo que catapulta rigurosamente a la búsqueda de aquellas ideologías educativas capaces de potenciar la investigación científica.

Porque no se pueden resolver desde una epistemología gravemente afectada de idealismo y hasta de dogmatismo, problemas que tienen en el fondo carácter político, como tampoco se puede esperar que del puro voluntarismo activista se puedan obtener resultados de transformación de una realidad que requiere una práctica científica.

Tecnología educativa y Filosofía de la educación deben subalternarse so pena de trabajar en el vacío histórico y antropológico.

Por lo que debe asentarse la necesidad perentoria de una *Filosofía de la Educación* "integral", cuyos cometidos serían:

- 1— Analizar el lenguaje educativo.
- 2— Indicar el sentido general del proceso educador
- 3— Mostrar la estructura educanda del hombre
- 4— Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías.
- 5— Justificar su estatuto epistemológico.