

Universidad: Universidad Católica Argentina
Facultad: Psicología y Educación
Nombre de la cátedra: Filosofía de la educación.
Titular: Dra. Graciela B. Hernández de Lamas

Unidad I: El estatuto epistemológico de la Filosofía de la educación.

*“No se ha de buscar el rigor por igual en todos los razonamientos [...] es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada género de conocimientos en la medida en que la admite la naturaleza del asunto”
Eth. Nic. I, 3, 1094b 13; 27.*

La Ciencia de la educación o la Filosofía de la Educación es una disciplina joven, aunque con larga tradición. Desde que existe el hombre existe la educación y una consiguiente reflexión sobre ella. Ésta se ha originado y ha estado contenida en marcos epistemológicos más amplios: religiosos, filosóficos, éticos, psicológicos, sociológicos, políticos, económicos, lingüísticos, etc. La urgencia de plantear en primer término de qué se trata nuestro estudio, qué investiga, desde qué formalidad, surge precisamente de esta situación. Para poder llevarlo a cabo delimitaremos ciertos conceptos previos que sirven de marco.

Hablo de *Filosofía de la educación* como sinónimo de *Ciencia de la educación*, pues considero que es el nombre más apropiado para una concepción epistemológica inscripta en la tradición aristotélica.

Pero conviene aclarar desde ya, que tanto la noción de ciencia como la de filosofía de la educación son nociones análogas, que como tal no pueden definirse en sentido estricto sino describirse y explicarse por cierta inducción y por resolución en principios.

Por dicha razón se irán describiendo los momentos y problemas de nuestra disciplina, sin pretender definiciones acabadas. Pero intentaremos mostrar de qué trata, cuáles son sus problemas y tal vez cuáles podrían ser las vías de solución para ellos. La investigación sobre la ciencia misma corresponde a una reflexión y abstracción máxima, que tiene atingencia metafísica. Y la metafísica ocupa el último lugar en el orden de la adquisición del saber. Por eso este capítulo en general podría ocupar el último lugar cronológico. Lo antepongo al resto porque pienso que hay que buscar un equilibrio entre el lanzarse a investigar en una ciencia “desde la nada”, que dado el estado de la ciencia en general no es real; y el hacerlo con un plan excesivamente pormenorizado, que limita la misma indagación. Esta tensión, este movimiento del pensamiento con la consiguiente búsqueda de equilibrio permanente, es lo que justifica, como se verá, el método usado: la dialéctica.

1. Conceptos previos

1.1. Modos de conocer y saber: experiencia, opinión y fe, prudencia y arte, ciencia, nous y sindéresis, sabiduría.

“Todos los hombres desean por naturaleza saber”¹. Con esta afirmación, aparentemente tan simple, comienza Aristóteles su *Metafísica*, en su búsqueda de una definición de la Filosofía. Llegar a ella es también el paso previo para saber qué es la filosofía de la educación.

Que todos los hombres deseen por naturaleza saber se le presenta a Aristóteles de manera inmediata. En efecto, una simple observación a nuestro alrededor o una reflexión sobre lo que vivimos, nos muestra que se experimenta placer en cada percepción que da a conocer algo de la realidad, independientemente de la utilidad que tenga. Y esa satisfacción se encuentra de modo especial en las sensaciones que proporciona el sentido de la vista, pues es el que da a conocer más diferencias en las cosas. Esta experiencia, de genuino placer, habla de la satisfacción de una necesidad *natural*². Nos quedamos absortos mirando el fuego que crepita o el agua que corre. Si a un niño se le entrega una cajita cerrada o un muñeco que llora, tiende a abrir, a investigar, a averiguar lo que está más allá de la simple visión. Busca espontáneamente una causa, una explicación del movimiento, de lo que aparece. Son satisfacciones genuinas que responden a necesidades e intereses naturales.

La búsqueda de conocer y saber se origina en los datos, origen de las sensaciones, que proporcionan los sentidos. Estos datos son retenidos y acumulados en la *memoria*, en la que se introduce un cierto orden por el trabajo que realizan los otros sentidos internos. Sobre esta humilde base se constituye el edificio del conocer y saber del hombre. De aquí la importancia de este momento de experiencia: “del recuerdo nace para los hombres la experiencia, pues muchos recuerdos de la misma cosa llegan a constituir una experiencia [...] la ciencia y el arte llegan a los hombres a través de la experiencia”³. Gracias a ella los hombres pueden alcanzar el saber.

La *experiencia* es un acto (y un hábito) vital, intencional, por el que se conocen de manera directa e inmediata las cosas en su aspecto particular y concreto, máximamente determinado. Lo que se conoce aquí es el aparecer fenoménico de la cosa, lo que se manifiesta de ella. Y esa realidad que se hace presente al sujeto presenta una unidad configurada y cualificada. Dice Fabro que lo que percibimos son objetos unificados, estructurados y cualificados⁴.

La experiencia puede ser habitual o puntual; especulativa o práctica; interna o externa; personal o colectiva⁵. A pesar de que es un conocimiento no fundado, encierra verdad, con mayor o menor certeza acerca de su objeto.

Otro modo de conocer es la *fe humana o creencia* que se presenta con certeza subjetiva, aunque con algún fundamento en el objeto. Se funda en una probabilidad indirecta, en lo que han dicho o dicen sobre el objeto sujetos dignos de credibilidad.

La *opinión* es el conocimiento, también probable, por el que la inteligencia asiente a una verdad sin tener absoluta certeza. Es un avance respecto de la *duda*, en la que no hay juicio porque se está indeciso entre dos posibilidades. En la opinión sí la hay y se manifiesta como presunción, parecer o estimación. Puede haber verdad pero sin evidencia, o por lo menos no se puede probar lo que se afirma. Está además siempre amenazante la posibilidad del error, ya sea porque el sujeto no tiene los elementos necesarios para juzgar por su propia falencia o porque el objeto tiene tales características que no puede ser aprehendido firmemente.

¹ ARISTÓTELES: *Metaph.* I, 1, 980^a 20.

² Naturaleza viene de *naturor*, con lo que se nace, “lo que uno tiene al nacer o comenzar a ser”. Y de *fisi*. La naturaleza es la misma esencia tomada en sentido dinámico, como haz de orientaciones hacia fines perfectivos.

³ ARISTÓTELES: *Metaph.* I, 1, 980 b 28; 981 a 3.

⁴ Cfr. FABRO, C.: *La fenomenología della percezione*. Brescia, Morcelliana, 1961, pág. 29.

⁵ Ejemplos: La experiencia puntual es la simple percepción, la habitual es el esquema perceptivo. La diferencia está en la experiencia de un novato y la de un experto: la misma percepción tiene una riqueza diferente. La experiencia especulativa es la percepción por ella misma. La práctica tiene la finalidad de una acción o una operación. La personal es la individual y la colectiva es la compartida por un grupo.

Si se considera que conocer algo es conocer su verdad, lo que la cosa es, la experiencia, la fe y la opinión no son modos de conocimiento perfectos y firmes de estar en la verdad⁶. Pero son condiciones y preparaciones para llegar a una mayor firmeza.

Cuando se conoce el *por qué* y la *razón de las cosas* el conocimiento se constituye en un tipo de *saber*. Quien tiene saber, conoce no solamente lo que las cosas son sino por qué son como son, es decir, conoce las causas. El saber es universal y trasciende el fenómeno. Es un modo firme de estar en la verdad, puede con propiedad ser explicado y enseñado.

1.2. Saber teórico y práctico

El conocer y el saber tienen como fin la aprehensión de la verdad. En esto consiste el conocer y el saber de tipo especulativo. Si tiene una extensión al mundo del obrar o del hacer el conocimiento es práctico.

El saber especulativo es el que se busca por conocer y saber. La voz *especulativo* proviene de *speculum*, espejo. Un espejo simplemente refleja el objeto que tiene delante, y en ello se agota su función. Así el conocimiento especulativo consta de un solo momento, el cognoscitivo, que intenta *espejar* la realidad, no prepara una acción distinta de sí. Versa siempre sobre un objeto especulable o por lo menos no es considerado en cuanto modificable. El sujeto, para conocer la verdad de la cosa, tiene que adaptarse a ella, que es la medida del conocimiento (especulativo).

El saber práctico en cambio, tiene dos componentes: uno teórico y otro apetitivo. Consta de dos momentos: uno cognoscitivo, regulativo, directivo (que es propiamente el momento del *conocimiento* práctico) y otro realizador. El primero regula al segundo, el conocimiento dirige la acción o la operación. Siempre la realidad, medida aquí por el sujeto y su conocimiento, es algo modificable por el hombre como agente libre. Puede ser la conducta humana, los actos de la voluntad, los actos de los miembros físicos como los de la mano haciendo algo, posteriores siempre a la intelección y que dependen de ésta. Así, por ejemplo, alguien piensa en cómo conducirse con su hijo, o en una reunión social de tal tipo o en una reunión de trabajo. Se informa acerca de los temas a tratar, el ámbito en que se va a mover, la / s persona/s con las que estará, etc. Decide luego, a partir de lo pensado, obrar en consecuencia. Y obra. Aquí se distinguen tres momentos: uno primero reflexivo, de información; uno tendencial; y un tercero de acción. Todo lo agible u operable puede ser especulable pero no a la inversa.

La distinción entre conocimiento teórico y práctico se basa en el objeto, el que puede ser considerado material y formalmente. Algo puede ser materialmente práctico pero formalmente teórico o formalmente práctico pero materialmente teórico. Por ejemplo los temas relacionados con la educación son materialmente prácticos ya que se refieren directamente a lo agible, a algo modificable en la conducta del hombre o de la sociedad, pero pueden ser considerados, formalmente, de modo especulativo, como sería el caso de una constatación sociológica de la educación o de un análisis metafísico de la misma. Un ejemplo del segundo caso sería un contenido matemático, en sí mismo especulativo, pero puede ser orientador de prácticas de ingeniería, por ejemplo; o el saber acerca de las estrellas que pueden ser estudiadas para guiar la navegación. Caso típico también es el conocimiento de Dios, materialmente teórico pero formalmente práctico cuando lo inscribo en los fines de la vida humana.

La practicidad admite grados. Es más práctico el conocimiento al acercarse a la acción y más teórico cuanto más se aleja de ella.

El primer saber de tipo práctico es el *arte o techné*.⁷ “Nace el arte cuando de muchas observaciones experimentales surge una noción universal sobre los casos semejantes”⁸. El arte

⁶ Cfr. ZUBIRI, X.: Cinco lecciones de Filosofía, Madrid, Edit. Moneda y Crédito, 1970, pág. 20 y ss.

se basa, entonces, en principios universales. Quien lo posee conoce rectamente acerca de lo que debe hacerse. Es un saber *poiético* o fabricante de un objeto extrínseco al hombre. Siempre en el arte hay una obra externa, un resultado. El arte constituye la recta razón respecto de aquellas cosas que deben hacerse. Es un saber hacer, una habilidad para hacer un determinado tipo de cosas, sabiendo por qué se hace de tal manera y no de otra. No es una mera habilidad, pues contiene un elemento cognoscitivo *causal*. El arte constituye, así, un hábito intelectual, *productivo*, acompañado de razón verdadera.

Las artes o técnicas pueden dividirse en útiles o bellas, según se ordenen al servicio de algo o tengan por fin la belleza en sí misma, respectivamente. Habitualmente se usa la palabra arte refiriéndola exclusivamente al segundo tipo. Pero arte es sinónimo de técnica y ambos términos sólo difieren en su origen latino o griego.

El saber que versa sobre la conducta del hombre, sobre su obrar, sobre lo agible o immanente a él, se denomina *prudencia* o *phrónesis*. Éste es un saber sobre cómo se debe obrar - aquí y ahora- teniendo en cuenta el fin del hombre. Su objeto es el bien y el mal para el hombre. Su término es una *praxis*, la actividad en acto, una obra que consiste en el obrar mismo. La *phrónesis* es la recta razón acerca de lo agible, es decir, de la acción moral o de la conducta del hombre, en tanto buena o mala según se ordene o no a su fin. “Es una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno para el hombre”⁹.

En cierto sentido, tanto el arte o técnica como la prudencia, saberes prácticos, versan sobre lo *contingente*, sobre lo que puede ser de otra manera. En el primer caso sobre lo factible, en el segundo, sobre lo agible. En ambos, la cosa podría ser de otra manera. No es *necesariamente* de tal modo. En efecto, en el conocimiento práctico hay cosas contingentes pero no en cuanto dependen de una cadena causal psíquica y en cuanto signifiquen una obligación, la que implica una necesidad de fin¹⁰.

1.3. La ciencia. El método. Clasificación y división de la ciencia. La ciencia de la educación.

La *ciencia* o *epistème* es el saber necesario y universal acerca de una esfera de objetos. “Es un juicio sobre lo universal y lo que es necesariamente”¹¹. El *objeto formal* es siempre universal y necesario. Es un saber mediato, demostrativo.

Quien posee ciencia conoce en su intimidad lo que la cosa es. Zubiri afirma que la ciencia es el conocimiento de la interna articulación de la necesidad constitutiva de algo, como si ese algo se exhibiera en su más profundo ser, se *mostrara*. Por ello, a partir de esa intelección, se puede *de – mostrar*¹². Implica que no puede ser de otra manera; es un saber de tipo apodíctico. Saber aquí es algo más que discernir, distinguir, aún definir. Quien tiene ciencia tiene el hábito de la demostración de la interna necesidad de lo que es. Se llega a la evidencia de modo mediato y seguro. Aristóteles en los *Analíticos segundos* dice que “creemos que sabemos

⁷ Arte y técnica son exactamente sinónimos. Su diverso grafema se debe a la adopción de su etimología latina o griega respectivamente. El uso que se les ha dado a las palabras *técnica* y *arte* respectivamente nos hacen pensar en conceptos distintos, ya que *arte* queda restringido a las *bellas artes*.

⁸ ARISTÓTELES, *Metafísica*, I, 1, 981 a 5, pág. 912. Cfr. *Ética Nicomaquea*, Libro VI, 4, 1140 a 20: “El arte o técnica es una disposición productiva acompañada de razón verdadera”.

⁹ ARISTÓTELES, *Eth. Nic.*, VI, 5, 1140 b 20. La *phrónesis* (Ética) en cuanto virtud dianoética es un saber universal; en cuanto prudencia como virtud moral es un saber particular.

¹⁰ La obligación se puede definir, precisamente, como la necesidad de fin que vincula un medio psíquica y físicamente contingente (libre) con un fin necesario (desde el punto de vista natural). Ésta es una necesidad de fin de tipo categórico. Un ejemplo de necesidad de tipo hipotético sería: si quiero enseñar, tengo que estudiar.

¹¹ ARISTÓTELES: *Eth. Nic.*, VI, 6, 1140 b

¹² Cfr. ZUBIRI, *ob. Cit.*, pág. 22.

cada cosa sin más, pero no del modo sofístico, accidental, cuando creemos conocer la causa por la que es la cosa, que es la causa de aquella cosa y que no cabe que sea de otra manera”¹³. Vemos en esta definición la precisión que tiene la ciencia y su apodicticidad: *no es posible que la cosa sea de otro modo de como es*.

Cada ciencia se constituye en relación a un objeto. En él se puede distinguir un aspecto *material*, que es la cosa, la parte o aspecto de la realidad sobre el que recae el conocimiento científico; y uno *formal*, que es el aspecto del objeto real que la inteligencia considera y que, en mi consideración, depende de los modos de abstracción de ésta.

Para llegar al objeto y conocerlo adecuadamente la inteligencia sigue un camino, que constituye el *método* de cada ciencia. Método significa precisamente en su etimología “camino a través de un medio” y “persecución”. En el orden de la ciencia significa la rectificación del proceso o curso natural del pensamiento en la dirección de la posesión de su objeto, lo que constituye la verdad.

Cada ciencia tiene su propio método que deriva de su objeto y se conforma con él. En la faz *inventiva*, es decir, en la investigación primera acerca del objeto, el *proceso* que se sigue tiene los siguientes hitos: experiencia, abstracción e inducción, y principio propio. A partir de aquí puede tener lugar la demostración, ya sea por deducción o por reducción a otro principio o al principio común.

Veamos en qué consisten cada uno de estos momentos metodológicos.

Inducción. Es el pasaje de la experiencia, conocimiento singular, a una proposición universal. Los momentos que la constituyen son: observación, comparación y discernimiento de semejanzas y diferencias, constitución de esquemas perceptivos, *abstracción* de los conceptos, vinculación de éstos en el *juicio*¹⁴. Aunque se puedan discernir estos momentos se trata de una *inferencia inmediata* ya que no pasa por datos mediadores. En la inducción se capta el universal en el singular. Es el modo de conocer habitual y no científico de todo hombre, pero se torna método científico bajo el objeto formal de una ciencia, cuando se controla y critica en cada uno de sus momentos. No es necesario que siempre haya una enumeración y consideración de numerosos casos singulares pues la validez del método no depende del número sino de la calidad de la aprehensión y de la materia de ésta. Cuando la aprehensión abstractiva es adecuada y recae sobre materia necesaria, la inducción termina en un juicio universal y necesario que opera como principio en el curso de la ciencia. La naturaleza como esencia actúa siempre de la misma manera, por lo cual al captar dicha esencia en un singular, es posible llegar a la afirmación universal y necesaria¹⁵. En la función docente se utiliza de distintos modos la inducción¹⁶.

¹³ ARISTÓTELES, An. Post., I, 71 b 10.

¹⁴ La abstracción termina en un concepto mientras que la inducción en un juicio.

¹⁵ Cfr. ARISTÓTELES: Anal. Post. I.

¹⁶ La inducción aquí es considerada como método lógico universal de la ciencia. Integra, en diversa medida, como momento metodológico, el método de toda ciencia. La inducción como método de enseñanza, es una transposición de aquél, que funciona como paradigma. La inducción en el aula tiene características especiales, según las disciplinas. Así, a veces funciona como una inducción convencional. Si hago observar a los alumnos distintas palabras en su acentuación para llegar a la regla: “todas las palabras agudas terminadas en n, s o vocal llevan tilde”, la afirmación universal tiene la necesidad de la convención. Otra función se puede percibir en el siguiente ejemplo: Después de reiterados fracasos en los exámenes de una asignatura, al profesor se le ocurre hacer leer en voz alta a sus alumnos. Comprueba que gran parte de ellos no interpreta los signos de puntuación, tiene vacilaciones en los términos de más de tres sílabas, no entona adecuadamente, etc. Anota los casos particulares y llega a la conclusión: “Para comprender un texto es necesario decodificar los signos lingüísticos”. Es indiferente el número de estudiantes que se hayan examinado en los que se perciba –por presencia o ausencia- esta relación (decodificación – comprensión) para tener certeza de ello. Sería de la naturaleza de la lectura comprensiva la decodificación previa. Incluso esta inducción puede parecer tautológica (no lo es completamente). Pero aquí su función no es llegar a una nueva verdad a secas, sino dar mayor certeza

Deducción: Es el método que parte de una proposición o verdad universal y concluye una de menor universalidad o de extensión particular a través de un vínculo llamado “término medio”. Es el silogismo apodíctico. Se puede reducir a: “si $a = b$; $b = c$: $a = c$ ”. “b” es el término medio. Las dificultades surgen porque en la vida real no hay cosas que sean enteramente iguales, por lo que se toman aspectos de ellas. La condición para que la inferencia sea válida es que el término medio, al menos una vez, esté tomada en toda su extensión. De lo contrario, podrían estar comparándose aspectos distintos en uno y otro caso ¹⁷.

Tanto la inducción como la deducción en nuestra disciplina, son dialécticas. La *dialéctica* considera al pensamiento en cuanto está en movimiento para llegar al objetivo de la ciencia, la verdad. Ese estar en movimiento se debe a que arriba a verdades *provisorias* que sirven para seguir avanzando. Como método, la dialéctica parece ser especialmente apropiada para las ciencias de tipo práctico (aunque no se restringe su uso solamente a ellas), donde la bipolaridad estricta entre lo que es y lo que no es, lo verdadero y lo verosímil pocas veces se percibe nítidamente y hay una zona más o menos amplia de verosimilitud o posibilidad. No siempre se pueden tratar apodíctica y necesariamente asuntos que de suyo son contingentes. Lo que se debe hacer ante ciertas circunstancias es buscar el camino y recortar la experiencia para delimitar los problemas que se quieren investigar, sopesar las opiniones de los científicos acerca del objeto que se está investigando o enseñando, etc. La función del método dialéctico es decisivo en la delimitación del objeto de investigación y análisis de la ciencia. Si se partiera de objetos y/o problemas planteados y recortados, aspiración permanente de todos los racionalismos, habría poco que investigar y que avanzar en la ciencia. La dialéctica se utiliza también, una vez constituida alguna parte de la ciencia, en la discusión de los resultados obtenidos y la clarificación y rectificación de los mismos. Precisamente la partícula *dia* hace referencia al dinamismo del pensamiento, “a través de” y en particular de *dos* (sujetos, definiciones, opiniones lugares o topos, etc.), que se comparan buscando semejanzas y diferencias. Es un proceso que suele darse acientíficamente, de modo espontáneo.

Cada ciencia y disciplina hace una selección y combinación de estos métodos básicos según las características de su objeto de estudio. Esa particular concreción contribuye a la diferenciación e identidad de cada ciencia. La inducción y la deducción que se usan en nuestras disciplinas pedagógicas son *dialécticas*.

El método de una ciencia depende del objeto. Y el de enseñanza, también del sujeto de aprendizaje. Si éste no aprende, el método no sirve. Así hay contenidos que podrían ser demostrados, pero no para tal grupo de alumnos, por lo que hay que intentar otros caminos.

subjetiva, generar una convicción tal que justifique una programación eficaz con énfasis en el aprendizaje de la lectura.

Otro tipo de ejemplos se da en materia en la que no se conocen certeramente (con acribeia) las articulaciones que permitan las afirmaciones universales. Y así se puede decir, después de hacer una encuesta, que “el 80% de los adolescentes anoréxicos tienen problemas de relación con su padre”. Esto no es propiamente una inducción, pero funciona como tal. No hay un pasaje de lo particular a lo universal sino de lo particular a lo particular (aunque con más extensión). Es una aproximación cuantitativa a una proposición científica. Muchas de las afirmaciones de la ciencia actual usan este tipo de afirmaciones. Enriquecen el saber, pero a partir de Durkheim se ha sobrevalorado su función, de manera tal que la media, o lo “normal”, es lo que en el positivismo tiene el verdadero valor “científico”. En este uso se percibe un desprecio de lo universal y necesario, que, aunque no siempre al alcance de nuestros modos de conocer, es el objetivo al cual tiende, de modo analógico, toda ciencia.

¹⁷ Siguiendo con los ejemplos anteriores, en el uso docente del método: “Todas las palabras agudas terminadas en n, s, o vocal llevan tilde”. Ananá es palabra aguda terminada en a. Ananá debe llevar tilde. “Palabras agudas” es el término medio, que en la primera proposición está tomada universalmente. En el otro ejemplo, de los adolescentes anoréxicos: Si “todos (el 80%) de los adolescentes anoréxicos tienen problemas de relación con su padre”; éste es un anoréxico, voy a comenzar a investigar cómo es su relación con su padre. No *necesariamente* va a ser problemática dicha relación, pero esta vía puede ayudar en el planteo del caso.

1.3.1. Clasificación y división de la ciencia (Primera aproximación).

Las diversas clasificaciones de las ciencias varían según la formalidad que se considere. Todas las ciencias estudian un aspecto de la realidad: la naturaleza inanimada y animada (Física); la cantidad; la conducta (Ética) individual o social. Por sobre estas ciencias, llamadas también filosofías segundas, se encuentra la Metafísica. Ésta es llamada también Sabiduría, o Filosofía primera, ciencia que estudia la realidad toda pero no en sus particularidades, sino en cuanto que es. Y en cuanto estudia el Primer Principio de la realidad toda también recibe el nombre de Teología.

El siguiente esquema muestra una primera ubicación de nuestras indagaciones, dejando por ahora fuera a la Metafísica y a las llamadas ciencias medias:

CIENCIAS	Racional (propedéutica)	Lógica	Del concepto; del juicio y del razonamiento (Ésta a su vez se divide en formal y material). Analítica. Dialéctica. Retórica.		
	Reales	Especulativas	Naturales	Física: Gral, Física, Química, Geología.	
				Biología: Gral, Botánica, Zoología, Psicología.	
			Matemáticas	Aritmética Geometría	
		Prácticas	Ética Individual		
			Ética Social	Economía Política C. del Derecho C. de la Educación.	

Aquí nos encontramos con una primera ubicación de nuestras disciplinas, dentro de las ciencias que tienen un fin práctico y social. Éste es como un mojón en el camino, para seguir nuestra exploración dialéctica.

La diferenciación en las ciencias de lo real se da en razón del objeto de estudio que determina un tipo de abstracción adecuado: la Física abstrae la materia sensible individual pero conserva la materia sensible común. Así no estudian estos perros determinados con este color, sino que se los estudia en cuanto vivientes, en cuanto tienen vida. Se realiza una *abstracción tota*¹⁸.

Las Matemáticas abstraen para su estudio la cantidad. Se trata de una *abstracción formal* por la que separa las cantidades que le interesa de los individuos en los que se da. Así en una regla de tres simple se sacan las proporciones sin importar los sujetos de los que se trata. O en el caso de una aplicación de las matemáticas, se busca un índice o un porcentaje de desempleo sin interesarse por quiénes son los desempleados.

La Metafísica *separa*, mediante juicio, sólo lo que corresponde al ente en cuanto que es, los constitutivos últimos del ente en cuanto tal, el acto de ser de las realidades.

Cada ciencia tiene un objeto propio y unos principios que no demuestra. Éstos se encuentran en la base de sus conocimientos, son más o menos reducidos y a ellos cada ciencia hace referencia permanentemente, apoyándose en su validez para llegar a nuevas verdades.

Por sobre los principios de cada ciencia particular hay otros de máxima generalidad, comunes a todas las ciencias. La intelección de éstos constituye un tipo de saber específico: *nous o intellectus, intelección o inteligencia*. Es un saber de primeros principios, fundamentos primarios, verdades universales de evidencia inmediata, que no requieren ningún fundamento para su intelección. Estos principios no son objeto de ciencia.

En tanto son principios de los que procede la validez del pensamiento, son *principios lógicos*, de identidad, tercero excluido, de no contradicción. En tanto son principios que enuncian en términos de máxima universalidad la verdad del ser son *principios ontológicos*.

También en el orden práctico hay ciertos principios que están en la base de todo el saber. Tienen una máxima generalidad en el orden moral y no se demuestran. Ese hábito de los primeros principios es la *sindéresis*. Su objeto es el principio que está en la base de todo juicio moral que es *hay que hacer el bien y evitar el mal*. No se demuestra, pero cuando se juzga acerca de una conducta determinada, lo que está supuesto es precisamente este principio, al que se reduce el pensamiento y la argumentación.

La plenitud del saber, lugar de la ciencia y el nous es la *sabiduría, metafísica o filosofía primera*. Aquí como se ve la palabra *filosofía* está tomada como sinónimo de *Metafísica*.

Esquemáticamente podemos exponer así los modos de conocer y saber:

No sapienciales	Experiencia Opinión Fe o creencia	
Sapienciales	Especulativos	Prácticos
	Ciencia	Arte Prudencia Ciencia (práctica) (Sindéresis)
	Nous	
Sabiduría		

¹⁸ Equivale al llamado por Cayetano y Juan de Santo Tomás (y Maritain luego), primer grado de abstracción.

1.4. La filosofía. Notas. Relación entre ocio, admiración, filosofía y mito.

La filosofía primera es ciencia por ser un saber universal y necesario. Además posee el hábito de los primeros principios. Es la ciencia suprema porque no usa ni pide principios de otras ciencias sino que ella considera los principios más universales. Por eso dice Aristóteles, que mientras las demás ciencias estudian *ciertos* principios y causas, la filosofía estudia los primeros, los que están en la base de todos. Todo lo real es objeto de su indagación, no en sus aspectos particulares sino en lo más universal, es decir, en cuanto que es. *Todo lo que es* es el objeto material del estudio de la Metafísica. Su objeto formal: *en cuanto es*¹⁹. Todas las disciplinas filosóficas participan en parte de estas características de modo análogo, según sus propias limitaciones.

Esta ciencia es en realidad el verdadero saber. Todas las otras ciencias y disciplinas se constituirán en *saber* en la medida en que participen de éste, primero y fundante. Por ello el sabio, que es quien posee esta ciencia: a) Conoce *todo*, en la medida de lo posible, aunque sin poseer la ciencia específicamente particular; b) Conoce *lo más difícil*, en cuanto es lo más alejado de los sentidos; c) Tiene las nociones más exactas porque son las primeras, de las que se derivan las otras; d) Es quien puede enseñar pues puede dar cuenta de lo que es y de sus causas; e) Es el más libre, porque no se subordina a la voluntad de otro, sino más bien debe gobernar y dirigir a los demás; f) Es el que está más cerca de lo divino, pues parecería que un conocimiento tan elevado no es para hombres, y al mismo tiempo su objeto, los primeros principios y causas, se identifica con Dios, el primer principio de todo.

Queda claro entonces que semejante ciencia: a) Ha de ser buscada *por sí misma* y no por sus resultados, por lo que es la más valiosa; b) Ha de ser por ello la más teórica, ya que agota su finalidad en la contemplación; c) No está subordinada a otra, por lo que es la más *libre* y la que debe regir y gobernar a las otras; d) Es la más *divina*, desde el punto de vista del sujeto, que debe hacer un esfuerzo permanente para tener una ciencia de tan difícil acceso, y por su objeto, que es Dios mismo en tanto primer principio y primera causa. e) En ella se da la contemplación más perfecta en que consiste en definitiva la felicidad del hombre pues satisface o completa su naturaleza, y en ella, en la acción misma de la contemplación, cesa toda actividad transitoria, todo esfuerzo y trabajo humano. Constituye el reposo y la fruición del haber alcanzado el fin, *en la medida en que eso sea posible*.

Esta ciencia, sigue diciendo Aristóteles, surge después de las otras artes y ciencias que persiguen satisfacer necesidades y proporcionar placer. La filosofía tiene su origen en una curiosidad genuina: “buscar una explicación de las cosas y admirarse”. Por eso el filósofo es *amante de los mitos*. Éstos surgen para explicar realidades que se presentan como desmesuradas para el hombre, que rozan lo misterioso y divino. Y cuando el hombre no tiene más recursos racionales, fabula, acude en su explicación a la fantasía, y muestra el misterio lo más bellamente posible. Y aquí se distancia del filósofo. Éste no se consiente en su método (en tanto filosófico) lo que no sea racional y verdadero, ni siquiera en la explicación. El tránsito *del mito al logos* se da precisamente en Grecia. Y es tal vez Aristóteles el primero que hace uso de manera pura del método filosófico²⁰.

Con estos datos estamos en condiciones de acercarnos provisoriamente al menos, al meollo de nuestro problema: el estatuto epistemológico de la Ciencia de la Educación.

¹⁹ Cfr. Para todo este asunto, ARISTÓTELES, Metafísica, I, 1 y 2.

²⁰ En efecto, Platón utiliza el mito para que sus interlocutores comprendan que en tal asunto hay un misterio, que aún cuando no se pueda explicar totalmente –o ellos no puedan entenderlo– es posible que brinden algunas pistas para pensar soluciones. Así cuando habla de la libertad humana, de las tendencias al bien y al mal, el destino de las almas, la necesidad de la justicia o la de la reparación de las faltas cometidas, etc.

2. Estatuto epistemológico de la Ciencia de la Educación

Averiguar el estatuto epistemológico de una ciencia significa preguntarse, entre otras cosas, qué tipo de ciencia es, qué estudia y bajo qué formalidad. La epistemología es una metafísica de la ciencia, es decir, es una reflexión filosófica acerca de lo que es una disciplina en cuanto ciencia, examinando los principios y causas de los que trata y sus características esenciales y últimas.

La descripción del conocimiento humano la he hecho, siguiendo a Aristóteles, con el fin de destacar el aspecto procesual y la profunda unidad que se da en él, además de acordar un mínimo de vocabulario común.

A partir de la *experiencia*, la *creencia* y la *opinión* se puede llegar a un *saber* cada vez más fundado, y por ello más sólido y seguro. Las distinciones se hacen necesarias para delimitar sus campos y ser más fiel a los objetos reales que se estudian.

No hay una división neta entre filosofía y ciencia, como lo plantea el positivismo. Además en la Edad Moderna se profundiza esta escisión: por un lado la ciencia, por el otro la filosofía. Se valoriza la primera y se deja a la segunda, como saber no preciso, desjerarquizado.

Lo real, objeto de cualquier tipo de saber, se da como un todo, sin compartimentos estancos. Por eso se lo ha de considerar desde el acto puntual y observable hasta sus principios de tipo metafísico. Así la ciencia de la educación estudia la educación desde el acto puntual de enseñanza hasta la consideración más abstracta y universal de la educación como accidente cualitativo del hombre como tal.

Surge entonces la problemática en torno a si es posible aislar este fenómeno concreto de la acción de educar de una teoría acerca de este hecho, o más aún de una explicación *necesaria* y *metafísica* del mismo.

La educación es tema propio del capítulo siguiente, pero hacemos alusión a él pues no se puede establecer el estatuto epistemológico de la ciencia que la estudia, sin hacer alguna referencia al fenómeno educativo, aunque sea a modo de hipótesis provisoria.

Todas las significaciones del término educación (como causa, como fenómeno, como relación, como resultado, como proceso) tienen un meollo en común: la modificación perfectiva de los actos cualitativos, terminativos, de la naturaleza operativa del hombre, *con la ayuda de otro* (o de uno mismo en tanto otro).

Del fenómeno educativo se tiene experiencia, positiva o negativa (a veces se focaliza mejor la no educación) Se puede tratar de dar alguna explicación más o menos fundada, realizar descripciones fácticas tomando algún/os aspecto/s (cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña). A medida que se efectúan análisis de este tipo, la mente (y la vocación particular de quien lo hace) necesita de explicaciones más amplias, ciertas, precisas y necesarias, que van teniendo una mayor extensión (y menor comprensión). En esta relación están implicadas las notas propias del hombre, por ejemplo, lo que obliga a considerar a éste en sus distintos aspectos hasta su misma esencia, el hombre en cuanto tal.

Al ser la educación algo práctico, que atañe a la modificación o determinación del hombre y su conducta, todo este saber, aún de tipo metafísico, ilumina o se proyecta en la regulación de las prácticas educativas. Independientemente del propósito de quien estudia el asunto, este saber siempre tiene esa formalidad práctica.

2.1. Objeto material y formal

El objeto material de una ciencia es *lo que* estudia. Nuestra ciencia estudia la educación, que se da sólo *en* el hombre, por lo que éste, en cuanto educable, integrará su objeto: La educación y la educabilidad del hombre, serán los asuntos prioritarios.

El objeto formal es el aspecto que la inteligencia considera del objeto material que, en las disciplinas prácticas, tiene relación con el fin. En la ciencia de la educación está constituido

por las primeras causas y principios en cuanto filosofía y metafísica de la educación; por la descripción y explicación por causas segundas en la pedagogía y sus auxiliares.

Esto es un adelanto, que se postula en este lugar, pero que va a ser considerado y argumentado a lo largo del trabajo. De la misma manera, podemos anticipar el método que se va a utilizar para ello.

2.2. Método

El método o camino para investigar (y enseñar) acerca de la educación, con sus características dialécticas apuntadas, tiene los siguientes pasos:

1. *Experiencia*: Si la primera instancia cognoscitiva del hombre es la experiencia, la Ciencia de la Educación ha de partir de la *experiencia común*, no parcializada, aplicada al hecho educativo concreto. Para ello ha de analizar el fenómeno de la educación, en lo que aparece de él en los hechos educativos cotidianos, en el lenguaje y en la historia.

1.1. La experiencia *del decir* acerca de la educación y sus problemas, en momentos pasados y en la actualidad.

a) Primero hay que reducir a enunciados las opiniones que tienen algún tipo de vigencia social. Y esto incluye la consideración de los *tópicos* o lugares comunes, lo que *se dice* acerca de los temas educativos. Esta experiencia lingüístico-histórica la da la literatura, general y específica, que se constituye en fuente de información y registro. Al leer a Cervantes, se puede rastrear cómo era el sistema educativo de su época, cuál era la currícula, y cuál es su opinión al respecto. Lo mismo sucede con Mogol, Chaucer, Molière, Unamuno, Tolkien, Hernández, Cané o Lewis²¹. No pretendían escribir sobre educación explícitamente. Pero es valioso su pensamiento. Por otro lado hay que considerar los que sí pretendían hacerlo. Así Rabelais, Comenio, Sarmiento, Montessori, Skinner.

b) Luego se hace el ejercicio de buscar los enunciados bajo los que están subsumidas las proposiciones halladas.

1.2. Luego corresponde el examen de las *palabras*²² utilizadas. La etimología, el rastreo de las motivaciones del uso, para captar las razones de la imposición del nombre, en sus distintos matices. Aquí cabe hacer análisis de opuestos, observar qué términos son subordinantes y cuáles subordinados, qué palabras están compuestas y por qué. Y ver si se puede llegar a alguna definición *nominal*. Pero sin perder de vista *la realidad* a la que se aplica. (Parfraseando a Aristóteles, sería digno de risa discutir sobre palabras que se refieren a cuestiones equívocas). Constantemente se ha de hacer un análisis de las *diferencias* que se observan en los distintos usos, ya sea dentro de un mismo género o en la comparación con otros. Y por último, se ha de tratar de percibir las semejanzas entre los nombres; cuándo hay univocidad, cuándo equivocidad, cuándo analogía (y metáfora).

1.3. El mismo análisis corresponde emprender respecto de los *fenómenos* educativos. Lo que aparece en el hecho, en la realidad educativa, lo que nos dice la mirada común o el conocimiento no letrado acerca de estos fenómenos.

1.4. El análisis y discusión de la tradición y corrientes pedagógicas forman parte de este primer momento. Aquí la mirada se orienta más bien a los sedimentos valiosos de la historia de la educación.

²¹ Algunos ejemplos: Cervantes y Hernández muestran en repetidas ocasiones la currícula de sus escuelas secundarias: latín, retórica y lógica, por ejemplo. Lewis hace comentarios críticos significativos respecto a la escuela de su momento: no hay enseñanza para la vida, no hay formación; etc. (Los ejemplos son infinitos).

²² Formación, educación, crianza, etc. Con otro objetivo este trabajo lo hacen los representantes del análisis informal del lenguaje (educativo), por ejemplo Scheffler.

1.5. Faltaría hacer –si no ha emergido de lo anterior- el análisis y discusión de la tradición y corrientes pedagógicas. Aquí se atiende más bien a los sedimentos considerados valiosos en la historia de la educación.

2. *Inducción* a partir de lo encontrado. Se ha de explorar luego la realidad universal de la que se trata, las esencias y sus causas. Y el modo más apto de su enunciación. No siempre este momento metodológico se puede concretar. Y muchas veces hay que contentarse con afirmaciones provisorias. En materia práctica, arribaremos frecuentemente a *probabilidades* más o menos fundadas. Según el caso, un ejercicio adecuado es convertir el enunciado en problema. Otro es buscar las proposiciones subordinadas, subordinantes, contrarias y contradictorias de los enunciados logrados buscando las afirmaciones más claras.

3. *Vía compositiva*: Desde los principios, habrá que hacer un análisis de las consecuencias, propiedades y partes integrantes. Es decir, se debe volver al hecho educativo concreto para interpretarlo a partir de las propiedades universales. Lo mismo respecto al lenguaje. Este momento sirve también de verificación de los resultados obtenidos, ya que la realidad concreta se revela a veces de modo no esperado.

Todas estas etapas, propias del método dialéctico, no implican un orden riguroso y puede haber simultaneidades. Así se prepara el objeto de estudio y su análisis. La regla de oro ha de ser la consideración de que no se puede exigir el mismo grado de certeza en los variados planos que se investigan.

2.3. Contenido de la Ciencia de la Educación

Se constituye, en primer lugar, con la definición de educación y la explicitación en sus causas. Se hace un primer acercamiento siguiendo el método antes enunciado, que parte de la experiencia. Luego se efectúa el análisis causal, que ilumina y enriquece el concepto al que se ha arribado, para volver a mirar el campo de la experiencia, que posibilita la verificación y reflexión sobre el objeto de estudio.

La postura que se adopte respecto al concepto mismo de la ciencia de la educación hará que este contenido tenga ingredientes y formalidades diversas, que se irán enumerando. El problema epistemológico acerca de su estatuto hace que el contenido varíe también, ya que lo que se estudia es la educación pero “sin fronteras definidas ni estatuto mínimamente consensuado en la comunidad científica o filosófica, y casi tampoco en la comunidad pedagógica”²³.

Ésta, la juventud y falta de definición o de delimitación, es una realidad de esta disciplina. El debate es acerca de temas básicos: ¿qué es la ciencia de la educación? (¿es filosofía? ¿teoría? ¿pedagogía? ¿Es una o son muchas ciencias?), ¿Qué estudia, qué método debe usar, cuál es su finalidad?. Éstos son problemas medulares que hay que abordar, pero sería una lástima que los esfuerzos se agoten aquí, en un momento previo a la misma ciencia. Por ello, sin dejar de darle a estos asuntos el lugar que merecen, intentaremos plantear otros, con la esperanza de ir vislumbrando soluciones, aunque sean provisorias.

2.4. Ubicación en el cuadro de las ciencias. Posturas, opiniones, tradiciones

¿Qué tipo de saber es la filosofía de la educación o la ciencia de la educación? (tomo provisoriamente ambos términos como sinónimos). De la respuesta a esta pregunta, aparentemente tan elemental, que supone ya resuelto el tema de su contenido, depende la

²³ ALTAREJOS-NAVAL DURÁN: Filosofía de la Educación, Navarra, EUNSA, 2000, pág. 16.

ubicación en el cuadro del saber y la relación que tiene con las otras ciencias y disciplinas. La cuestión no es en absoluto pacífica.

Es una disciplina que como tal es muy joven. Desde siempre se ha reflexionado sobre la educación, y en muchos casos, filosóficamente. Pero sin preocupación por la justificación de su existencia autónoma. Sin embargo, como en todas las ciencias que tienen al hombre como protagonista, el racionalismo, el empirismo y el positivismo en sus diversas variantes han tratado de buscar fundamentos y modelos que den seguridad a la tan pretendida autonomía.

En las corrientes pedagógicas contemporáneas, la reflexión en torno al problema pedagógico está signada por las crisis de las ciencias madres de las que se lo hace depender: la filosofía, la psicología, la sociología, la política, la hermenéutica o las corrientes lingüísticas. Y ello sin mencionar la resultante actual, escéptica y asistemática, de la llamada postmodernidad con sus tópicos.

El problema que surge del término con que se designa a la Ciencia de la Educación - Filosofía, Pedagogía, Teoría de la Educación-, no se resuelve diciendo que es sólo una cuestión terminológica. Sin duda lo es, pero esto *supone* posturas diversas frente a la ciencia y sus fines, metafísicas distintas, e historias y contextos diversos en su consolidación. Esto condiciona objetos formales diferentes. Se comprende así la diversidad de contenidos que se le atribuyen a la Ciencia de la Educación. Este problema tiene que ver también con las distintas tradiciones – filosóficas y educativas- de los distintos países y lenguas²⁴.

La filosofía de la educación como Metafísica de la Educación

Una posición clásica es la de González Álvarez, uno de los primeros catedráticos de Filosofía de la Educación en España. Considera que “es fundamentalmente metafísica de la educación”, pues “pretende [...] un estudio filosófico de esa realidad que llamamos educación”²⁵. Partiendo de esta consideración va descartando las posibles inclusiones de esta disciplina en las ciencias de carácter filosófico: ética, lógica, antropología.

Así plantea que si bien “la acción de educar se encuentra sometida a los cánones morales *como cualquier operación humana*”, ello no significa que el estudio de la educación sea parte de la Ética ni de ninguna de sus ramas. “La educación, vista desde el educador” (y no desde el filósofo de la educación), dice que “es formalmente una técnica pedagógica vinculada con la ética”²⁶. Al introducir el aspecto técnico la ha introducido el campo de lo factible, que implica un “rendimiento material”, es decir un resultado.

Aún desde el punto de vista del educador como agente educativo, no puede admitirse, dice este autor, que la filosofía de la educación sea parte de la ética, pues la causalidad eficiente no “interviene en orden a la especificación de las disciplinas científicas”²⁷. Y en cuanto a la causalidad final, dice que si bien la ética se ocupa del fin del hombre o de los fines, no lo hace de *la finalidad*, objeto de la metafísica. “La educación es en el hombre; pero no por eso se identifica su fin con el fin del hombre”²⁸. Por lo tanto la Filosofía de la Educación, concluye González Álvarez, no es parte de la Ética. Considera que es un *tratado especial de metafísica*, en tanto la educación es un ser particular dotado de cierta entidad real y que es susceptible de tratamiento metafísico²⁹. “La metafísica de un determinado ente estudia la razón de entidad que en él se encuentra e intenta sorprender la modalidad peculiar con que la participa o realiza”, estudiando entonces “ontológicamente la realidad educativa”³⁰, termina afirmando.

²⁴ Cfr. VAZQUEZ, S. M. : *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires, CIAFIC, 2001, todo el capítulo I.

²⁵ GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Ángel: *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Troquel, 1978, pág. 17.

²⁶ Ídem, pág. 18.

²⁷ Ídem, pág. 19.

²⁸ Cfr. Ídem.

²⁹ Cfr. ídem, pág. 10.

³⁰ Ídem.

En España, y esto sea lo que tal vez hayamos vivido en Argentina más tarde, se encuentra en los planes de estudio una referencia a la reflexión filosófica de la educación desde la década del 30. En el año 44 figura por primera vez como Filosofía de la Educación en la currícula de la especialidad de Pedagogía, de la Universidad de Madrid. Desde entonces, ha tenido algún tipo de presencia, si bien es cierto que en algunos períodos, por ejemplo a partir de los 70, su lugar es compartido en algunos casos con la Teoría de la educación³¹. En realidad, lo que puede constituir el bagaje histórico de la filosofía de la educación es una especie de antología de las aplicaciones al ámbito de la educación de distintas filosofías.

La Ciencia de la educación como Pedagogía

Pedagogía es, desde Herbart, el término que se utiliza para la ciencia que estudia la educación, en la tradición alemana. El *fundador* de esta disciplina la trató como ciencia autónoma, de tipo positivo. Consideró que depende por un lado de la Ética, que estudia los fines del hombre, de los que se derivan los de la educación; por otro de la Psicología, que le proporciona el estudio de los medios y métodos. Herbart no se puede desligar, como ningún pedagogo alemán, del pensamiento kantiano. A partir de Herbart se suscitan en el campo pedagógico alemán dos corrientes. Una normativa, en la que se incluyen los neokantianos como Natorp y los pedagogos de influencia cristiana, Henz y Marz. La otra vertiente, es la empírica.

La pedagogía alemana también presenta, para lo que nos importa aquí, una fuerte corriente filosófica - historicista, que podríamos englobar bajo un nombre genérico: la hermenéutica. Los antecedentes se encuentran en autores como Schleiermacher. Éste aplicó la hermenéutica al mundo bíblico, para lo que busca claves de interpretación contextuales. Este mismo tipo de análisis aplica a la comprensión de la educación vinculándola con el ambiente histórico en el que se desarrolla. Esta postura es retomada por Dilthey, quien lleva su planteo a la ciencia en general. Considera que se debe hacer una clara distinción entre las ciencias naturales y las relacionadas con el espíritu. Éstas deben tener un método propio en razón de su objeto, afirma, el cual no sigue el modelo de las ciencias fácticas. Para él la reflexión filosófica debe terminar en pedagogía, que es lo mismo que decir filosofía de la educación, filosofía práctica, cuyo objeto es la *bildung*, la configuración del hombre, el autodesarrollo del espíritu, con exclusión de las exigencias y finalidades dadas por la naturaleza del hombre. El método que ha de seguir la pedagogía como ciencia del espíritu es un método *comprehensivo* y no explicativo. La educación es vista más que como proceso individual, o ético, como un proceso cultural, de autoconfiguración del espíritu humano. Este camino de completamiento de la filosofía en la pedagogía se ve también, dentro del pensamiento italiano idealista en Gentile. Para éste no tendría sentido hablar de Filosofía de la Educación ya que la Filosofía a secas es Pedagogía y la Pedagogía, Filosofía.

No se pueden entender los derroteros que sigue la pedagogía alemana sin comprender la situación vivida durante toda la primera mitad del siglo XX. Sin haberse rehecho después de la primera guerra mundial, Alemania vive el fenómeno nazi y la segunda guerra. Una secuela es la división territorial con la consiguiente dependencia de la Alemania Democrática al régimen marxista. Todos estos sucesos (incluido el que Hitler subiera al poder con el respaldo de las urnas) generan en el espíritu alemán una especie de sentimiento de culpa generalizada. El remedio se busca, una vez más, en la educación como panacea y solución de todos los problemas sociales y políticos que surgen. Una de las propuestas que manifiesta este espíritu, heredera del psicoanálisis (vertiente Jung) pero que de alguna manera refleja un sentimiento

³¹ David Sacristán Gómez en *La filosofía de la educación en España*, en “*La filosofía de la educación en Europa*”, Madrid, Dickinson, 1992, hace un análisis de la situación académica de esta disciplina, incluidos los nombres de sus principales catedráticos, tomando como variables: la situación académica, la producción bibliográfica, el análisis de las distintas formas de entender la Filosofía de la Educación y la existencia de una comunidad científica capaz de organizar seminarios, simposios, y congresos. Vid. Págs75 – 117.

generalizado, es por ejemplo la de Alice Miller, partidaria de la *no educación*. Plantea esta autora cómo toda educación es una especie de manipulación del otro. Y explica, por la educación personal recibida por Hitler de su padre, la educación y el trato que éste dio al pueblo alemán *por su propio bien*³². No se halla en este planteo ninguna justificación para perseguir un fin en la educación de los hijos o de educandos de cualquier tipo. Siempre sería algún tipo de manipulación. “Muchos estudiosos han visto en la ‘pedagogía antiautoritaria’ el mejor modelo para prevenir la tentación del totalitarismo. Junto a la del espíritu crítico, la promoción de la tolerancia como principal valor educativo ha sido, así, consecuencia lógica de pensarla como el mejor correctivo social [...]. Ello llevó consigo el esfuerzo por eliminar de la enseñanza todo asomo de dogmatismo filosófico, ético, religioso o político [...]. Por otra parte, y siguiendo la tradición neopositivista, se ha llegado a pensar que una condición para que la pedagogía adquiriera la condición real de ciencia es la exención de toda disputa en el terreno de los valores. Una investigación libre de toda discusión sobre valores es el único camino de la ciencia y sólo así sus conclusiones pueden ser aplicadas universalmente. En el ámbito de las ciencias sociales y de las ciencias del espíritu, dicha independencia no se plantea, lógicamente, como ausencia de discusión sobre los valores sino como la exigencia de mantenerse ‘crítico’ con todos ellos”³³. Esto condice con los postulados kantianos que pretenden como fin de la educación la autonomía y la autodeterminación de los individuos, lo cual ha suscitado en Alemania todo el planteamiento crítico en torno de la *Bildung* como formación, en tanto se ve a ésta como algo impuesto. “El miedo a imponer al educando la propia visión del mundo y las valoraciones morales del educador ha hecho que la educación quede vacía de contenido axiológico, y ello ha llevado a pensar que la función del profesor es meramente suscitadora de actitudes genéricas. La no intervención afirmativa en el proceso de la autoformación exige pensar la educación como un dejar ser al individuo. Aquí radicaría la condición de posibilidad de la verdadera educación, que es autoeducación, una prometeica autoconstrucción del individuo”³⁴. Esta postura ha generado una profunda crítica, encauzada entre otros movimientos, por el de “Audacia para educar”. Desde aquí se sostiene que la no educación más bien ha generado espíritus pobres, “una generación sin carácter, aburrida y conformista”³⁵, no portadora de hábitos que puedan conservar la democracia. Todo esto prepara el terreno para la *comunidad de comunicación*, la investigación de las condiciones que tiene que tener el lenguaje para sostener un diálogo auténtico. En efecto, después de los años 60’ el panorama pedagógico de Alemania estará impregnado por el espíritu de la Escuela de Frankfurt, que da lugar a algunas vertientes de la Pedagogía Crítica, con autores como Adorno y Horkheimer. Para éstos la educación es más bien un proceso de emancipación; la pedagogía, por tanto, se constituye en una hermenéutica crítica cuyo análisis consiste en una *crítica de la praxis*, con el consiguiente desenmascaramiento de las ideologías subyacentes, en un contexto determinado, donde se analizan en particular las condiciones del diálogo, bases de una ética del consenso. Aquí se destacan J. Habermas y Karl-Otto Apel, que han tenido en nuestro país una influencia bastante directa, mientras que en Europa la han tenido a través de pedagogos como Schaller.

En definitiva en este planteo la propuesta filosófico - pedagógica queda en el plano de la utopía. Los aspectos concretos de los temas educativos son tratados por la Pedagogía, a la que le queda un tinte filosófico fuerte; y por las ciencias de la educación, ciencias de la naturaleza. De alguna manera se vuelve a un planteo preherbartiano o postkantiano: el hombre y la ciencia divididos.

Hoy la materia de una filosofía de la educación es la que corresponde a una especie de *crítica*, que centra su tarea en una cuestión ética y lingüística.

³² Justamente uno de sus libros se titula “*Por tu propio bien*”.

³³ BARRIO MAESTRE, J.M. – RUIZ CORBELLA, M.: *La filosofía de la educación y la realidad pedagógica alemana en la segunda mitad del siglo XX*, en *La filosofía de la educación en Europa*, ob. Cit. Pág. 26.

³⁴ Idem., 27.

³⁵ Idem., 28.

La Ciencia de la educación como Sociología y como ciencias de la educación

En las corrientes francesas, la figura que ha marcado una fuerte impronta en nuestro problema, es Emile Durkheim³⁶. Éste se preocupa permanentemente por aislar a la pedagogía de la filosofía. Para ser ciencia –dice– la pedagogía debe ir a los *hechos*, despojados de valores. Su objeto es el *hecho educativo* y éste en cuanto social. El fin de la educación queda reducido a la incorporación de las generaciones jóvenes a la vida adulta de una sociedad determinada. El concepto positivista de la ciencia, con relativismos marcados, se ve ratificado con la incorporación de la estadística al campo de la ciencia humana. Así, la *media* de las estadísticas da la fundamentación de la verdad de las cosas. De aquí en más *lo normal* es lo que hace, dice o piensa, la *media*. Ya no es más *normal* sinónimo de *natural*. Éste es un paso importante en la evolución del concepto de las ciencias humanas hacia la constitución de las *ciencias sociales*. En realidad Durkheim parte de la distinción entre Pedagogía y Ciencia de la educación. La primera, ciencia normativa, es parte de la teoría del hombre y de la sociedad, y como tal es filosófica. La ciencia de la educación, ciencia positiva, de hechos, trata acerca del sistema y los métodos para responder a los cambios que pide la sociedad.

Dentro del pensamiento francés, Binet y Claparede, Dottrens y Simon, entre otros, matizan estos conceptos básicos de nuestras ciencias pedagógicas. Hasta que en el 67, Debesse, y Mialaret retoman una tendencia anterior a ellos, del mundo anglosajón³⁷, e instalan con bastante solidez (hasta hace algunos pocos años) el término y el concepto de *Ciencias de la Educación*, en plural. A partir de aquí, se renuncia a buscar un núcleo o centro aglutinante de los distintos fenómenos y hechos que estudian estas ciencias y que influyen en la configuración del hecho educativo. La Pedagogía es vista como un resabio de influencias filosóficas, que es mejor desterrar por un espíritu más *científico*. Estos conceptos, sin revisión crítica, se han instalado en las universidades latinoamericanas con toda naturalidad.

La ciencia de la educación como filosofía de la educación

En las corrientes de habla inglesa, el término que ha perdurado es el de *Filosofía de la Educación*. Tanto en Inglaterra como en EEUU, la filosofía de la educación constituía más bien una rama de la filosofía que aplicaba ciertos principios generales de alguna corriente filosófica a la educación. Desde la fundación de la *John Dewey Society* en 1935, cuyos objetivos estaban ligados a la reflexión filosófica y al compromiso político social, se han ido constituyendo distintas sociedades de Filosofía de la educación. El punto en común de ellas es la aplicación del método analítico como principio de unificación, con su vertiente lógica, que deviene en lingüística.

“Hacer filosofía de la educación, en este enfoque, consistía en aplicar métodos filosóficos analíticos al lenguaje y a la lógica del discurso educacional”³⁸. Esta línea, analítica, muy teñida de conductismo, fue llevada al análisis formal de la educación por autores como Ryle. Pero el movimiento del análisis informal del lenguaje en educación ha terminado de perfilar la filosofía de la educación inglesa. El principal autor en esta materia es Israel Scheffler, cuyas obras más importantes son: *El lenguaje en la educación* y *Bases y condiciones del conocimiento*³⁹. A partir de un análisis lógico y lingüístico del lenguaje utilizado en educación, hace importantes distinciones referentes al saber, al creer, y al saber acerca de los

³⁶ Datos biográficos de Durkheim, su deseo de separar la moral de la religión, la estadística, la preocupación por la educación y su dedicación en concreto a los cursos para maestros.

³⁷ Cfr. BALLESTEROS, *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*, pág. 21, nota 14.

³⁸ GIARELLI, en VÁZQUEZ, *ob.cit.*, pág. 18.

³⁹ *El lenguaje en la educación*, Bs. As., El Ateneo, 1970; *Bases y condiciones del conocimiento*. Bs. As., Paidós, 1970. Vid. BALLESTEROS, *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas*, Santa Fe, UC, págs. 163-170.

procedimientos de algo. También distingue en el lenguaje educativo el uso de la definición, de los lemas y de las metáforas, temas que hoy son objeto de investigación.

Dentro de la corriente inglesa de la escuela analítica, el autor más mencionado es Peters, que también habla de Filosofía de la Educación para referirse al análisis del concepto de educación.

Ha predominado aquí la denominación de Filosofía de la Educación como ciencia aglutinante del saber pedagógico, con una fuerte preocupación por las derivaciones lógicas y lingüísticas. Suele reducirse esta disciplina a un análisis teñido siempre de *nominalismo*.

La ciencia de la educación como teoría

Aparentemente, el contenido o el objeto material es el mismo que el de la filosofía de la educación. Algunos profesores y textos asumen uno u otro nombre según la currícula vigente, manteniendo el mismo contenido. Pero a decir verdad, la Teoría de la Educación pretende una cientificidad de tipo positivista fiel al paradigma de separación entre filosofía y ciencia, con una mayor valoración de la ciencia en detrimento de la reputación de la filosofía, y una reducción de la teoría a algún tipo de modelo de las ciencias matemáticas o naturales. La teoría se limita a describir hechos.

2.5. Conclusiones

Distinción disciplinar

Se puede distinguir en primer lugar entre Filosofía y Metafísica de la Educación de la Pedagogía y el resto de las disciplinas que explican realidades educativas a través de causas segundas mediante estrategias varias. Pero en verdad la Ciencia de la Educación es una que estudia la educación desde la experiencia del fenómeno hasta la última explicación de la educación como accidente perfectivo del hombre. En este sentido se puede hablar de Filosofía de la educación como sinónimo de Pedagogía o de Ciencia de la Educación. Queda así salvada la unidad de esta disciplina. La formalidad la da el aspecto y la formalidad especial que estudia.

La *pedagogía* es la disciplina que estudia la educación y sus problemas. Sería, en terminología de GA el estudio “científico – positivo” de la educación. Coincide prácticamente en todo con el objeto material de la Filosofía de la Educación, pero la formalidad es distinta, ya que no estudia ni busca causas ni razones últimas.

La *didáctica* estudia cómo realizar la transmisión de los contenidos educativos, es decir, los métodos que se han de utilizar para transmitir la educación. Su disciplina correlativa es la *matética*, que estudia el aprendizaje.

La *psicología educacional*, estudia la educación en tanto es causa de cambios psicológicos en la persona y también las condiciones psicológicas que posibilitan la educación y la condicionan.

La *antropología* es el estudio del hombre. La ciencia de la educación estudia al hombre en tanto susceptible de ser educado. De su análisis depende la delimitación del fin de la educación. Por ello la Ciencia de la Educación es una disciplina subalternada a la Antropología y a la Ética, que estudia el fin del hombre. La Ciencia de la Educación toma sus conclusiones como punto de partida para la elaboración de sus contenidos.

La *teología* es el estudio de Dios y de toda la realidad, a partir de Él. La teología racional le brinda a la FE los elementos necesarios para discriminar correctamente el fin de la educación, ya que éste ha de estar subordinado al fin del hombre. La teología sobrenatural, que se vale de la revelación y de la reflexión filosófica a partir de los datos de ella, sirve a la FE, como a toda filosofía en tanto es una regla externa que ayuda a fijar el rumbo o cambiarlo si está desviado.

La metafísica, al ser la filosofía primera, es sinónimo de la teología en cuanto prescinde de la revelación. Da los supuestos últimos de toda realidad estudiada por todas las otras ramas de todas las ciencias.

En rigor, no se puede distinguir acabadamente entre ciencia y filosofía de la educación. La ciencia de la educación es una ciencia única con diversos momentos constitutivos, con momentos especulativos y con momentos prácticos. Desde la experiencia, con sus momentos descriptivos a partir de la Historia de la educación, que es la experiencia acumulada a través de los siglos, la biología y la psicología de la educación con su componente antropológico, hasta la fundamentación última en la Metafísica. Este bagaje teórico se extiende a las prácticas, desde la Ética que, al marcar el fin del hombre lo hace al de la educación, hasta la Didáctica que orienta en la consecución metódica del proceso educativo.

Podría hablarse así de una ciencia única con atinencia metafísica, subordinada a la Ética y a la Antropología, que dentro de su seno atiende a problemas que surgen de un todo real: la educación.

La independencia de todas estas disciplinas es cada día más relativa, lo que hace más necesario el tratamiento de la unidad de la ciencia pedagógica. Pongamos por ejemplo la didáctica, que es la primera tal vez que tiene una cierta autonomía con Comenio. Su propósito es buscar el método para transmitir educación eficazmente. Este cometido ya tiene sus supuestos: ¿es esto posible?. Pero sus resultados también dependen de los de la sociología y de la psicología de la educación, de los estudios lingüísticos, de los histórico - educativos, etc. Lo mismo sucede si analizamos esta interdependencia desde los temas y problemas: ¿Es mejor que chicos y chicas estudien juntos o separadamente? ¿Qué método es más apropiado para aprender a leer comprensivamente? ¿Qué relación hay entre la decodificación y la comprensión? ¿Es indiferente la estructura neuronal para esto? ¿Es indiferente la matriz sociocultural de los educandos? ¿Cómo responder a estos condicionamientos? ¿Cuál es el límite de los condicionamientos? Pretender generalizar desde una disciplina las respuestas es apartarse de la verdad, que es mucho más compleja y exige una visión flexible y compleja.

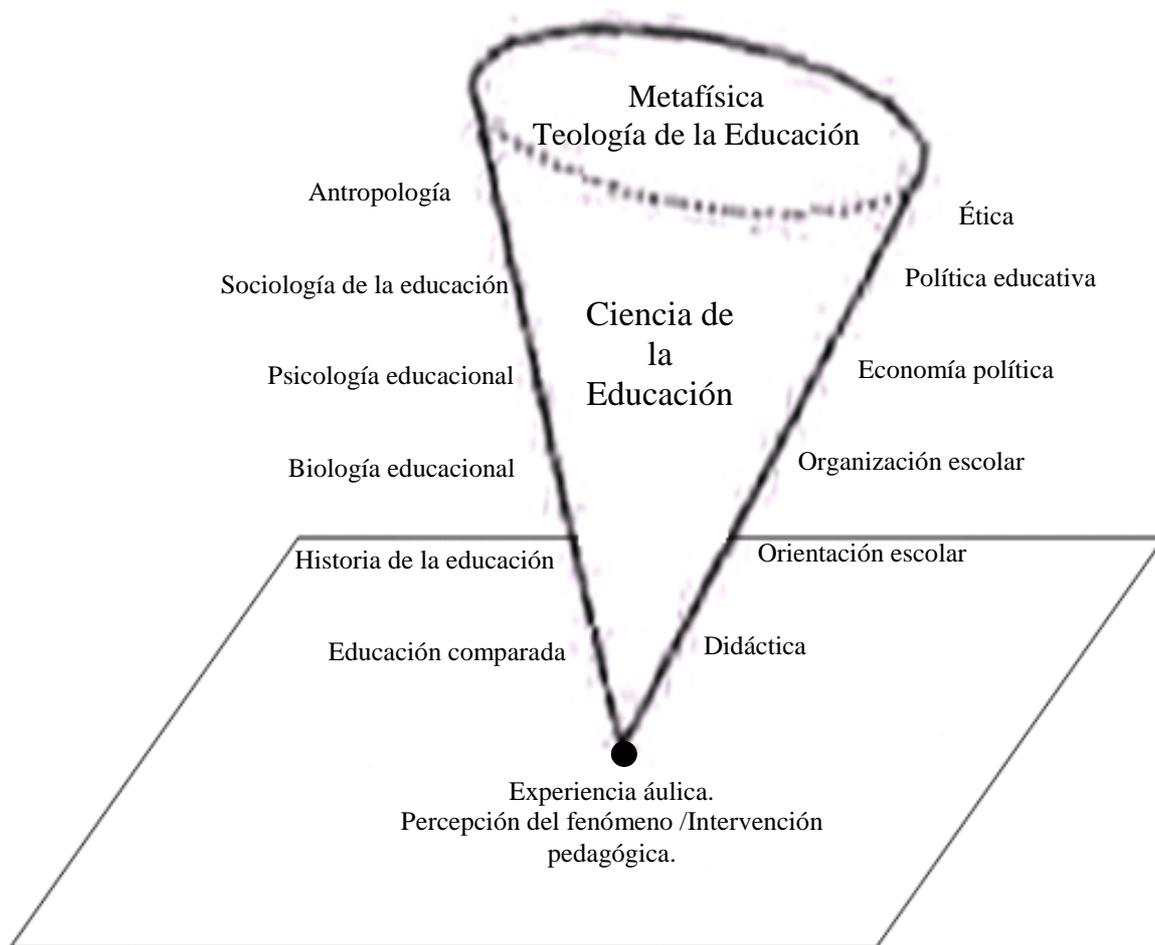
Finalidad de la disciplina

La finalidad de la Ciencia de la educación está dada por su objeto. Le interesa saber ante todo cuál es el fin de la educación de un modo radical. Sus enunciados serán fundamento de cada una de las disciplinas que se ocupan, desde distintas formalidades, del tema educativo.

Su incorporación en los planes de estudio tiene una finalidad teórica y otra práctica. El saber qué es la educación y cómo se constituye en sus diferentes estratos, es una ayuda inestimable para la reflexión sobre la problemática pedagógica y la eficacia del accionar educativo. No se necesita justificar la importancia que tiene, por ejemplo, el conocimiento acabado del hombre y sus fines, cómo conoce, cuál es el fundamento de su conducta, cuál es su naturaleza y fin, qué lo atrae, cómo se comporta socialmente, etc. Todo esto para saber cómo conducirse con él, cómo guiarlo, cómo hacer eficaz la intervención docente. El arte y todas las estrategias pedagógicas y didácticas, deben guiarse, de alguna manera, por el proceso tal como se daría de manera *natural*.

Quede claro que, estas distinciones teóricas y prácticas, son independientes de la finalidad que persiga quien estudie estas disciplinas. Aunque un psicólogo educacional se ocupe de registrar observaciones acerca de la atención o de la memoria de un adolescente, sin proponerse jamás modificar las mismas, su *ciencia*, orientada a lo educativo, tiene este matiz práctico.

Se podría visualizar lo dicho en la siguiente representación:



LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. Su estatuto epistemológico **¡Error! Marcador no definido.**

1. Conceptos previos.....	1
1.1. Modos de conocer y saber: experiencia, opinión y fe, prudencia y arte, ciencia, nous y sindéresis, sabiduría.	1
1.2. Saber teórico y práctico	3
1.3. La ciencia. El método. Clasificación y división de la ciencia. La ciencia de la educación.	4
1.3.1. Clasificación y división de la ciencia (Primera aproximación).	7
1.4. La filosofía. Notas. Relación entre ocio, admiración, filosofía y mito.....	9
2. Estatuto epistemológico de la Ciencia de la Educación	10
2.1. Objeto material y formal.....	10
2.2. Método	11
2.3. Contenido de la Ciencia de la Educación	12
2.4. Ubicación en el cuadro de las ciencias. Posturas, opiniones, tradiciones.....	12
<i>La filosofía de la educación como Metafísica de la Educación</i>	13

<i>La Ciencia de la educación como Pedagogía</i>	14
<i>La Ciencia de la educación como Sociología y como ciencias de la educación</i>	16
<i>La ciencia de la educación como filosofía de la educación</i>	16
<i>La ciencia de la educación como teoría</i>	17
2.5. Conclusiones	17
<i>Distinción disciplinar</i>	17
<i>Finalidad de la disciplina</i>	18

Graciela B. Hernández de Lamas