

LA NATURALEZA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Francisco Altarejos Masota
Universidad de Navarra

RESUMEN

La herencia kantiana, reforzada con el historicismo de Dilthey, explica la constitución de la Filosofía de la Educación como interpretación de la acción y del pensamiento educativo, conformándose como «filosofías» de la educación, para abocar finalmente en una «filosofía de las filosofías de la educación» o filosofía analítica de la educación. Pero existe otra posibilidad: la Filosofía de la Educación entendida como filosofía práctica, al modo del saber ético en Aristóteles; es decir, un saber de la acción educativa constituido desde la formalidad teleológica o del fin.

ABSTRACT

The Kantian legacy, reinforced by Dilthey's historicism, explains the constitution of Philosophy of Education as interpreting the action and the educational thought, as «philosophies» of education. They conclude as being «philosophy of philosophies of education» or analytic philosophy of education. However, there exists another possibility: Philosophy of Education understood as practical philosophy in the ethical knowledge style found in Aristoteles, that is, a knowledge of educational action as established from teleological or final form.

DIFICULTADES INICIALES

El estudio sobre el concepto y naturaleza de la Filosofía de la Educación como disciplina científica se ve determinado *ab initio* por las dificultades que entrañan los términos que se unen en la expresión. Parecería que analizando los términos «filosofía» y «educación», observando los elementos comunes en un segundo momento, y proponiendo, por último, su síntesis integradora, quedaría establecido su significado, al menos de modo germinal. Sin embargo, el resultado no sería suficiente, pues, como ha mostrado J.A. Ibáñez-Martín, el significado del término «de» resulta más decisivo¹. A causa de la pluralidad de sentidos de «filosofía» y «educación», y a causa también de la diversidad de acepciones doctrinales de ambos dentro de cada modo y de cada sistema de pensamiento, el sincategorema «de» deviene el tribunal de última instancia en orden al esclarecimiento de la naturaleza de la Filosofía de la Educación.

En efecto, «de» es un nexo lógico de unión entre dos conceptos; esto implica que su sentido no depende exclusivamente de la *res* conceptualizada, ni tampoco solamente de la *ratio* bajo la cual se conceptualiza. También depende de la *ratio* de orden superior —puramente lógica— que expresa una relación de segundo orden establecida por el pensamiento mediante el término «de». Aun supuesta la concordancia en los significados de «filosofía» y «educación», y aun admitiendo las relaciones reales que pueden darse entre ambos, queda por decidir otra cuestión, dirimente en este caso: ¿qué relación lógica puede establecerse entre ambos conceptos? Si se llegara a una determinación semántica específica sobre el sentido de «filosofía» y de «educación» —incluso admitiendo lo que hoy parece un imposible acuerdo científico sobre esta cuestión—, ¿qué sentido tendría entonces «Filosofía de la Educación»? ¿aplicación de una doctrina filosófica a la educación —sentido objetivo de «de»—? ¿desvelamiento y esclarecimiento de la filosofía contenida en una determinada concepción educativa —sentido subjetivo—? ¿elaboración de una filosofía para una determinada educación —sentido final?²

Por otra parte, la temática que nos ocupa, es decir, la definición del estatuto científico de una disciplina de estudio, es una ocupación que legítima y autorizadamente podría discutirse hoy desde diversas instancias y concepciones. En principio, esta tarea es muestra de un afán de radicalidad y rigurosidad que puede calificarse de encomiable. Desde que la

¹ IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A., «La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid 1983 (158), pp. 65-80.

² Cf. *Ibidem*.

naturaleza y la misma posibilidad de la filosofía se convierten en temas —centrales en lo académico y previos en lo científico— de todo trabajo propiamente filosófico, es decir, desde Kant hasta nuestros días, los resultados no han sido tan valiosos como se esperaba. La reflexión sobre el propio saber filosófico, con la pretensión de establecer sus condiciones de posibilidad, tal como se realiza en la filosofía kantiana, no proporciona a la postre claridad sobre la naturaleza de la filosofía, ni tampoco una apreciable fecundidad en la subsiguiente reflexión filosófica. El intento kantiano es escribir unos prolegómenos a toda metafísica futura que también serían, sin duda, el epílogo de toda metafísica pasada. Pero la historia parece dictaminar que se ha conseguido lo segundo más que lo primero.

Ciertamente, hay una considerable fecundidad en el pensamiento post-kantiano en lo referente a las filosofías que ha engendrado. Sin embargo, el contrapeso de dicha riqueza de pensamiento es la eventualidad del mismo; la abundancia de escuelas y sistemas divergentes aboca a su agotamiento final, pasando a tener el carácter de *vías muertas* para la posteridad filosófica. La unidad del saber filosófico se ha resquebrajado en la modernidad. Cabría preguntarse si tal unidad ha existido de hecho alguna vez; pero no cabe dudar de su pretensión en otras épocas históricas.

En cualquier caso, la unidad se pierde cuando el saber filosófico establece su posibilidad como su fundamento, y tal es la herencia radical que transmite la filosofía trascendental kantiana a todo el pensamiento posterior. Como ha escrito A. Llano, «es característico de la filosofía trascendental el comprenderse a sí misma justamente como posibilidad; más exactamente como indagación acerca de la posibilidad de sí misma»³.

En rigor, no puede afirmarse que tal indagación acerca del sentido de la filosofía sea impropia y ajena al saber filosófico. Muy al contrario, por el carácter reflexivo de la filosofía, puede considerarse una ocupación propia de ella la consideración refleja sobre su propia naturaleza. Como ha señalado J. Pieper, mientras la pregunta «¿qué es la física?» es ajena a la física y no se contesta desde ella, la pregunta «¿qué es la filosofía?» es eminentemente filosófica y sólo desde la filosofía puede contestarse. No puede sorprender, pues, que el filósofo se pregunte sobre la naturaleza de su saber. Pero es preciso precaverse contra el alcance que pueda tener tal interrogante si se le coloca como fundamento del filosofar, tal como hace la filosofía trascendental kantiana⁴.

La actividad reflexiva que reflexiona sobre sí misma no hace, al cabo,

³ LLANO, A., «Filosofía trascendental y filosofía analítica (Transformación de la filosofía)», *Anuario Filosófico*, Pamplona 1978 (11), p. 89.

⁴ Cf. *Ibidem*, pp. 91 y ss.

más que realizar una de sus primigenias posibilidades. Mas la actividad reflexiva que se autofundamenta en la reflexión sobre sí misma se cierra probablemente a toda otra posibilidad, pues la dinámica de la autorreflexión intelectual puede prolongarse al infinito: pienso que pienso, pienso que «pienso que pienso», etc. Al obrar así se abandona la *intentio recta* del conocimiento para quedar aislado en la *intentio obliqua*, como ha recordado F. Inciarte: «si al pasar a la *intentio obliqua* se deja al margen por completo la *intentio recta* y, al dejar la actitud abocada directamente a las cosas, se olvida la vuelta «a las cosas mismas», la reflexión progresiva deja de ser reflexión sobre las cosas para convertirse en una reflexión sobre la reflexión, cuyo fin —de acuerdo con el carácter iterativo de la reflexión— se pierde de vista al final ⁵.

Cuando el saber filosófico —sea cual sea su objeto— establece su posibilidad como su fundamento, no puede extrañar que, en primer lugar, se renuncie a hablar de «filosofía» para hablar de «filosofías» en un intento de mayor rigor histórico; y, en segundo lugar, tampoco puede sorprender que estas *filosofías* aboquen a una autointerpretación de sí mismas y, con la vuelta al punto de partida, se queden como vías muertas del pensamiento.

«FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN»

Observando el panorama actual del saber filosófico de la educación, el testimonio más riguroso vendría muy posiblemente en esta expresión: *Filosofías de la Educación*. Con diferentes perspectivas e intenciones metodológicas, diversos autores han transitado por esta línea, que consiste en la exposición de las diversas consecuencias pedagógicas que se contienen en las distintas «filosofías» —con preferente atención a las filosofías modernas y contemporáneas ⁶. Esta concepción tuvo especial auge en Estados Unidos, en las décadas pasadas. Correspondería a un desarrollo en el que el término «de», según lo dicho, estuviera tomado en sentido *objetivo*.

Sin embargo, en este caso, ¿qué cabría contestar a la pregunta sobre el *contenido concreto* de la Filosofía de la Educación —pregunta, por otra

⁵ Cf. INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, p. 56.

⁶ Cf. BROUDY, H.S., *Building a Philosophy of Education*, Huntington (N.Y.), Krieger, Robert E., pub. Co. 1978. 2ª ed.; PARK, J., *Selected Readings in the Philosophy of Education*, Macmillan, Nueva York 1968; BRUBACHER, J., *Philosophies of Education*, Univ. of Chicago Press, Chicago 1973; FULLAT, O., *Filosofías de la Educación*, CEAC, Barcelona 1978.

parte, realmente *objetiva*? No parece posible otra respuesta que la sarcástica contestación de Samuel Alexander respecto de la misma filosofía: Filosofía de la Educación sería el estudio de aquellos temas que sólo se les ocurre estudiar a los filósofos de la educación. Esta definición revela un pragmatismo tajante. Y, a través de él, se puede descubrir el hondo elemento constitutivo del *relativismo*.

Sin duda, hay un campo valioso de estudio en la consideración de los diferentes pensamientos filosóficos proyectados en la educación. Pero pensar que tal consideración sea el fondo constitutivo de una disciplina científica —la Filosofía de la Educación en este caso— supone la consagración del relativismo filosófico en una ciencia.

Como es sabido, esta cuestión se encuentra como objeto de reflexión central en el pensamiento de W. Dilthey, pues resulta insoslayable dentro de su teoría de las concepciones del mundo o cosmovisiones (*Weltanschauung*). Un pensamiento filosófico no puede soslayar la condicionabilidad del aquí y ahora, del marco social, histórico y cultural en que se inscribe. La filosofía es tal, ante todo, porque se inserta en una determinada actitud vital a la que subyace una cosmovisión que la determina. Resulta así más veraz hablar de *una* u *otra* filosofía, y no de *la* filosofía. Un discípulo de Dilthey, como es H. Nohl, en su filosofía de la educación recoge esta orientación diltheyana y acepta de buen grado la existencia de diversas pedagogías y también las diferencias radicales entre ellas, que indican —para Nohl— un saludable realismo: «las grandes oposiciones que ha recorrido la pedagogía en todos los tiempos —dice— no son meramente consecuencias de falsas teorías, sino que las teorías son formulaciones de actitudes pedagógicas básicas, que están fundadas en diferentes posiciones sobre la vida y el mundo»⁷.

Con tal planteamiento, es más riguroso, en efecto, hablar de «filosofías» y no de filosofía de la educación. No es una situación propia de la Filosofía de la Educación, sino que pertenece a la filosofía en su conjunto: pero lo cierto es que se agudiza en las «filosofías genitivas» —como las ha llamado A. Millán Puelles—, de las que la Filosofía de la Educación es una muestra. En todo caso, el relativismo acaba por consagrarse. Como lo muestra el caso y la persona de W. Dilthey, la causa originaria parece estar en la necesidad de conjugar debidamente la aspiración y la circunstancia de la filosofía: la aspiración a una verdad intemporal y la circunstancia que temporaliza y modula dicha verdad. En el tema que nos ocupa la caracterización de las cosmovisiones y su inserción en el seno mismo del conocimiento es, sin duda, una solución lógicamente eficaz.

⁷ NOHL, H., *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires 1968, p. 10.

Con las cosmovisiones se obtiene una cierta objetivación de la circunstancialidad temporal y se pone así aparentemente un freno al relativismo. Si bien es cierto que el saber filosófico, como tal, no puede librarse de los condicionantes histórico-culturales de su tiempo, y así no encontramos en la historia *la* filosofía, sino *las* filosofías, cabe la posibilidad, sin embargo, de delimitar el alcance y los efectos de dichos condicionantes; de esta forma, la perturbación producida en la intemporalidad y la absolutez de la verdad es controlable por ser cognoscible. La aspiración a la verdad intemporal no tiene sentido en filosofía; al menos no lo tiene en toda su pureza, porque no puede intemporalizarse en su constitución. Pero sí tiene sentido el intento de objetivación de las temporalidades y, por tanto, la depuración posterior del saber temporalizado. Esto es posible mediante las cosmovisiones o concepciones del mundo, que son justamente la objetivación de los condicionantes histórico-culturales. Al conocerse objetivamente una cosmovisión puede controlarse su efecto y decantarse la mena y la ganga de la verdad «en bruto»; puede aquilatarse debidamente en la verdad lo permanente y lo mudable.

Surge así en Dilthey la necesidad de una «filosofía de la filosofía». La delimitación de las cosmovisiones y la explicación de sus efectos en el pensamiento sería sólo la primera parte de esta «filosofía de la filosofía». Vendría después, previsiblemente, la parte correctora o terapéutica de las influencias y determinaciones de las cosmovisiones en el saber filosófico. A este intento último corresponde más directamente la sociología del saber, tal como la propone M. Scheler, e incluso las bases de la filosofía de la vida, tal como las expone el propio Dilthey.

Del mismo modo, cabe esperar e incluso requerir de una Filosofía de la Educación que pretenda constituirse esencialmente como «filosofías» de la educación una segunda parte —tras la descripción rigurosa de las cosmovisiones o concepciones pedagógicas— que objetivara —no que sintetizara o integrara— dichas filosofías; es decir, cabría esperar una «filosofía de la filosofía de la educación».

«FILOSOFÍA DE LAS FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN»

Al intento de objetivación de Dilthey cabe oponer una consideración: ¿no se tendrá que realizar este intento desde otra cosmovisión? Por coherencia con el propio planteamiento, ¿no cabe pensar que todo intento de objetivación de una cosmovisión deba realizarse desde otra cosmovisión; que no es posible una intemporalización de lo temporal? Es imposible zafarse de esta objeción, y ni el mismo Dilthey lo consigue, como es sabido. En Filosofía de la Educación se ha realizado un intento similar

que corresponde a la filosofía analítica de la educación. Obviamente, no puede considerarse una prolongación doctrinal de la filosofía diltheyana; pero sí puede calificarse de una reedición de la «filosofía de la filosofía». El nombre de *Filosofía de las filosofías de la Educación* no resulta académicamente grato. Pero la denominación *Metateoría de la Educación* es más agraciado y respondería al mismo intento. Y como tal se encuentra en la filosofía analítica aplicada a la educación.

Efectivamente, ésa es la propuesta de T.W. Moore ⁸ en su *Introducción a la teoría de la educación*: «concibamos la educación —dice Moore— como algo que implica un conjunto de actividades interrelacionadas que se llevan a cabo en diferentes niveles, algo así como un piso que tiene más de un piso ocupado. En la planta baja se llevan a cabo varias actividades educativas: enseñar, aprender, instruir, castigar; el tipo de actividades que uno puede encontrarse en cualquier aula. En el siguiente nivel superior, digamos en el nivel del primer piso, está la teoría de la educación, que puede entenderse como un conjunto de principios, consejos y recomendaciones interconectadas y orientadas a influir en las actividades que se llevan a cabo en la planta baja. En el siguiente nivel superior está la filosofía de la educación, cuya tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores (conceptos como “educar” y “enseñar”, por ejemplo) y el examen de las teorías que operan en ellos para comprobar su consistencia y validez. Las diferencias de nivel deben entenderse como diferencias lógicas, lo cual significa, dicho en pocas palabras, que cada piso superior surge y depende de los pisos inferiores» ⁹.

No se trata de una metafilosofía constituida sobre unos contenidos de pensamiento, sino, como aclara Moore, y corresponde al planteamiento analítico, es una reflexión de carácter lógico-analítico. Pero la finalidad cognoscitiva y la conceptualización epistemológica es paralela a la realizada por Dilthey.

Por otra parte, la diferencia de denominación entre Moore y lo aquí expuesto no puede considerarse relevante. Éste habla de unos niveles:

1. Educación.
2. Teoría de la Educación.
3. Filosofía de la Educación.

⁸ MOORE, T.W., *Introducción a la teoría de la educación*, Alianza-Universidad, Madrid 1980.

⁹ *Ibidem*, p. 20.

que se corresponden de hecho con lo que hemos expuesto hasta ahora.

1. Educación.
2. Filosofía de la Educación.
3. Filosofía de la filosofía de la Educación.

Lo cierto es que se trata de una filosofía concebida como metateoría. No hay propiamente hablando una disciplina científica, sino, en palabras de R.G. Woods, «un área de interés filosófico, próxima a otras áreas de interés filosófico, en tanto que, hablando generalmente, manejan las mismas técnicas cuyo propósito es la clarificación y la evaluación crítica»¹⁰. Se entiende que tal clarificación y evaluación se refiere al lenguaje educativo.

No puede ser de otra forma. La filosofía analítica es el último desarrollo de la filosofía trascendental kantiana, y en filosofía de la educación puede considerarse a esta tendencia como uno de los vectores de desarrollo con más fuerza en los últimos años; basta con mencionar los nombres de R.S. Peters, P.H. Hirst, G.F. Kneller e I. Scheffler, entre otros. La relación entre filosofía analítica y filosofía trascendental ha sido mostrada certeramente por A. Llano como una «transformación de la metafísica» y de la totalidad del saber científico, por consiguiente, pues éste siempre está fundado en una metafísica explícita o implícita¹¹. La orientación crítica de la filosofía kantiana se dirige hacia las condiciones de posibilidad del conocimiento científico; tal es el objeto en que se queda Kant. Pero, ¿por qué detenerse ahí? En efecto, el dinamismo de la reflexión crítica va ahondando históricamente la investigación en los aspectos lógicos y gnoseológicos de la objetividad científica y, en un denuedo de radicalidad, acaba por dirigirse al sustento de dichos aspectos lógico-gnoseológicos y, yendo más allá, a su expresión material, que es el lenguaje. Es un proceso descrito certeramente en el artículo citado de A. Llano¹², que recoge las principales aportaciones bibliográficas al respecto. Y es que, efectivamente, en palabras del mismo autor, «si no somos todos kantianos, sí que somos todos postkantianos».

Como en la misma filosofía kantiana, lo que comienza siendo aparentemente sólo un método se manifiesta al cabo como una filosofía, concretamente como una metafilosofía o «filosofía de la filosofía». En la filosofía analítica, si sólo se atiende a la referencia objetual lingüística, y viendo la diversidad de resultados y pensamientos que se dan en su seno,

¹⁰ WOODS, R.G., (y otros), *Introducción a las ciencias de la educación*, Anaya, Salamanca 1976, p. 27.

¹¹ Cf. LLANO, A., *op. cit.*, especialmente pp. 99-115.

¹² *Ibidem*.

se puede hablar de ella como de un método común compartido por varios pensadores, y nada más que como un método. Es legítima tal consideración, pues hay en efecto una propuesta de método valiosa para la educación¹³. Pero, ahondando más en su sentido y calibrando más finamente su pretendido alcance, se concluye en el carácter totalizante de su pretensión; más que un método, hay una auténtica metafísica. Respecto de la educación, la orientación analítica no sólo propone un método de análisis para el lenguaje educativo, sino que establece el estatuto lógico-gnoseológico de la filosofía de la educación como «filosofía de la filosofía» e implícitamente juzga ya sobre la educación como actividad deducida de un determinado y relativo pensamiento, que sería la dimensión teórica de la práctica educativa, la *teoría de la educación* tal como la presenta T.W. Moore.

Efectivamente, la relación entre teoría y práctica educativa, y, por tanto, la racionalidad de la actuación educativa, queda establecida también de un modo concreto: separación entre una y otra; constitución de un pensamiento sobre la educación *a priori* y deducción posterior de una práctica educativa desde ese pensamiento, o desarrollo de una práctica educativa y análisis y evaluación *a posteriori* de dicha práctica. En ambos casos se obtiene el mismo resultado: desconexión entre racionalidad y acción humana, que sólo convergen en tierra de nadie, es decir, fuera del puro pensamiento o de la pura acción.

FILOSOFÍA TEÓRICA Y FILOSOFÍA PRÁCTICA

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Kant intenta justificar su concepción de la filosofía moral como *filosofía pura*. Aunque su referencia sea ética, interesa por su validez en todo saber práctico, en todo saber sobre la acción humana, sea moral, política o educativa. En otro lugar, Kant establece la división de toda filosofía en teórica y práctica. La teórica es filosofía de la naturaleza, basada en conceptos de naturaleza; mientras que la práctica es filosofía moral, basada en el concepto de libertad¹⁴. En lo concerniente a la filosofía moral, paradigma kantiano de todo saber práctico, según él, «no hay ningún verdadero principio de moralidad que no tenga su origen en la razón pura, independientemente de cualquier experiencia (...). Todos los conceptos morales tienen su asiento en la razón, tanto en la razón humana más vulgar como

¹³ Cf. ESTEVE, J.M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid 1979.

¹⁴ Cf. KANT, I., *Crítica del juicio*, A, XI, XII.

en la más altamente especulativa; no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico, es decir, contingente; en esa pureza de origen hallan su dignidad, la dignidad de servirnos de principios prácticos supremos; siempre que les añadimos algo empírico sustraemos otro tanto a su legítimo influjo y quitamos algo al valor ilimitado de las acciones, y, en fin, es de la máxima importancia, tanto especulativamente como desde el punto de vista práctico, identificar esos conceptos y leyes en la razón pura y exponerlos puros y sin mezcla: no haciendo depender esos principios de la especial naturaleza de la razón humana (...), sino derivándolos del concepto general de un ser racional en general»¹⁵.

La separación radical entre experiencia y razón que plantea el idealismo cartesiano, y que es asumida sustancialmente por Kant, lleva a éste a separar de la experiencia los principios y los conceptos básicos de un saber práctico como es la filosofía moral. La razón de esta separación es simple: desde sus presupuestos, estando la dimensión trascendental del conocimiento fundada en la razón pura, sólo cabe hablar así si se pretende mantener la validez universal de la filosofía moral. Por eso dice que todo contagio empírico desnaturaliza —resta universalidad— a la filosofía moral. «Así, la Filosofía moral, que necesita de la antropología para su aplicación a los hombres, habrá de exponerse primero como filosofía pura (...), teniendo plena conciencia de que sin estar en posesión de tal filosofía pura no ya sólo sería vano determinar exactamente lo moral del deber para el enjuiciamiento especulativo, sino que ni siquiera sería posible, en el uso vulgar y práctico de la instrucción moral, asentar las costumbres en sus verdaderos principios y fomentar así las disposiciones morales del ánimo e inculcarlas en los espíritus para el mayor bien del mundo»¹⁶.

Dicho de otro modo: de ninguna manera es posible la moral si no se funda metodológica y gnoseológicamente en los principios puros de la razón. Y es todavía más imposible, por lo tanto, una instrucción moral.

De esta forma, habiendo establecido Kant la distinción radical entre filosofía teórica y filosofía práctica, acaba fundando ésta en aquélla. Pero es casi inevitable: la separación entre experiencia y razón, entre acción y pensamiento, puede establecerse analíticamente. Sin embargo, la unidad de la vida humana exige, más que una relación, una integración de ambas. Y, entonces, sólo cabe una subordinación de fundamentación de una en otra. En Kant la subordinación lo es de la filosofía práctica respecto de la teórica; en otros desarrollos de pensamiento posteriores —por ejem-

¹⁵ KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, El Ateneo, Buenos Aires, p. 494.

¹⁶ *Ibidem*.

pio, el de Marx— la subordinación es a la inversa, y queda reducida así la filosofía teórica a ideología.

Esta temática se plantea tempranamente en la historia de la filosofía, concretamente en Aristóteles. Examinada con atención esta posición, se encuentran diferencias radicales respecto de Kant, no sólo en la solución, sino en el mismo planteamiento.

En efecto, frente al planteamiento inicial kantiano, Aristóteles razona de muy diferente manera: «no perdamos de vista —dice— que hay mucha diferencia entre las teorías que parten de los principios y las que se elevan a los mismos. Platón tuvo mucha razón al preguntar si el verdadero método consiste en partir desde los principios o en subir hasta ellos, a la manera que en el estadio se puede ir de los jueces a la meta o, a la inversa, de la meta a los jueces. Ahora bien, siempre es preciso comenzar por cosas muy notorias y claras. Las cosas son notorias de dos maneras: con relación a nosotros o de una manera absoluta. Quizá debamos comenzar por las que son notorias a nosotros, y he aquí por qué la investigación de las costumbres y de los sentimientos concretos es una preparación necesaria para todo el que quiera hacer un estudio fecundo de los principios de la virtud o de la justicia, o, en una palabra, de los principios de la moral»¹⁷.

La profunda divergencia entre Aristóteles y Kant está expresada en este texto, y, específicamente, en la distinción entre lo más conocido en absoluto y lo más conocido para nosotros —*quoad se* y *quoad nos*— que no encuentra cabida en la filosofía kantiana. Libre de toda restricción gnoseológica, Aristóteles recoge el planteamiento simple de Platón: o se va de los hechos a los principios, o de los principios a los hechos. La elección no está determinada por ningún orden lógico, pues no se trata de decidir sobre cuál sea el camino formalmente mejor. Se trata de ver cuál es el punto de partida más idóneo, según el orden ontológico que fundamenta el orden lógico. Por eso, la respuesta aristotélica a la disyuntiva anterior se da desde otra instancia: ninguno de estos caminos es mejor en relación al otro, sino en relación a lo más conocido para el cognoscente. Así, la elección que debe hacerse no está determinada por la pregunta, sino por la misma realidad como tal. «El verdadero principio de todas las cosas es el hecho, y si el hecho mismo fuera conocido con suficiente claridad, no habría ni siquiera necesidad de remontarse a su causa. Una vez que se tiene un conocimiento del hecho, ya se está en posesión de los principios del mismo o, por lo menos, fácilmente se pueden adquirir»¹⁸.

La razón de esta divergencia entre los planteamientos aristotélico y

¹⁷ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1095 b6 y ss.

¹⁸ *Ibidem*.

kantiano radica en un presupuesto profundo de carácter antropológico y metafísico: el real y verdadero alcance de la razón humana. Para Kant, todo aquello que no encuentre un ajuste adecuado a las exigencias de la razón no es objeto propio de la razón; para Aristóteles, todo es objeto de la razón —*anima quoddammodo omnia*—, aunque no todo se adecúe a la razón del mismo modo y en el mismo grado. Así, la acción humana, por su carácter contingente, es objeto de la razón; pero —y aquí radica la insalvable dificultad para Kant— no de la razón que alumbrá proposiciones necesarias en orden a dirigir la acción, sino de la razón que se expresa en proposiciones prudenciales, que no determinan unívocamente a la acción humana, aunque sí la orienten libremente. Al ser la acción humana —la *praxis*— deliberada, se encuentra la *contingencia* como nota definitoria principal. En efecto, se delibera sobre algo justamente por su carácter contingente; porque, siendo algo posible para cada uno, no está unívocamente determinado para cada uno. Así, no es extraño que Aristóteles defina el bien práctico —el que se encuentra y realiza en cada acción— como «lo contingente y lo que puede ser de otra manera»¹⁹. La *praxis*, la acción humana libre, versa efectivamente sobre lo contingente, hasta tal punto que, como ha señalado H. Pichet, «lo que es más operable, es más contingente»²⁰.

Si se piensa en clave kantiana, es decir, si se entiende que ningún concepto práctico —esto es, director de la acción humana— «puede ser abstraído de ningún conocimiento empírico, es decir, contingente», pues todo concepto debe ser derivado de la razón pura —esto es, de la razón universal y necesaria—, ya que «en esa pureza de su origen hallan su dignidad, la dignidad de servirnos de principios prácticos supremos»²¹, entonces, necesariamente, la filosofía práctica deberá estar fundada en la filosofía teórica, y sus proposiciones y conceptos se obtendrán «derivándolos del concepto general de un ser racional en general». Esto es, *ad mentem Dei*.

Pero cabe una filosofía práctica que no se establezca desde estas exigencias. Así parece entenderlo Aristóteles. En los inicios de su *Ética a Nicómaco*, en un pasaje poco meditado en la actualidad, se declara sencillamente que, en dicha obra, «nos contentaremos con dilucidar esto (la temática del tratado, esto es, la virtud) en la medida en que lo permita su materia; porque no se ha de buscar el rigor por igual en todos los razo-

¹⁹ ARISTÓTELES, *Sobre el alma*, III, 10, 433 a29.

²⁰ PICHET, H., *La doctrine du spéculatif et du pratique*, «Laval Théologique et Philosophique», 1945 (1), p. 59.

²¹ Cf. *supra*, nota 15.

namientos, como tampoco en todos los trabajos manuales»²². No se afirma con esto la carencia de rigor en un saber práctico o de la acción; pero sí se recuerda que no es del mismo rango que el de un saber teórico. La referencia hecha a los trabajos manuales es muy ilustrativa: de la misma manera que no puede esperarse la misma pulcritud del que trabaja con barro que del que trabaja con mármol, no cabe esperar el mismo rigor en el conocimiento y en la argumentación del que estudia la *phýsis* y del que estudia el *êthos*. Pues «es propio del hombre instruido buscar la exactitud en cada género de conocimientos en la medida en que lo admite la naturaleza de su asunto; evidentemente, tan absurdo sería aprobar a un matemático que empleara la persuasión como reclamar demostraciones a un retórico»²³.

Esto se dice de la ética como saber práctico. Y la Filosofía de la Educación, como saber de la acción humana, como saber de una de sus especificaciones, como es la acción educativa, puede ser considerada también como una parte de la filosofía práctica.

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA PRÁCTICA

La Filosofía de la Educación puede constituirse como filosofía práctica. Esto, siguiendo la pauta de la exposición aristotélica, implica una cierta flexibilidad a la hora de reclamar rigor o exactitud científica a dicho saber. No se propugna la laxitud, la imprecisión como regla de juego en la investigación; pero sí se reclama la diferencia con la exactitud de otros saberes teóricos. La razón de esta diferencia se encuentra en la diversidad radical entre los objetos del saber teórico y los del saber práctico.

H.-G. Gadamer ha destacado esto en la actualidad. «Aristóteles —dice— opone el *êthos* a la *phýsis* como un ámbito en el que no es que se carezca de reglas, pero que, desde luego, no conoce las leyes de la naturaleza, sino la mutabilidad y regularidad limitada a las posiciones humanas y de sus formas de comportamiento»²⁴.

Un saber práctico debe tener en cuenta esta variabilidad señalada por Gadamer, esta intervención de las posiciones humanas dadas en las formas diversas de comportamiento. Por eso, al contrastar estos elementos con diversas concepciones de la ciencia pueden originarse fricciones y rechazos por ambas partes. Parece entonces más adecuado analizar las

²² ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1094 b11.

²³ *Ibidem*, 1094 b, 22-27.

²⁴ GADAMER, H.G., *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca 1977, p. 384.

características lógicas, formales y materiales, del saber práctico —eso sí: con todo el rigor posible—, que intentar su categorización con relación a la ciencia teórica. El saber humano no se agota en la ciencia ni en la ideología: el saber práctico es una muestra de ello.

No obstante, cabe una pregunta: ¿qué sentido puede tener un saber que no concluye en proposiciones necesarias?; ¿cuál sería su valor?; ¿cuál su utilidad?

El mismo Aristóteles lo señala: «para los que encauzan sus deseos y sus acciones según la razón, el saber acerca de estas cosas será muy provechoso»²⁵. Para aquellos que no obren, que no realicen acciones —acciones educativas, por ejemplo—, un saber práctico no tiene sentido. Pero, para aquellos que actúen, el saber práctico de su acción tiene sentido a causa de la naturaleza racional del hombre. La misma mutabilidad y contingencia de la acción humana, que por una parte son la causa de esa flexibilidad en el rigor y en la exactitud de su conocimiento, refieren el sentido del saber práctico a la razón que determina la acción. Si toda acción humana fuera una pulsión instintiva, no tendría sentido una regulación racional. Pero, como no es así, la determinación racional de la acción postula un saber de la misma adecuado a su finalidad, en la que consiste la regulación y constitución de la acción. En la ética aristotélica se pone esto de manifiesto, pues, en palabras de Gadamer, en ella «se habla de razón y de saber, no al margen del ser tal como ha llegado a ser, sino desde su determinación, y como determinación suya»²⁶.

Efectivamente, la racionalidad de la acción humana se especifica operativa o dinámicamente en un conocimiento adecuado del fin de dicha acción²⁷. Por ello, si la Filosofía de la Educación puede constituirse como un saber práctico, se constituye como un desarrollo, extensivo e intensivo, de la investigación sobre el fin de la educación y el estudio de la acción educativa desde la perspectiva teleológica de la educación. Esto no significa que se trate de una disciplina monográfica. Como tema, el fin de la educación puede ser estudiado por otras disciplinas, y también por la propia Filosofía de la Educación. Sin embargo, para ella el fin de la educación es más que un tema: tiene también el carácter de formalidad constitutiva de la disciplina. Dicho de otra manera: cualquier tema que interese a la Filosofía de la Educación es estudiado a la luz de la finalidad, desde una perspectiva formalmente teleológica. Por eso, la finalidad es el hilo conductor metodológico en esta disciplina; pero también es más

²⁵ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, I, 3, 1095 a 10.

²⁶ GADAMER, H.G., *op. cit.*, p. 383.

²⁷ Cf. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona 1986, segunda ed., p. 15 y ss.

que eso: puede decirse, siguiendo la división clásica, que la finalidad es el objeto formal —y, más precisamente, el objeto formal *quo*— del saber filosófico de la educación, siendo el objeto material compartido por las restantes ciencias y saberes de la educación: esto es, la misma educación.

No se discute con esto la posibilidad de otras formas de saber sobre la educación; por ejemplo, se admite la posibilidad teórica de un saber general normativo, al modo de Herbart. Pero la Filosofía de la Educación, entendida como saber práctico, no puede pretender nunca normativizar la acción educativa. Sin duda que de esta disciplina se podrá derivar una potencia regulativa, pero de modo indirecto: a través de la aplicación que cada educador haga del saber filosófico de la educación —práctico— que posea. Es decir, que esta aplicación o regulación, y la posterior posible normativización, es asunto del que sabe y educa, y no del propio saber intersubjetivo de la educación. En este sentido, es decir, como saber normativo de la educación, la Filosofía de la Educación no tiene validez general, y así se distingue netamente del modelo herbartiano de «pedagogía general». Pero sí tiene validez general como estudio de los principios y de la naturaleza de la acción educativa —estudio realizado desde una perspectiva formalmente teleológica— de la acción educativa y de sus elementos. En cuanto que hay *una naturaleza humana*, y en cuanto que cabe conocerla racionalmente, cabe hablar de una finalidad adecuada a dicha naturaleza, y cabe también examinar cualquiera de las especificaciones de la acción humana —por ejemplo, la educativa— a la luz de dicha finalidad. Se obtiene así un saber que dirige subjetivamente la acción, pero no porque la normativice directamente, sino porque es posible una regulación subjetiva eficaz como fruto de dicho saber. El sujeto, el educador, al actuar educativamente, aplica su saber de la acción educativa y establece la norma de dicha acción. Pero no es el saber práctico objetivo el que afirma la norma deductivamente, sino el propio sujeto que actúa, desde *su* saber práctico.

La cuestión se plantea así: la Filosofía de la Educación como saber práctico es un saber filosófico que no se ocupa de cosas o entes, sino de un tipo de actuación humana, como es la educativa. Además, si dicha disciplina quiere tener alcance y potencialidad educativa, y no sólo alcance filosófico y especulativo, entonces no se ocupará de la acción educativa en tanto que efectuada o realizada, en sus efectos y sus consecuencias; no se considerará en su realización pura, sino —y sobre todo— en relación al fin que persigue dicha acción educativa. Del mismo modo que hay una psicología que estudia los actos y procesos psíquicos en sí, es posible una ciencia de la educación que estudie los actos educativos en sí, en cuanto que efectuados, causantes de unas relaciones racionales y desencadenantes de unas consecuencias prácticas. Esto correspondería a un saber teórico o

especulativo que tendría sin duda un alcance o repercusión filosóficos». Pero no tendría una útil repercusión educativa, puesto que estudia la acción en cuanto que efectuada. Dicho saber abocaría a un conocimiento teórico de la acción que, por ser teórico, es casi inoperante frente a la acción, como recuerda N. Lobkowicz²⁸. Dicho más rotundamente, con palabras de F. Inciarte: «sólo cuando la razón se percata de su incompetencia en cuestiones prácticas, deja de ser teórica y se constituye en razón práctica»²⁹.

EL RANGO GNOSEOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO SABER PRÁCTICO

Si la Filosofía de la Educación es un puro saber práctico, un saber de lo operable en cuanto tal, y, por lo tanto, un saber de lo contingente, ¿puede hablarse entonces de un *saber*, o, al menos, de un saber objetivo y, por tanto, comunicable? Si se trata de un saber puramente empírico y subjetivo, puede ser valioso para el sujeto que lo posea; pero no será posible transmitirlo a otros, en cuanto que su objetivación lo desnaturalizaría. Sería entonces un saber de discernimiento subjetivo, un saber *prudencial*. Se requiere, pues, un componente teórico en la constitución de este saber; más precisamente, un componente teórico formal, puesto que el componente material —la acción humana— no permite de suyo una consideración teórica si quiere mantenerse como tal acción, es decir, no como algo *hecho*, sino como algo en cuanto que *se hace*.

La respuesta a esta cuestión puede extraerse de un debatido texto de Tomás de Aquino, lugar clásico en la discusión sobre la naturaleza de la ética. Es el siguiente: «Hay ciencias —dice Tomás de Aquino— que son exclusivamente especulativas, otras exclusivamente prácticas, y algunas que son en parte especulativas y en parte prácticas. Para más precisar esto adviértase que de tres maneras puede decirse especulativa una ciencia. Primero, por parte de las cosas que estudia, cuando el que las estudia no las puede hacer ni modificar, y por esto es especulativa la ciencia que tiene el hombre de las cosas naturales y divinas. Segundo, por el modo de saberlas, como ocurre, por ejemplo, cuando un arquitecto estudia una casa definiendo, dividiendo y considerando en general lo que debe y lo que no debe tener, ya que esto es considerar una cosa factible, pero no en cuanto que factible, sino de un modo especulativo (...). Tercero, por

²⁸ Cf. LOBKOWICZ, N., *Theory and practice. History of a Concept from Aristotle to Marx*, Univ. of Notre Dame Press, Londres 1967, p. 12.

²⁹ INCIARTE, F., *op. cit.*, p. 205.

razón del fin, pues el entendimiento práctico difiere del teórico por razón del fin, como dice el Filósofo. En efecto, el fin del entendimiento práctico es la operación y el del teórico es la contemplación de la verdad; y, por esto, cuando un arquitecto, por ejemplo, piensa cómo se puede construir un edificio, pero no con objeto de construirlo, sino simplemente para saber cómo se construye, tiene con respecto al fin un conocimiento teórico, aunque se trate de una cosa factible. Por consiguiente, la ciencia que es teórica por parte de las cosas que conoce es exclusivamente teórica. La teórica por el modo de conocer o por el fin que se propone es en parte teórica y en parte práctica. Y aquélla cuyo fin es la operación es simplemente práctica»³⁰.

Sin duda, desde la gnoseología kantiana, y desde toda la epistemología científica que se funda en ella, es decir, desde la radical separación entre razón y experiencia, entre saber práctico y teórico, es costoso admitir un saber que sea en parte teórico y en parte práctico. Sin embargo, apelando a la experiencia propia y personal de la acción humana y, en este caso, de la acción educativa, las anteriores consideraciones tomistas no son ninguna insensatez. Basta con remplazar los términos «arquitecto», «construir» y «edificio» por «educador», «formar» y «educando» respectivamente. Por supuesto, no puede establecerse un paralelismo estrecho entre la tarea del arquitecto y la del educador; pero a este nivel genérico de consideración sí que cabe una profunda analogía.

Así, son posibles dos modos de saber sobre la educación, en parte teóricos y en parte prácticos. La segunda posibilidad señalada por Tomás de Aquino —un saber de lo factible, pero conocido teóricamente— correspondería al segundo nivel de T.W. Moore: el de la *teoría de la educación*. Sería un saber, en parte práctico, pero principalmente especulativo o teórico, en cuanto que requiere la acción *ya efectuada*. El tercer modo tomista correspondería a un saber, en parte teórico, pero principalmente práctico. En este caso, el componente teórico viene dado por el fin, que se constituye en perspectiva formal de consideración intelectual. De esta manera, puede atenderse a la contingencia connatural a la acción humana —expresada formalmente en el afán diltheyano por incorporar la circunstancialidad histórica a la reflexión filosófica—, pero sin caer en el relativismo de una filosofía determinada por lo contingente —las cosmovisiones— y sin precisar de una «filosofía de la filosofía» que desde el nivel del pensamiento formal prestara necesidad al conocimiento de lo contingente.

³⁰ TOMÁS DE AQUINO, *Summa Theologica*, I, q. 14, a. 16.

Ahora bien, para poder admitir sin rubor tal saber práctico en la asamblea de los saberes científicos, tal como hoy están constituidos, se requeriría también una reflexión crítica sobre el paradigma admitido hoy respecto de la constitución; paradigma que, con todas las ricas matizaciones de detalle que se han hecho, sigue siendo esencialmente científico-positivo.

Algunos pasos se han dado ya. Por ejemplo, pueden verse en la latente crítica de T.W. Moore al citado paradigma: «para criticar o rechazar —dice— una teoría de la educación no podemos limitarnos a demostrar simplemente que sus conclusiones no son justificables a partir de los supuestos que se han hecho, o que los propios supuestos se pueden poner en cuestión»³¹. En efecto, para Moore una teoría de la educación no se justifica por la verificación de sus proposiciones ni por la coherencia interna de sus principios —únicas razones dentro del modelo científico-positivo. Moore aduce un criterio de naturaleza eminentemente práctica. Según él, en una teoría de la educación, «para validarla, tendremos que mostrar que sus conclusiones *merecen ser puestas en práctica*»³².

Tal es la línea que debe seguirse para que la Filosofía de la Educación adquiera el rango gnoseológico y epistemológico que le corresponde como saber práctico. Y este asunto no es sólo una filigrana de catalogación científica. Aquí está en juego la misma posibilidad de que la Filosofía de la Educación sea una disciplina de interés para los filósofos sólo —teóricos—, o que lo sea preferentemente para los educadores, quienes precisan un saber práctico, de la acción³³.

³¹ MOORE, T.W., *op. cit.*, p. 36.

³² *Ibidem*, p. 30.

³³ Tal intencionalidad parece percibirse en J. M. Quintana cuando postula este autor la necesidad de una Filosofía de la Educación *aplicada*; cf. QUINTANA, J., «Concepto de Filosofía de la Educación», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid 1982 (157), pp. 65-71.