

Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación

por María G. AMILBURU
Universidad Nacional de Educación a Distancia

El entrelazamiento entre reflexión filosófica y práctica educativa se remonta a los mismos albores de la cultura occidental. De hecho, Sócrates es considerado simultáneamente el primer gran pensador europeo y el educador de occidente; y la estrecha relación entre estas dos dimensiones de su figura constituyen un rasgo esencial de su persona (Alvira, 2003, 284).

Sin embargo, las relaciones entre la filosofía y la educación no siempre han sido pacíficas ni fluidas, y tampoco lo son en la actualidad. Comenzaremos considerando la naturaleza de estas actividades, para tratar seguidamente sobre la vinculación entre ellas –tanto si se considera a la filosofía como una *actitud personal* o como una *disciplina académica*–, prestando particular atención a las aportaciones de algunos autores del Reino Unido, donde existe una dilatada tradición de debate público (Haydon, 1998) y literatura especializada sobre el tema y concluir proponiendo que se fomente la *actitud filosófica* entre los docentes para que puedan realizar con más acierto su labor educativa.

1. Filosofía

La filosofía surge del asombro del ser humano ante la realidad, y de la pregunta por las causas últimas de sucesos admirables que no pueden explicarse a primera vista: la fluctuación entre el movimiento y el reposo, la generación y corrupción de los seres materiales, la regularidad cíclica en el sucederse de las estaciones, el orden del universo... Este nuevo modo de abordar la comprensión de la realidad que supone el paso del mito al *logos*, inaugura un itinerario intelectual que ha forjado la cultura de occidente desde hace más de 26 siglos.

La *actitud filosófica* –como cuestionamiento radical sobre el sentido de la realidad más allá de las apariencias, de la opinión y las explicaciones convencionales–, se distingue de la *elaboración sistemática del pensamiento filosófico*, que se inició en el círculo de alumnos de Platón y que ha recibido el nombre de «filosofía académica» en recuerdo de la Escuela fundada por él.

La Filosofía académica es un *saber científico* en el sentido que Aristóteles

atribuye a estos términos en los *Segundos Analíticos*: un conocimiento cierto, obtenido mediante demostración a partir de las causas (I 2 71 b 9). Tiene un objeto propio, se elabora empleando una metodología específica y puede cultivarse en diferentes niveles de especialización. Pero el estatuto epistemológico de la filosofía como saber científico es, en sí mismo, *un problema filosófico* y quienes la cultivan difieren acerca de sus características y su finalidad. Sin embargo, por encima de sus diferencias, todos los filósofos forman parte de una tradición de pensamiento que plantea preguntas sobre las *cuestiones últimas* en los distintos ámbitos de lo real, a las que trata de responder apelando a argumentos lógico-rationales y con pretensión de verdad.

La filosofía es la disciplina que se ocupa del objeto más amplio (Kenny, 1998, xi), pues explora todos los conceptos básicos que permean nuestro pensamiento, y el discurso sobre cualquier materia. Como señala Innerarity «la filosofía no es un asunto exclusivo de expertos, un ámbito especial vetado al interés vulgar y al sentido común, una especie de *Departamento de Verdades Sublimas*. Al menos, no debería serlo. El material sobre el que reflexiona el filósofo, las piedras con las que edifica su soberana atalaya, el valle que contempla, no son de su propiedad. El filósofo no tiene coto de caza propio; únicamente dispone de una licencia de cazador furtivo que le permite adentrarse en los cotos de los demás. La mayor parte de lo que el filósofo dice no es ‘filosofía’. A veces esto es formulado como reproche, pero constituye su mejor alabanza» (Innerarity, 1995, 151-152).

Se puede apreciar una gran diferencia entre el modo de cultivar la *filosofía académica* durante sus primeros 2000 años de vida y la manera como se elabora en la actualidad. En épocas pasadas, las distintas especialidades filosóficas –Metafísica, Epistemología, Ética, Lógica, etc.– no estaban tan desvinculadas entre sí como sucede hoy en día y, durante siglos, el pensamiento filosófico se interesó por las cuestiones dirigidas a discernir en qué consiste una «vida humana buena» (*eudaimonía*). Así, la filosofía se cultivó como *un saber que orienta la vida*, que se cuestiona por el sentido y finalidad de la existencia y el tipo de vida humana que merece la pena vivir. Por el contrario, en la filosofía académica actual se valora por encima de todo la sofisticación técnica. En ese sentido, la Lógica o la Metafísica se consideran superiores a la Estética; y la Filosofía de la Educación es relegada a los últimos puestos del *ranking de relevancia filosófica* (White, 2013).

Aquí se evitará adoptar una mentalidad *purista* que sólo considera *filosófico* el saber que se ocupa de aquellas verdades inmutables y necesarias que están al margen o por encima de los vaivenes y contingencias particulares de la vida; así como también el planteamiento *instrumentalista* que sólo admite la validez del conocimiento que tiene una aplicación práctica inmediata; y sostenemos que la filosofía, y concretamente la Filosofía de la Educación, debería preocuparse menos de los «problemas filosóficos» –que en ocasiones resultan autorreferenciales y desvinculados de los intereses y necesidades de la gente común– y dedicar más esfuerzo a cultivar una actitud filosófica orientada al análisis y clarificación de los

«problemas educativos concretos» que se plantean hoy en día. Esto no significa tener que dedicarse a elaborar nuevas teorías, sino a proponer soluciones que ayuden a afrontar más adecuadamente los problemas (Pring, 2007).

2. Educación

El término «educación», por su carácter complejo y su larga trayectoria en la historia del pensamiento, es susceptible de ser empleado con sentidos diversos, e incluye también referencias a cuestiones objeto de polémica. Por eso es conveniente realizar una labor previa de clarificación conceptual para precisar a qué nos referimos concretamente al hablar de educación en el contexto de estas páginas.

«Educación» es, ante todo, el nombre de una *actividad específicamente humana*; es decir, este término hace referencia a un modo intencional de obrar que posee una finalidad intrínseca inmanente a la misma operación. La educación constituye primariamente *una praxis que se tiene que realizar* y no un objeto que se ofrece a nuestra contemplación (Jover, 2002); está guiada por la inteligibilidad propia de la razón práctica, y no por el saber puramente especulativo ni por el técnico. En efecto, las *praxis* no se ordenan a la producción de objetos o artefactos, sino a la realización de algún bien. El fin al que se dirige la acción práctica no debe ser *hecho*, en el sentido de fabricado, sino que es *obrado*. Por eso, el fin de la educación sólo puede alcanzarse por medio de la acción y en la acción misma; y esto implica que la relación que existe entre la educación, su fin, y los medios adecuados para alcanzarlo no

puede plantearse en términos exclusivamente instrumentales.

La educación tiene como fin la promoción de vidas humanas logradas, facilitando la plena actualización de las potencialidades naturales del sujeto. Por lo tanto, para formular los fines particulares o intermedios de la educación y discernir cuáles son los procedimientos más adecuados para alcanzarlos, es necesario conocer quién es el hombre, sus capacidades naturales, la dinámica específica de su desarrollo y su mutua interrelación, así como las situaciones y actividades que pueden facilitar su perfeccionamiento (Haldane, 1989). Esto significa que no es posible acometer ninguna acción educativa sin una imagen previa de un ideal de vida humana lograda.

Los problemas que debe afrontar la tarea educativa se inscriben en una amplia red de cuestiones intelectuales, morales y normativas que impiden catalogarla como una actividad de tipo técnico o mecánico. La educación puede considerarse semejante a la creación artística, y está configurada según unos principios intrínsecos a la acción misma que permiten distinguir las buenas prácticas educativas de las que no lo son. Y, como en cualquier otra tarea artística o artesanal, los ‘buenos resultados’ son fruto del feliz entrelazamiento de la calidad del ‘material disponible’, de las condiciones naturales de quien actúa, los conocimientos y habilidades adquiridas y la prudencia para aplicar los procedimientos adecuados en cada momento (G. Amilburu y García, 2013).

El *buen obrar*, la adecuada realización de una actividad práctica como es el caso

de la educación, requiere la iniciación del agente en el conocimiento, los modos de valoración y las creencias específicas de la tradición en la que esa práctica ha tomado su forma presente (MacIntyre, 1993). Este insertarse en una tradición no tiene un carácter meramente reproductivo, sino que la tradición debe ser reinterpretada constantemente a través del diálogo y la discusión, ya que es propio de las tradiciones desarrollarse y evolucionar, sin detenerse. De hecho, las tradiciones mueren cuando se estancan o cristalizan (Gadamer, 1977), porque cuando están vivas siempre integran en sí mismas elementos que dan origen a procesos de reconstrucción crítica.

La educación debe extenderse a *todas las capacidades humanas* susceptibles de mejora, de manera que cada persona pueda adquirir los conocimientos, disposiciones y habilidades que necesitará para hacer frente a las necesidades de la existencia humana en sus variadas dimensiones: biológica, interpersonal, socioeconómica, religiosa, afectiva, estética, etc. (Pring, 2003).

Como la educación se orienta a procurar el perfeccionamiento humano, sólo puede considerarse *educativo* aquello que contribuye a la *mejora* de la persona, y le abre puertas para sucesivos desarrollos positivos. Como consecuencia, educar es una tarea que exige continuamente formular juicios de valor acerca de lo que se considera *mejor* y no sólo *posible*, y en relación con el mejor modo de alcanzarlo. Por lo tanto, educar es esencialmente una práctica de carácter moral (Pring, 2004), que se realiza en el encuentro de dos li-

bertades, y quien educa no es nunca un agente neutral (Jover, 2002).

Toda actividad educativa implica, de modo más o menos sistemático, la transmisión de conocimiento; y el aprendizaje reclama una disposición activa por parte del sujeto, pues no se produce al margen de la voluntad de quien aprende, sino que reclama una disposición activa de su parte para entender, interiorizar y recordar unos contenidos, adquirir unas habilidades, adoptar unas actitudes, etc.

La educación, por último, es el dinamismo esencial de socialización humana, porque es el único camino que permite acceder a la comprensión de las tradiciones públicas que configuran el ámbito cultural. Por lo tanto, como señala White (2013), aunque la educación se ordene primariamente al perfeccionamiento personal, no puede ser considerada como una tarea de índole privada o autorreferencial. Dado que el ser humano es social por naturaleza, la educación forja también la comprensión de lo que significa vivir juntos, en sociedad.

3. Filosofía y Educación

Como ya se ha dicho, la filosofía tiene por objeto el estudio de la realidad en toda su extensión y amplitud; por lo tanto, la educación –en cuanto actividad específicamente humana– es también susceptible de ser analizada desde una perspectiva filosófica. De hecho, la tarea educativa remite de suyo a cuestiones de gran calado filosófico que se hace necesario abordar como, por ejemplo, qué significa conocer y qué valor tienen determinadas formas de pensamiento (Epistemología), qué vale la

pena enseñar y aprender (Ética), la naturaleza de las actividades mentales (Filosofía de la mente), etc. (Pring, 1978).

Cuando la filosofía se ocupa de la educación, no pretende estudiar cómo, con qué medios, en qué circunstancias y ambiente, o a qué individuo psicobiológico concreto hay que educar; sino que se plantea cuestiones de carácter más amplio y general cómo qué es la educación, por qué es necesaria, quién es el sujeto de la educación metaempíricamente considerado, para qué educamos, cómo es posible que alguien llegue a educarse, etc. (Sacristán, 1994).

Una de las cuestiones filosóficas fundamentales que debe abordarse cuando se trata el tema de la educación consiste en clarificar *qué se entiende por un ser humano educado*; porque el *ideal de humanidad* que se asume pone en marcha todo el engranaje educativo. Sólo después, una vez perfilada la cuestión del ideal al que se tiende, se podrán acometer con acierto estudios sobre los agentes y los medios educativos, de manera que se adecúen a la promoción del *ideal de persona* que orienta el proceso. Y para acertar en la formulación de ese ideal es preciso llevar a cabo una atenta reflexión de carácter filosófico-antropológico.

Además de éstas, hay muchas otras cuestiones de índole filosófica que se plantean en los ámbitos de la teoría y la práctica educativa. Entre ellas, no son menos importantes las que tratan de examinar las distintas tensiones que se presentan en la sociedad contemporánea como, por ejemplo, la necesidad de reconciliar la

responsabilidad social y la autonomía individual; el respeto por la tradición y el derecho a ofrecer una interpretación personal de la misma; la libertad personal y la autoridad externa; el ámbito privado del individuo y el dominio público de la comunidad, etc.

Pero debe tenerse en cuenta que la aportación de la filosofía a los ámbitos de la reflexión y la práctica educativa dependen directamente del modo de cultivar el pensamiento filosófico: para contribuir positivamente a la educación, la filosofía ha de estar fundada en el amor a la verdad y en el respeto hacia los procedimientos lógico-rationales que permiten avanzar en el camino que lleva a su descubrimiento y llegar a formular conclusiones válidas (Silber, 1998). En concreto, se recomienda asumir cuatro actitudes fundamentales:

-El respeto de las leyes lógicas del procedimiento racional

-La humildad para reconocer los hechos tal como se presentan

-Tener en cuenta los conocimientos, la experiencia y las observaciones críticas de los demás

-Renunciar a la búsqueda de cualquier provecho personal que fácilmente podría conducir a conclusiones equivocadas.

Cuando se cultiva con estas disposiciones, la filosofía ofrece una comprensión de la realidad educativa más sólida y profunda que la de las simples intuiciones, opinio-

nes o preferencias personales de los educadores. Aún así, no se debe perder de vista que no se puede exigir a las conclusiones filosóficas el mismo grado de certeza que se obtiene en las ciencias experimentales, porque la filosofía realiza el ideal científico de modo diverso, ya que le compete someter a examen racional los lugares comunes asumidos acríticamente como evidencias por las ciencias experimentales (Pring, 2013). En efecto, una de las tareas que la filosofía asumió ya desde tiempos de Sócrates, consiste en exigir –especialmente a quienes creen tener el *monopolio de las respuestas correctas*– que sometan a examen sus afirmaciones para comprobar su verdad (Ibid.).

4. Filosofía de la Educación: disciplina académica y actitud filosófica

De manera semejante a como se ha distinguido entre la «filosofía como disciplina académica» y la «actitud filosófica», vamos a distinguir también entre la «Filosofía de la Educación como disciplina académica», y lo que podemos llamar «la actitud filosófica en la educación».

4.1. La Filosofía de la Educación, disciplina académica

En cuanto disciplina académica, la Filosofía de la Educación se distingue de las demás materias filosóficas y pedagógicas por su objeto de estudio, la metodología que emplea y el fin que se propone alcanzar.

El *objeto* de estudio propio de la Filosofía de la Educación es el fenómeno educativo en toda su amplitud: los agentes, procesos y escenarios donde se desarrolla el binomio enseñanza-aprendizaje; emplea

metodologías esencialmente filosóficas; y su *fin particular inmediato* consiste en la elaboración de un cuerpo de doctrina que facilite a los profesionales de la educación la comprensión del sentido e implicaciones antropológicas y éticas de su tarea, y mejorar así su actividad práctica.

La Filosofía de la Educación no pretende elaborar «una gran teoría» en el sentido epistemológico fuerte de la palabra (Pring, 1978) –un sistema unificado de proposiciones, semejante a las teorías científicas–, sino llevar a cabo una reflexión crítica y sistemática sobre la educación de la que se puedan extraer conclusiones teóricas que permitan entender y afrontar mejor los problemas de la práctica educativa. En este sentido, la Filosofía de la Educación no constituye un campo acotado, aislado de los demás saberes, sino que debe cultivarse en diálogo interdisciplinar con el resto de las ciencias que se ocupan del estudio del ser humano y de la educación (G. Amilburu y García, 2012).

Este carácter híbrido de la Filosofía de la Educación como disciplina académica es la causa de que, en ocasiones, no se le otorgue en el conjunto de los saberes científicos el reconocimiento que se le debe. Arcilla (2002) señala, por ejemplo, que cuando se presenta como filósofo de la educación, la comunidad filosófica no manifiesta mucho interés por las «cuestiones educativas» de las que se ocupa; y, por otra parte, los educadores tampoco parecen mostrar preocupación por ese tipo de «cuestiones filosóficas».

Por una parte, los filósofos están más interesados en el mundo de las ideas, para

hacerlas encajar entre sí formando un sistema de pensamiento coherente; mientras que por otra, los educadores están volcados fundamentalmente en la realización de una actividad práctica concreta a la que se exige que produzca unos efectos beneficiosos inmediatos y mensurables en el ámbito del aprendizaje. Por eso, Arcilla considera imprescindible que la filosofía y la práctica educativa dispongan de un foro donde puedan dialogar sobre su interés común: la mejora de la vida personal y social de los seres humanos; y ese foro, sostiene, es precisamente la Filosofía de la Educación.

La observación de Arcilla es una experiencia común a muchos filósofos de la educación, pues ocurre con frecuencia que los filósofos adscritos a Departamentos y Facultades de Filosofía consideran la Filosofía de la Educación como una «disciplina filosófica de segunda categoría» [1]. Este prejuicio puede tener en algunos casos cierto fundamento, porque a veces los filósofos de la educación –urgidos por la necesidad de dar respuestas inmediatas a los problemas concretos que plantea la práctica educativa– descuidan la profundidad y el rigor metodológico que requiere una disciplina filosófica, y no hacen propiamente *Filosofía* de la Educación (White, 2012). Y en otras ocasiones, para contrarrestar esta opinión negativa extendida entre los filósofos y demostrar que son ciudadanos de pleno derecho en la república de los sabios, algunos filósofos de la educación se centran exclusivamente en análisis y cuestiones autorreferenciales en relación con la disciplina –como la naturaleza de la propia materia, la definición de su estatus epistemológico, sus vinculaciones con otras ciencias, el lugar que le corresponde

en el conjunto de los saberes filosóficos o pedagógicos, etc. (Haldane, 1989)–. Esto equivale, en realidad, a dedicarse a una «reflexión-sobre-la-reflexión acerca de la educación» –una especie de «meta-Filosofía de la Educación» carente de interés para los educadores– que aleja a la disciplina del ámbito de la práctica educativa real y de las preocupaciones concretas de sus protagonistas. Se trata, en el mejor de los casos, de una reflexión abstracta sobre temas académicos, pero no sobre la educación tal y como la experimentan sus protagonistas –padres, profesores y alumnos– en su realidad diaria.

4.2. La actitud filosófica en educación

Más que detenernos en la consideración de la Filosofía de la Educación como disciplina académica, se va a abordar la cuestión de qué significa adoptar una «actitud filosófica» en educación, porque ésta se considera necesaria para el buen ejercicio de la actividad docente, la investigación educativa, y la participación en el debate público.

Adoptar una «actitud filosófica» ayuda al ser humano –cualquiera que sea su situación, y en cualquier actividad que desarrolle– a examinar críticamente sus más íntimos y arraigados presupuestos mentales; a poner en relación la propia actividad con las grandes ideas y teorías dominantes en la cultura; a adquirir una visión más amplia y contextualizada de la propia acción; a evitar la superficialidad; a dotar al pensamiento de mayor consistencia; y a formarse una visión del mundo coherente, sinóptica y global, etc. Los beneficios de la actitud filosófica se multi-

plican exponencialmente en el caso de las personas que realizan tareas educativas.

Las conclusiones de un estudio realizado entre profesores que han asistido a cursos de filosofía dentro de su programa de formación permanente ponen de manifiesto cómo este saber les ha ayudado significativamente a identificar y afrontar problemas de los que no eran conscientes; a clarificar los valores y creencias subyacentes en su práctica educativa habitual; a acudir a la literatura académica disponible, para no nutrirse exclusivamente de los propios recursos intelectuales o las últimas opiniones difundidas por los *mass media* y las redes sociales; a conectar sus propios valores y creencias con las ideas que impregnan la literatura académica de su campo, y a establecer puentes de unión entre sus experiencias diarias y el discurso académico especializado, etc. (Bridges, 1998).

Ese mismo estudio señala que hay tres aportaciones propias de la metodología filosófica que tienen un interés especial para los profesores:

a. El recurso al *Análisis lógico del lenguaje* con vistas a la clarificación de los términos y teorías pedagógicas que se emplean en el lenguaje ordinario y el discurso académico.

b. El conocimiento de la *Historia de la Filosofía*, que pone en contacto con las diferentes respuestas que el ser humano ha formulado –desde perspectivas teóricas e ideológicas muy diversas– a los interrogantes últimos que se plantea.

c. El método argumentativo propio de la *Filosofía práctica*, que ofrece un complemento a la abstracción de las ciencias teóricas y al pragmatismo técnico.

Vamos a considerar con más detalle cada una de ellas.

4.2.a. *Análisis lógico del lenguaje y clarificación conceptual*

La Filosofía Analítica de comienzos del siglo XX consideró que el análisis conceptual del significado de los términos del lenguaje ordinario es el primer paso que debe darse en orden a resolver muchos de los problemas que se presentan en la vida diaria y en la ciencia, que son ocasionados frecuentemente por falta de precisión, ambigüedades y malas interpretaciones (Wittgenstein, 1988).

El análisis lógico del lenguaje se propone explicitar los supuestos significativos que permanecen ocultos bajo la superficie de las palabras y que son asumidos acríticamente por el sujeto que las emplea. Pretende, en definitiva, desvelar los «implícitos del discurso», como los llamó la hermenéutica posterior, que sólo pueden desenmascarse tras un examen atento y sistemático de los diferentes sentidos en los que se emplean los términos en el lenguaje ordinario.

El lenguaje humano, que siempre se asume en el contexto de una tradición, proporciona las herramientas elementales para la comprensión del mundo físico, social y moral en que vivimos; de tal manera que si se modifica sustancialmente el modo

de referirse a la realidad, cambia también el modo en que ésta se percibe (Berger y Luckman, 1972). Porque los seres humanos no «pensamos primero» y después «traducimos a palabras nuestros pensamientos», sino que los términos que empleamos para nombrar las cosas no son indiferentes de cara a su comprensión y evaluación.

Centrándonos ya en el ámbito educativo, el lenguaje empleado en cada momento para referirse a la educación influye en el modo de entender su naturaleza y características. Así, por ejemplo, no es lo mismo referirse al proceso educativo como «crecimiento y desarrollo», o como «iluminación», o «proceso mecánico», o «transacción económica», etc. (Pring, 2010), porque las metáforas que empleamos para referirnos a la realidad implican un modo peculiar de comprender el mundo y al ser humano, y los principios básicos que deben regir las relaciones interpersonales.

De ahí que una tarea esencial que deben llevar a cabo los filósofos de la educación sea examinar críticamente los significados implícitos en el lenguaje empleado en la práctica educativa y en la toma de decisiones políticas que afectan a este campo (Pring, 2010). Esto es, precisamente, lo que hizo R.S. Peters al incorporarse al Instituto de Educación de la Universidad de Londres: se dedicó al análisis lógico y clarificación del lenguaje educativo y a la elaboración de un mapa conceptual de ese ámbito que mostrara la interrelación que existe entre los términos empleados, para que los profesionales de la educación pudieran orientarse en el mundo educativo y actuar inteligentemente en él.

El hecho de preguntarse sistemática-

mente por el significado de las palabras empleadas en el campo de la educación conduce también, como de la mano, al análisis de cuestiones más profundas, entre las que destacan, por ejemplo: la pregunta por la naturaleza y posibilidades del conocimiento humano, el tipo de vida digno del hombre, el fin último de la educación, qué significa *calidad del aprendizaje*, qué autoridad tiene el Estado para decidir los contenidos del curriculum, etc.

En definitiva, el análisis lógico del lenguaje educativo permite descubrir, clarificar, sistematizar, tipificar y relacionar los planteamientos teóricos e ideológicos y antropológicos que subyacen e impregnan la actividad en el aula o la legislación educativa, etc. Y esto es de gran importancia porque en este ámbito ninguna acción o ley puede considerarse «neutral»: nunca está desprovista de algún planteamiento filosófico que la sustente (Haldane, 1989). De hecho, tampoco el Análisis Lógico del lenguaje está libre de connotaciones de valor –aunque se presente a sí mismo como una tarea aséptica– porque también está impregnado por ellos, ya que la descripción y definición de los conceptos abre el camino hacia recomendaciones y prescripciones subsiguientes (Bridges, 1998).

4.2.b. *Los grandes temas educativos en la Historia del pensamiento filosófico*

Los conceptos que utilizamos actualmente en el ámbito de la educación son el producto terminal de un proceso histórico de transformación de nociones que se acuñaron por primera vez en la Grecia clásica (Carr, 1987). Y como señala Moran (2008),

las palabras que tienen una historia no pueden ser «definidas», porque ninguna definición puede abarcar los matices históricos que están presentes en el significado de un término. Por eso conviene conocer el desarrollo temporal de los conceptos que se emplean, porque la evolución de su uso y su significado manifiestan cuestiones más profundas que es necesario tener en cuenta para la comprensión del mundo en el que surgieron esas ideas y su desarrollo hasta el momento presente. Por esta razón, el análisis lógico y la clarificación del lenguaje, aun siendo necesarios, no son suficientes para comprender en profundidad algunos matices importantes del mundo de la educación.

Por otra parte, muchos filósofos han trabajado temas de interés para la educación, haciendo grandes aportaciones a este campo. En efecto, en todas las grandes áreas de la Filosofía –Metafísica, Lógica, Ética, Epistemología, Antropología Filosófica, Filosofía Moral y Política, etc.– se tratan de un modo u otras cuestiones que afectan directamente al núcleo mismo de la acción educativa como, por ejemplo, la distinción entre el bien y el mal, el ejercicio de la libertad, la posibilidad de que un ser humano enseñe a otro, la dimensión social del ser humano, el fundamento de la autoridad, etc.

Por eso, el estudio de las obras de los grandes filósofos pone al educador en contacto con el mundo de las ideas que entretejen nuestro modo de entender la realidad, y facilita el desarrollo del juicio propio, porque muchas de esas ideas son opinables, susceptibles de crítica y pueden generar polémica. Por eso, el estudio

de la Historia de la Filosofía previene también frente al peligro del dogmatismo en aquellos ámbitos que están abiertos a la discusión, a la diversidad de planteamientos, y a la crítica razonada.

4.2.c. *Filosofía práctica y educación*

Como ya se ha indicado, educar es una *praxis*. En concreto, es una actividad en la que se establece una particular relación entre varios seres humanos, que se distingue por su carácter intencional, y que busca incidir en la estructura moral de las personas para promover un cambio a mejor en el desarrollo personal y social de quien se educa.

Por tratarse de una *praxis*, la educación no está regulada por un conocimiento de tipo especulativo, ni tampoco técnico, sino por la racionalidad práctica, que es un saber de la acción en cuanto realizable o posible (Jover, 2002). Esta racionalidad práctica es semejante a la que guía la toma de decisiones de tipo artístico, que versa sobre el modo de actuar más adecuado y que, por tanto, está íntimamente ligado a la prudencia.

La función propia de la razón práctica es formular principios generalizables, dotados de normatividad indirecta orientadora, que se ofrecen en forma de consejo, y reclaman en cada caso su reelaboración antes de ser aplicados en una situación concreta, sin anular por tanto la responsabilidad del agente. El mundo de la educación no es algo «dado», sino que «se está haciendo de continuo», y en él cabe adoptar perspectivas y soluciones variadas. La racionalidad propia de la filosofía práctica permitirá combinar la precisión de la argumentación filosófica con la flexibilidad que exige el

respeto a particularidades concretas de la experiencia humana (Hogan, 2003).

Pues bien, solamente desde la racionalidad práctica es posible mostrar algo que es esencial para la educación: que los fundamentos objetivos del orden moral son tan fiables en su ámbito como las leyes científicas en el suyo; y recuperar y defender las intuiciones y principios morales fundamentales imprescindibles para poder desarrollar cualquier tarea educativa (Silber, 1998).

Aunque se pueda discutir acerca de cuáles son en concreto esos principios morales que han de considerarse «objetivos», para poder educar hay que reconocer que existen unas leyes que orientan el desarrollo de una vida humana digna, y que son tan normativas en su ámbito como lo son en los suyos las leyes físicas o las leyes lógicas que guían el desarrollo correcto del razonamiento.

Existe, en efecto, una teleología natural que guía el despliegue de las capacidades humanas. Y este desarrollo perfecto no es un asunto que pueda dejarse al capricho o a la preferencia personal, sino que sus principios hunden sus raíces en la realidad misma de la que depende la existencia humana, tanto en su dimensión individual como social [2].

5. Actitud filosófica y responsabilidad cívica del educador

De lo dicho se concluye la importancia de que los profesores –y los educadores en general– desarrollen una actitud filosófica que les permita analizar los implícitos del

lenguaje educativo que emplean, ponerse en contacto con las grandes cuestiones educativas que se han tratado a lo largo de la Historia de la Filosofía, y adquirir ese género de sabiduría práctica que es la prudencia educativa.

Obviamente, el modo concreto de proporcionar esa formación filosófica a los educadores debe adecuarse a las circunstancias y posibilidades de tiempo y lugar, formación previa, experiencia profesional, etc., de quienes van a recibirla. Sutherland (1985) hace algunas propuestas que pueden desarrollarse durante la preparación específica de los futuros profesores en la Universidad como, por ejemplo, impartir cursos teóricos sobre Historia de la Filosofía, complementándolos con discusiones éticas y filosóficas de problemas actuales. Sugiere también organizar debates sobre cuestiones educativas que exijan tomar postura personal razonada como, por ejemplo: la discusión acerca de los fines y el derecho a la educación; el reconocimiento de las diferencias; la influencia del ambiente, la clase social y el sexo en el aprovechamiento escolar; el papel de las instituciones educativas en la formación cívica, ética y religiosa de los estudiantes; la legitimidad de las distintas metáforas empleadas para explicar los procesos educativos; los derechos de la familia, la sociedad civil y el Estado respecto de la educación; el lugar que corresponde a los profesionales de la educación en el debate público y en la elaboración de las leyes educativas, etc. Las respuestas que los educadores den a estas cuestiones siempre deben considerarse incompletas o provisionales; pero lo interesante de estos debates es plantear la necesidad de re-

flexionar y formarse una opinión personal sobre esos temas, permaneciendo abiertos a enriquecerla con la experiencia futura.

Porque, en efecto, el cultivo de la actitud filosófica y la elaboración de una filosofía de la educación personal exige tiempo, y madura con los años, el estudio y la práctica, y requiere que el educador se plantee con seriedad las cuestiones fundamentales que afectan al sentido del propio trabajo, a la situación educativa del momento, y a las políticas educativas en vigor.

La actitud filosófica facilita también que los profesionales de la educación tomen conciencia de su responsabilidad social y cívica a la hora de promover y participar en el debate público sobre temas educativos (Oancea y Orchard, 2012), proporcionando elementos de juicio a los demás ciudadanos, para que éstos puedan forjarse una opinión más fundada sobre la oportunidad o conveniencia de las medidas y propuestas en materia de política educativa.

A veces, los profesionales de la educación no participan en el debate público como cabría esperar, no tanto porque la Filosofía de la Educación no tenga nada que aportar en relación con estos temas, sino porque quizá se teme que sus recomendaciones no sean del gusto de las corrientes económicas y políticas que priman en la sociedad en un momento determinado.

Ciertamente, en España no existe una gran tradición de *debate intelectual* sobre las propuestas y reformas en materia de política educativa, y quienes detentan el poder en cada momento las elaboran e

implantan sin que hayan sido precedidas por una seria reflexión, debate y consulta social con las partes interesadas y con expertos en filosofía y en educación. En este mismo sentido, las protestas contra las sucesivas reformas educativas no se encauzan por la vía del debate intelectual, sino que obedecen casi siempre a razones de partido, de estrategia política, económica o electoral, y raramente se fundamentan en argumentos educativos. El *debate intelectual* es sin duda una asignatura que, colectivamente, tenemos pendiente de aprobar.

Por contraste, Shalberg (2011) presenta un ejemplo ilustrativo –el caso de Finlandia– de cómo la Filosofía de la Educación puede beneficiar el discurso político en materias educativas. A pesar de que en ese país no existe la Filosofía de la Educación como disciplina en sentido estricto, se genera abundante reflexión filosófica y debates entre los profesores, los investigadores de la educación y el conjunto de la sociedad finlandesa sobre temas educativos que son de interés para todas las partes.

Después de analizar detenidamente el «milagro finlandés» y admitir que no es posible atribuirlo a una sola causa, Shalberg señala algunos principios de política educativa que, en su opinión, están en la base del éxito educativo en ese país:

-Delimitar claramente, separar y proteger los fines educativos respecto de los fines políticos y los objetivos económicos del Estado. Los sucesivos gobiernos en el poder se comprometen a respetar, a medio y largo plazo, el pacto educativo aprobado por un amplio consenso. Esto confiere una gran

estabilidad social en lo que respecta a las cuestiones educativas.

-Implantar un currículo nacional –claro en sus líneas fundamentales, y a la vez flexible– que permita a los profesores adaptarlo a las necesidades y posibilidades reales de sus alumnos.

-Desarrollar estrategias de aprendizaje creativas, más allá de las dimensiones meramente funcionales lecto-escritora y matemática.

-Favorecer la iniciativa de profesores y alumnos, sin limitarse a exigir «resultados de aprendizaje objetivamente mensurables».

-Impulsar el sentido de pertenencia y vinculación con las tradiciones educativas locales.

-Establecer un sistema de formación del profesorado exigente, que requiere de los futuros profesores altas capacidades y periodos de prácticas prolongados.

-Construir el sistema educativo sobre los valores de la confianza y la responsabilidad: así se evita la competitividad desmedida y se incrementa la confianza de toda la sociedad en los profesores como *profesionales expertos en educación*.

6. Conclusión

En el marco de un contexto que pretenda ser *formativo*, una educación sin filosofía es miope, y una filosofía sin referencia

a las situaciones educativas concretas resulta estéril. Es preciso, por tanto, que los educadores profesionales –a la vez que se esfuerzan por mejorar los aspectos prácticos y éticos de su profesión–, crezcan en familiaridad con la rica tradición de contenidos y procedimientos filosóficos que son relevantes para el buen ejercicio de la práctica educativa. De lo contrario, tanto la actividad como la investigación educativa se verán seriamente empobrecidas (Bridges, 1998).

Los educadores necesitan una visión amplia, a largo plazo, del sentido de su acción; una visión que conecte sus esfuerzos diarios con la consecución de un futuro mejor para cada uno de sus alumnos y para la sociedad. Si no se cultiva la actitud filosófica, los educadores carecerían del sentido de la dirección. Y, de manera semejante, los filósofos de la educación que no se preocupen de cuestiones educativas prácticas, reales, no verán fructificar nunca sus especulaciones.

Es preciso reconocer la necesidad de que los futuros profesores reciban una adecuada la preparación científica, pedagógica y social –en relación con la propia materia, el mejor modo de impartirla y las características y necesidades particulares del grupo de alumnos con el que trabajan, etc.–, y de igual manera es preciso cultivar una *actitud filosófica* por parte de los profesores (Orchard, 2013). La filosofía tiene además la misión de proteger a la pedagogía de sí misma: la previene de lo que Jover (2004, 384) llama el riesgo de la «pedagogización»: la tentación de una planificación y control absoluto en la que el sujeto queda totalmente prefijado de antemano.

Por eso es necesario reivindicar la formación filosófica del profesorado, porque la filosofía amplía los horizontes del educador invitándole a saltar los muros de los angostos espacios escolares, a cuestionarse lo que parece evidente, a imaginar otras posibilidades, impidiendo así que las ideas –y su propia vida– se agoten o se anquilosen a causa de la rutina.

Dirección para la correspondencia: María G^a Amilburu. Facultad de Educación UNED. C/ Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. Email: mgamilburu@edu.uned.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. II. 2014.

Notas

[1] Es interesante, considerar la precisión que hace John White (2012) en relación con este tema y el comentario de Harvey Siegel (2009) sobre la ausencia de filósofos en Estados Unidos que se ocupen actualmente de temas educativos. White señala que en el Reino Unido, al menos cuatro filósofos de reconocido prestigio adscritos a Departamentos Universitarios de Filosofía han publicado libros sobre temas específicamente educativos en la pasada década: D. Archard (2000), J. Haldane (2004), S. Law (2006) y M. Luntley (2000).

[2] En relación con la existencia de una teleología natural en los vivientes remitimos a J.Haldane (1989).

Bibliografía

ALVIRA, R. (2003) El método socrático prototipo de diálogo educativo, en G. AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación* (Madrid, Ariel), pp. 283-307.

ARCHARD, D. (2000), *Sex education* (London, PESGB).

ARCILLA, R.V. (2002) Why aren't Philosophers and Educators Speaking to each Other? *Educational Theory*, 52:1, pp. 1-11.

ARISTÓTELES, (2002) *Obras Completas* (Madrid, Gredos).

BERGER, P.L. y LUCKMAN, T. (1972) *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu Editores).

BRIDGES, D. (1998) Educational Research: Re-establishing the Philosophical Terrain, en HAYDON, G. (Ed.) *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects* (London, IOE University of London), pp. 65-75.

CARR, W. (1987) What is an Educational Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21, pp. 163-175.

DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education* (New York, Free Press).

G. AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación* (Pamplona, EUNSA).

G. AMILBURU, M. y GARCÍA, J. (2012) *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* (Madrid, Narcea).

GADAMER, H.G. (1977) *Verdad y método* (Salamanca, Sígueme).

HALDANE, J. (1989) Metaphysics in the Philosophy of Education, *Journal of Philosophy of Education*, 23, pp. 171-183.

- HALDANE, J. (2004) *Values, Education and the Human World* (Exeter, Imprint).
- HAYDON, G. (Ed.) (1998) *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects* (London, IOE University of London).
- HIRST, P. (1998) Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline, en HAYDON, G. (Ed.), *50 Years of Philosophy of Education. Progress and Prospects* (London, IOE University of London), pp. 1-22.
- HOGAN, P. (2003) The Activity of Philosophy and the Practice of Education, en BLAKE, N., SMEYERS, P., SMITH, R. and STANDISH, P. (Eds.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (Oxford, Blackwell).
- HOGAN, P. (2013) Recovering the lost Metier of Philosophy of Education? Reflections on Educational Thought and Policy, *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 22-24 March*. Disponible en Internet: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/2013%20Conference/Papers/Hogan.pdf> (Consultado el 28. IX. 2013).
- INNERARITY, D. (1995) *La filosofía como una de las bellas artes* (Madrid, Ariel).
- JOVER, G. (2002) La Filosofía de la Educación en España: Revisión y perspectivas de futuro, en VV.AA. *Educación, Ética y Ciudadanía* (Madrid, UNED) pp. 369-384.
- KENNY, A. (1998) *A Brief History of Western Philosophy* (Oxford, Blackwell).
- LAW, S. (2006) *The War for Children's Minds* (London, Routledge).
- LOUGHRAN, J. (1996) *Developing Reflective Practice* (London, Falmer Press).
- LUNTLEY, M. (2000) *Performance, Pay and Professionals. Measuring the Quality of Teachers* (London, PESGB).
- McINTYRE, A. (1993) *Tres versiones rivales de la ética*, (Madrid, Rialp).
- MORAN, D. (2008) *The Routledge Companion to the 20th Century Philosophy* (London, Routledge).
- OANCEA, A. & ORCHARD, J. (2012) The Future of Teacher Education, *Journal of Philosophy of Education*, 46:4, pp. 574-588.
- ORCHARD, J. (2012) Philosophical Perspectives on the Future of Teacher Education, *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 30 March-1 April*. Disponible en Internet: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2012/Orchard.pdf> (Consultado el 28. IX. 2013).
- PRING, R. (1978) Philosophical Issues, en LAWTON, D. et al., *Theory and Practice of Curriculum Studies* (London, Routledge), pp. 19-28.
- PRING, R. (1995) From the impersonal to the personal, en MACKENZIE, M. and WILKINSON, J.E. (Eds.), *Celebration of a Centenary* (Glasgow, University of Glasgow), pp. 41-51.
- PRING, R. (2007) Reclaiming Philosophy for Educational Research, *Educational Review*, 59:3, pp. 315-330.
- PRING, R. (2010 a) The Need for a Wider Vision of Learning, *International Studies in Sociology of Education*, 20:1, pp. 83-91.

- PRING, R. (2010 b) The Philosophy of Education and Educational Practice, en BAILEY, R., BARROW, R. and McCARTHY, C. (Eds.) *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (London, Sage), pp. 55-66.
- PRING, R. (2010 c). Does Education Need Philosophy? en BAILEY, R. (Ed.) *The Philosophy of Education: An Introduction* (London, Continuum), pp. 21-34.
- PRING, R. (2013) *The Life and Death of Secondary Education for All* (London, Routledge).
- PRING, R. (2012) Bringing back Teaching, *Research Paper* (Nottingham, Nottingham Jubilee Press).
- PRING, R. (2003) La educación como 'práctica educativa', en G. AMILBURU, M. (Ed.) *Claves de la Filosofía de la Educación* (Madrid, Ariel), pp. 29-48.
- SACRISTÁN, D. (1994) La formación filosófico-educativa del profesorado ¿Un lujo o una necesidad?, en *Actas del III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació* (Barcelona, Universidad de Barcelona), 1, pp. 145-175.
- SAHLBERG, P. (2011) *Finnish Lessons: What the World can learn from Educational Change in Finland* (New York, Teachers College Press).
- SHUTERLAND, M. (2012) The Place of Theory of Education in Teacher Education, en ARTHUR, J., DAVISON, J. and PRING, R., *Education Matters* (London, Routledge), pp. 137-147.
- SIEGEL, H. (Ed.) (2009) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford, Oxford University Press).
- SILBER, J. (1998) Philosophy and the Future of Education, *Presidential Address at the Opening Ceremony, XX World Congress of Philosophy* (Boston, FISP).
- WHITE, J. (2012) The Role of Policy in Philosophy of Education: An Argument and an Illustration, *Journal of Philosophy of Education*, 46:4, pp. 503-515.
- WHITE, J. (2013) Philosophy, Philosophy of Education and Economic Realities, *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 22-24 March*. Disponible en Internet: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/2013%20Conference/Papers/WhiteJ.pdf> (Consultado el 28. IX. 2013).
- WITTGENSTEIN, L. (1988) *Investigaciones Filosóficas* (Barcelona, Crítica).
- WRINGE, C. (2012) Learning to Teach and Becoming a Teacher. Techne and Phronesis, *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford, 22-24 March*. Disponible en Internet: <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/2013%20Conference/Papers/WringeC.pdf> (Consultado el 28. IX. 2013).

Resumen: Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación

El entrelazamiento entre reflexión filosófica y práctica educativa se remonta a los mismos albores de la cultura occidental, pero las relaciones entre la Filosofía y la Educación no siempre han sido pacíficas ni fluidas, y tampoco lo son en la actualidad. En este artículo se comienza por

clarificar el contenido de estas actividades para tratar seguidamente su mutua vinculación, tanto si se considera la filosofía como una *actitud personal* o como una *disciplina académica*. Se presta particular atención a cómo tratan estas cuestiones algunos autores del Reino Unido, señalando tres recursos filosóficos de interés para la educación: el Análisis Lógico del lenguaje, el estudio de la Historia de la Filosofía y el funcionamiento de la razón práctica. Como conclusión, se propone fomentar el cultivo de una *actitud filosófica* entre los docentes para que puedan realizar con más acierto su labor educativa.

Descriptores: Educación, filosofía de la educación, formación de profesores, sabiduría práctica, disciplinas académicas.

Summary:
Philosophy and philosophical attitude: their contributions to education

The interweaving between philosophical thought and educational practice goes

back to the very dawn of Western culture, but the relationship between philosophy and education had not always been peaceful and smooth, and neither is today. This article begins by clarifying the nature of these activities in order to address their mutual linkage, whether philosophy is seen as a personal attitude or as an academic discipline. Particular attention is paid to the thought of how these issues are addressed by some authors in the UK underlining three philosophical resources of great interest to education: the logical analysis of language, the study of the history of philosophy and practical reason. In conclusion, it is proposed to promote the cultivation of a philosophical attitude among teachers so that they can carry out more wisely their work.

Key Words: Education, philosophy of education, teacher training, practical wisdom, disciplines.