

---

# La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana

por Fernando GIL CANTERO  
*Universidad Complutense de Madrid*

## 1. Un renovado interés por la Filosofía de la Educación

El siglo XX ha terminado con algunas señales esperanzadoras en el ámbito internacional de la Filosofía de la Educación como demuestran, y a lo largo de este artículo lo comprobaremos, sus numerosas publicaciones y, sobre todo, su variedad: diccionarios, manuales, enciclopedias, reedición de textos ya clásicos y artículos. De hecho, para algunos autores como Curren, la Filosofía de la Educación se encuentra en una segunda etapa de desarrollo, considerando la primera las décadas de los años cincuenta y sesenta con el incremento de producción investigadora que suscitó la filosofía analítica de la educación (cfr. Curren, 1999, xi; Dearden, 1984, 25). Las causas que apunta Curren son varias, entre ellas, haber asumido ya con cierta naturalidad los dos grandes puntos de origen de investigación de esta disciplina, uno, centrado más en las cuestiones filosóficas y, otro, en las pedagógicas (cfr. Curren, 1999, ix y xi; White y White, 2001, 19; Chambliss, 1996, 471; Mortimore, 1998, viii-ix)

En efecto, ya a nadie escandaliza y menos si se conoce cómo está estructurada esta materia en algunas universidades fuera de España, en las que se imparte tanto en los estudios filosóficos como en los pedagógicos, que, entre los cultivadores de la Filosofía de la Educación, cada vez esté más extendida la tendencia a investigar o bien desde la Filosofía, o bien desde las cuestiones educativas. Cabría apuntar, pero no es ahora el momento, algunas matizaciones si pensamos, por ejemplo, en las implicaciones del debate entre Arcilla, Nicholson y Rorty (Wain, 2001) o en una Filosofía de la Educación para futuros educadores pero, en cualquier caso, está muy aceptado y generalizado hoy que

«(e)l futuro de la filosofía de la educación depende tanto de reforzar sus raíces en la filosofía general como del vigor de su compromiso en continuos debates sobre el currículo, la pedagogía, la evaluación educativa, la seguridad escolar y el clima moral de las escuelas, las prioridades educati-

vas, el acceso, la igualdad, la elección y demás cuestiones» (Curren, 1999, xii).

Por otra parte, se ha señalado también como causa para explicar el resurgimiento de esta disciplina la entrada de los estudios filosófico-educativos en el campo de los intereses cívicos-sociales (cfr. Curren, 1999, xi). «La relación del individuo con la sociedad está siendo aclarada en la actualidad como nunca lo había sido antes, como lo que constituye también la naturaleza de las personas» (Hirst, 1998, 17; cfr. Hirst y White, 2000, 11). En algunos casos se considera que, desde la Filosofía analítica de la educación, se ha pasado del estudio conceptual al análisis contextual (social) de los términos (cfr. White y White, 2001, 15).

«Este cambio en la naturaleza de la investigación filosófica es de una relevancia particular para una materia como la filosofía de la educación que, por su propia naturaleza, trata con un fenómeno social, la educación» (Gilroy, 1999, 29).

Si bien estos temas no son, en realidad, ninguna novedad para los cultivadores de la Filosofía de la Educación, su extensión ha coincidido, sin embargo, con un importante empuje investigador desde otras áreas, principalmente filosóficas, con más presencia universitaria y, sobre todo, con una preocupación política y social desde sectores no académicos.

«Mi punto de vista personal, dice Hirst, es que la filosofía de la educación está ahora firmemente aclarando

una nueva y más adecuada caracterización de la educación que está relacionada con desarrollos significativos en la filosofía académica» (Hirst, 1998, 17).

En nuestro ámbito, nos encontramos también, si bien con algunas variaciones, con un adecuado reconocimiento de la Filosofía de la Educación. En un trabajo publicado en *Studies in Philosophy and Education*, Jover (2001) considera que tras la promulgación de las principales leyes educativas y, sobre todo, asentados ya relativamente los nuevos planes de estudio, algunos de los debates de hace pocos años, han dado paso a nuevas líneas de investigación, menos preocupadas por hacerse un hueco académico en el panorama curricular de los estudios de Pedagogía y más centradas en responder a las demandas y preocupaciones sociales y escolares.

En nuestro país también se ha producido el fenómeno señalado más arriba por lo que nos encontramos con publicaciones que o bien parten de intereses más filosóficos, o bien tratan de responder a cuestiones educativas. En realidad, la situación es un poco más peculiar porque, como es sabido, la Filosofía de la Educación no se imparte y prácticamente no se investiga fuera de la Facultades encargadas de formar a los futuros pedagogos. Tal vez este hecho explique, razonablemente, la presencia tan relevante que, desde un principio, ha tenido en nuestros ámbitos universitarios la perspectiva práctica de la Filosofía de la Educación, si bien es justo reconocer que esto no hubiese sido posible sin el esfuer-

zo de quienes teniendo una formación filosófica de origen trataron de ofrecer un servicio preciso y valioso a los futuros educadores, no a la Filosofía (Ibáñez-Martín, 1982; Escámez, 1990). Por otra parte, cabe considerar también relevante el argumento de que

«el clima sociopolítico en el que la disciplina (de Filosofía de la Educación) se ha desarrollado en nuestro país durante las pasadas décadas, con todas sus expectativas y dudas, hizo necesario adoptar un concepto de Filosofía de la Educación que unificase la orientación normativa con la atención a las circunstancias y problemas específicos» (Jover, 2001, 374).

## 2. La «Filosofía práctica» en el conocimiento pedagógico. Aciertos y errores

Tal vez, estos argumentos no sirvan sólo para caracterizar, en parte, a la Filosofía de la Educación sino que han sido asumidos también como criterios generales, en muchos casos de tipo epistemológico, para delimitar la perspectiva más singular de los saberes pedagógicos. En efecto, el término «praxis» ha hecho tan buena fortuna entre la epistemología pedagógica que, por ejemplo, no hay casi disciplina en nuestro ámbito que no reclame para sí el calificativo de «praxiología». Ya en 1988, advertía Landon E. Beyer que el paulatino acercamiento e interés por la experiencia educativa diaria, iba a facilitar una cierta proliferación en el ámbito pedagógico de «una filosofía práctica de forma natural» (Beyer, 1988, 144; cfr. Walsh, 1993, 39-

51). No es extraño así que, desde diferentes saberes y hasta algunas disposiciones legales, se proponga la necesidad de que los educadores adopten un enfoque teórico-práctico, ejerzan el pensamiento reflexivo, sean críticos, etc. Ahora bien, como vamos a mostrar, esa acertada perspectiva práctica, esa precisa atención a las circunstancias puede alejarse, en ocasiones, de lo que significa adoptar un enfoque práctico desde los supuestos de la Filosofía de la Educación. Este síntoma no es nuevo. El profesor Bárcena ya nos advertía que

«cada vez más la racionalidad educativa viene siendo concebida de acuerdo con un modelo tecnológico, dentro del cual parte de las funciones reflexivas pertinentes al conocimiento práctico —deliberación, formulación de juicios, toma de decisiones— de hecho quedan subsumidas en una especie de tecnología intelectual o cognitiva» (Bárcena, 1994, 19).

En la misma línea, cabe señalar el éxito terminológico y hasta de enfoque que, en nuestro ámbito, tiene el interés por caracterizar a los diferentes saberes de la educación de normativos, sin que se sepa con exactitud cuál es el alcance real, en términos pedagógicos, de esa normatividad, esto es, qué es lo que vale educativamente y lo que no. Por el contrario, a veces nos encontramos con enfoques que, basándose supuestamente en perspectivas prácticas, transmiten la idea y la imagen de que

«en último término parece que el sentido de la formación del profesora-

do consiste en que todo vale, en la medida en que los profesores 'reflexionen' sobre sus acciones y propósitos» (Liston y Zeichner 1993, 63; cfr. Jonathan, 1993, 176).

Idea muy desacertada, como veremos, pero que, con toda seguridad se basa, a su vez, en otra muy cierta y con solera: «No hay probablemente trabajador cuya práctica esté más afectada por su filosofía que la de los profesores» (Rusk, 1929, 23).

Otro síntoma que cabe reconocer es que esa «filosofía práctica de forma natural», ese contacto con la necesidad de encontrar el juicio prudente en cada circunstancia, ha facilitado un impulso extraordinario en los contextos educativos por revitalizar el ámbito ético de la vida humana desde la comunicación con los otros; comunicación que, para muchos docentes y educadores, ha terminado desvirtuándose hacia una experiencia de la igualdad en los alumnos frente a los adultos excesivamente temprana, cuestionando la autoridad educativa y dificultando no pocas de las bases necesarias para formar a los sujetos (Jover, Casares, Gil y Payá, 2001; Gil, 2002a).

El saber práctico, si no se precisa claramente desde sus propias y previas exigencias teóricas y se queda en una deliberación, todo lo prudente que se quiera, sobre alternativas de acción, termina adoptando, en los ámbitos de la educación, una interesada formulación hermenéutica, en la que el debate, el diálogo o la conversación se ejercen sin el impulso de buscar lo más verdadero y, en muchos

casos, sin interesarse por la validez moral de las propias acciones, no la de los otros. «Ha llegado a ser una rutina para algunos investigadores de la educación disminuir la noción de verdad» (Bridges, 1998, 68).

Finalmente, nos parece razonable considerar que la mirada práctica puede también desvirtuarse cuando se confunde la incertidumbre propia de la tarea educativa con una definición, paradójicamente, esencialista del pluralismo explicativo de la misma. A lo largo de la trayectoria de la Filosofía de la Educación puede comprobarse que los análisis conceptuales aislados o vinculados a otros tantos términos afines, han sido sustituidos, con relativo acierto, por análisis conceptuales diversos según el contexto social, el grupo humano en cuestión, las minorías existentes, etc. De igual modo, la tendencia a explicaciones únicas ha sido sustituida por explicaciones plurales que pretenden dar cuenta de las diversas orientaciones o fundamentaciones presentes en una idea o una acción. Como señala Heyting,

«las cuestiones metodológicas que acompañan a la filosofía de la educación parecen estar activadas por un creciente —y libremente apreciado— pluralismo en las sociedades occidentales modernas» (Heyting, 2001, 1).

El pluralismo es una riqueza moral de nuestras sociedades, pero no puede tener una mera consideración académica en las situaciones educativas y, menos aún, con respecto a los educandos y su propia formación, con los que no cabe una

equidistancia diplomática. Cuando se desvirtúa la perspectiva práctica, esto es, cuando se deja de reconocer que la discusión intelectual realmente humanizadora empieza una vez que constatamos ese pluralismo, nos podemos encontrar con propuestas intelectuales tan *delicadas* como la siguiente:

«no buscamos definir la educación ni como esencia metafísica ni como objeto natural, pero tampoco nos interesa reducirla a un mero juego de lenguaje o a una mera dispersión de prácticas sociales sino a la *producción de una crítica de las razones de educar presentes en la formas de vida y en las mismas prácticas educativas*» (Cullen, 1997, 23; cursiva del original)

Parece pues necesario precisar algunas cuestiones en torno al significado del saber práctico en la educación. Me parece también razonable proponer, en este caso, que partamos de la perspectiva de la Filosofía de la Educación porque, por su tradición y enfoque, es el saber de la educación mejor situado para señalar esas precisiones. Este trabajo pretende, en realidad, lograr una propuesta centrada en los matices que es dónde en general la Filosofía halla su sentido ulterior. El supuesto que vamos a desarrollar considera que el saber práctico no es un mero recurso cognitivo de carácter prudencial sino una mirada ética y comprometida, exigente en sus fundamentos teóricos y articulada desde el conocimiento histórico de la condición humana, no desde las limitaciones de los saberes educativos. Nuestro recorrido nos conducirá, final-

mente, a proponer que la Filosofía de la Educación tiene hoy uno de sus más importantes cometidos en elaborar una *teoría ética de la formación humana*.

### 3. Condiciones de sentido y condiciones estructurales de la acción educativa

Como es sabido, la fuerte implantación del saber filosófico en los inicios del conocimiento pedagógico dio paso a una preocupación por la práctica eficaz, basada en el *conocimiento científico* proporcionado por los diversos saberes de la educación. La praxiología sería el nuevo término aglutinador de las preocupaciones prácticas de, por ejemplo, la Teoría de la Educación, la Pedagogía Social o la Didáctica. Centrar casi todos los esfuerzos en la práctica educativa y elaborar algún conocimiento que conecte la teoría con la práctica, será ahora la base de formación del pedagogo. Por eso, las referencias al saber práctico y, en numerosas ocasiones, de forma aún más confusa a la praxis, hay que delimitarlas con cierto rigor.

En efecto, en los saberes pedagógicos mencionados, el término «práctica» hay que entenderlo en el sentido aristotélico de producción. Cuando, desde esta perspectiva, se resalta el carácter de acción o de práctica de la educación, se está considerando no la cualificación moral de la acción emprendida, sino la eficacia de los procesos en tanto que generadores de productos o efectos educativos. Por eso, se suele hacer referencia a «prescripciones conformes a normas científicas», esto es, a secuencias de acción integradoras de

estrategias de intervención obtenidas de los estudios empíricos sobre las relaciones causales o cuasicausales que desencadenan la conjunción espacial y temporal de unidades de actividades. Así pues, en este sentido, hablar de práctica quiere expresar la perspectiva legítima y necesaria de ocuparse de las *condiciones estructurales* de las acciones como ejecuciones o realizaciones, y en vistas a cumplir determinados parámetros de eficiencia, eficacia y optimización.

Por el contrario, para la Filosofía de la Educación como saber principalmente práctico, referirse a la educación como una praxis, o mejor, a la dimensión esencialmente práxica de la educación, supone ocuparse de las condiciones de sentido de las acciones educativas como propuestas humanizadoras, y en vistas a mostrar los valores susceptibles de llevar al sujeto a su máxima plenitud como persona desde su libre y voluntaria adhesión a los mismos. Como nos recordaba hace algunos años Aloysius Regembrecht, desde el contexto académico alemán,

«en el saber acerca de los principios de la formación, la teoría pedagógica trata de describir aquellas situaciones de enseñanza y aprendizaje que promueven el proceso de autodeterminación en libertad, es decir, de formación; y en el conocimiento de los condicionamientos de la acción humana busca caminos para hacer valer las condiciones de la existencia humana» (Regembrecht, 1987, 11).

Para la Teoría de la Educación como Tecnología de la Educación, la práctica y

el saber de la práctica son, respectivamente, una situación susceptible de diseñar y un saber prescriptivo o normativo inmediato. Para la Filosofía de la Educación la práctica y el saber práxico son, en cambio, una situación de comunicación humana orientable desde un saber mediato y referido, muy especialmente, a las posibles cualidades morales de las acciones educativas. Si para la Teoría de la Educación el estudio de la práctica estriba en alcanzar puestas en acción que reproduzcan las conexiones causales y programadas entre los elementos personales y materiales de las acciones educativas, para la Filosofía de la Educación estudiar la práctica radica en determinar, mediante el pensamiento crítico, las condiciones de posibilidad de la formación humana no sólo como ideas estáticas del pensamiento sino como criterios encauzadores (Ibáñez-Martín, 1992) para la apropiación de los sentidos que perfeccionan a la persona en la realización de acciones.

Otra de las distinciones necesarias para perfilar con la máxima exactitud el alcance de comprender a la Filosofía de la Educación como saber práctico, estriba en determinar cómo participa este saber desde su particular perspectiva en el análisis sintético y global de la educación. En este punto también nos serviremos de la comparación con la Teoría de la Educación. Pues bien, puede apreciarse con claridad la diferencia entre ambos saberes con relación al habitual concepto de práctica que manejan al reparar en que sus respectivos «esfuerzos sintéticos por garantizar el sentido unitario de lo pedagógico» (Breinbauer, 1991, 16) adop-

tan caminos distintos. En relación con la normatividad, el «sentido unitario de lo pedagógico» en la Teoría de la Educación se realiza mediante la Tecnología de la Educación como saber supradisciplinar que unificaría con fundamentación científica el orden y las secuencias de realización de actividades. En la Filosofía de la Educación, por el contrario, la perspectiva normativa emprende su esfuerzo sintético hacia el sentido unitario de lo *educativo en el hombre* —no de lo pedagógico—, lo que le permite mantener su enfoque prático sin aferrarse a un discurso epistemológico. Las verdades prácticas unifican por ser *condiciones encauzadoras comunes a la plenitud humana*. Como se señala en uno de los textos más claros, a mi juicio, sobre la Filosofía de la Educación como Filosofía práctica: «los problemas últimos de la educación, como los de la ley y la medicina, son prácticos. Son cuestiones sobre lo que debería hacerse para educar a un hombre —a sí mismo o a otro» (Adler, 1942, 207; cfr. Ross, 1942, 16 y ss; cfr. Naval y Altarejos, 2000, 15).

Uno de los hechos que en el ámbito pedagógico ha orientado decisivamente la perspectiva de una «filosofía práctica de forma natural» ha sido el amplio reconocimiento de que en la educación no podemos controlar todas las variables, que en las situaciones educativas prima la incertidumbre, que cada educando es diferente a los demás, que aparecen siempre algunos dilemas éticos, que la educación es una actividad básicamente social y política, o que hay un «residuo de indeterminación técnica». Estas ideas han favorecido acertadamente la extensión de

las funciones reflexivas pertenecientes al saber práctico, pero también han generalizado algunos errores al desvincularse del significado más profundo de ese enfoque. Veámoslo con detenimiento.

La mirada práctica de la Filosofía de la Educación no tiene como finalidad principal ocuparse de algo que dejan de hacer otros saberes pedagógicos, ni tampoco se ocupa de algo que por estar en el principio de la acción, la reflexión sobre los fines, no requiera una atención permanente. El error radica en que se olvida con frecuencia que, en educación, los fines no son metas *externas* que una vez propuestas, consensuadas y aceptadas, podamos desentendernos de ellas. La «filosofía práctica» no es, por tanto, lo que necesitamos porque no podemos controlar todas las variables, ni surge tampoco para suplir lo que no puede ser resuelto desde la tecnología de la educación, ni su tarea es más o menos importante en función de que estemos ante una mayor o menor incertidumbre. El saber práctico que trata de extender la Filosofía de la Educación se centra en considerar la sabia advertencia de lograr el sentido último de la formación humana, y esto es independiente de los niveles de incertidumbre que se reconozcan, de los niveles a los que haya llegado la tecnología educativa o de las variables implicadas. Un auténtico saber práctico como el que pretende conseguir la Filosofía de la Educación no depende en rigor —ni conceptual ni empíricamente (cfr. Ruhloff, 2001, p. 62)— del alcance al que pueda llegar la Tecnología de la Educación.

De este modo, las funciones reflexivas

que tanto demandamos, desde el saber práctico, a los educadores no deben ser consideradas por la idea atractiva pero, en realidad, vacía de la complejidad de la educación o de la singularidad de nuestros alumnos. La «filosofía práctica» lo que pretende es que se reconozcan esas funciones reflexivas para que no dejemos de encauzar las actividades desde la finalidad permanente de lograr la humanización de nuestros educandos. Como ha señalado Noddings:

«(...) podemos dedicarnos a los métodos empíricos para mostrar que nuestras elecciones de hecho culminan en las consecuencias previstas, pero todavía necesitamos argumentos filosóficos para persuadir a otros de que las consecuencias que buscamos deberían ser valoradas» (Noddings, 1995, 5).

La sabiduría práctica es, de suyo, una mirada distinta a toda la educación: que el educando asuma para sí mismo el sentido de las acciones evitando que se limite a consumir disciplinadamente actividades. Más aún: cuando más se pretende estructurar un diseño instructivo, cuando más se operativiza y secuencia una actividad programada o cuasi-causal entre los elementos personales y materiales de las acciones educativas, más atención hay que poner para que quede garantizada la condición de agente del educando.

«La Filosofía de la educación tiene de este modo la tarea de proteger a la Pedagogía de sí misma, esto es: prevenir el riesgo de una 'sobrepedagogización' y la tentación de una

planificación y un control absoluto en el que el futuro del aprendizaje está ya diseñado» (Jover, 2001, 379; cfr. Heitger, 1993, 96-97).

#### 4. La importancia del saber teórico en la Filosofía práctica de la educación

Otro tema, al que ya hicimos referencia al principio de este trabajo, estriba en reconocer que la extensión de una «filosofía práctica de forma natural» ha favorecido, acertadamente, una revitalización de los intereses éticos y sociales en torno a las finalidades educativas. Como en los casos anteriores vamos a centrarnos en mostrar ciertas cuestiones que, a raíz de esa vinculación, se han desvirtuado sobre el significado real del saber práctico en la educación. En concreto, nuestra argumentación tratará de mostrar que la verdad práctica tiene que partir necesariamente de verdades teóricas y que, por tanto, la fuerza encauzadora del saber práctico no estriba sólo en saber negociar o armonizar intereses plurales sino en apoyarse en la condición previa de saber discernir entre buenas y malas razones. Por otra parte, pero muy relacionado con lo anterior, la Filosofía de la Educación debe recordar a los educadores que la entraña ética de una acción o una intención permanece como problema, sobre todo, en uno mismo. En realidad, es lamentable observar cómo la imprescindible virtud del diálogo consensuado tiende a soslayar dos condiciones sustentadoras de su ejercicio: la sensibilidad y madurez para asumir las responsabilidades que sean del caso, y la exigencia profesional de encontrar fun-



damentos teóricos a las experiencias prácticas.

Me parece que si, en nuestro ámbito, hace algún tiempo parecía necesario recordar e insistir en que la razón práctica trata de orientar la dirección concreta de las vidas humanas, esto es, que se apoya pero no elabora el saber teórico de los fines últimos y valiosos de una vida humanamente lograda, hoy, en cambio, sin dejar de ser cierto, hay que volver a recordar también que la razón operativa puede caer en un puro voluntarismo sentimental y hasta utópicamente violento, con problemas, por cierto, en muchos casos inventados o engrandecidos, si dejamos de considerar el bien conforme a razón especulativa. La razón práctica sin subordinación a la razón teórica puede ser tan violentada como ésta sin aquélla. Parece necesario resaltar esta idea cuando,

«recientes intereses filosóficos en los horizontes culturales de nuestros conceptos llevan a la filosofía de la educación más cerca tanto de la historia general como de la sociología, incluyendo la sociología de la educación» (White y White, 2001, 20).

Dicho de otro modo, tal vez hemos inflado el discurso de la Filosofía de la Educación como saber práctico insistiendo en la necesaria adaptación a las circunstancias particulares o en la preeminencia de la prudencia en el juicio educativo y, sin embargo, hemos perdido por el camino que hoy uno de los problemas más evidentes en muchos educadores es que no tenemos claros los fines, el modelo de per-

sona, ni mucho menos, la jerarquía entre finalidades. Si hubo un momento en el que era necesario resaltar el carácter práctico del saber de la educación, hoy parece necesario insistir en que, paradójicamente, práctica ya es, pero muchas veces no es un saber.

Paddy Walsh ha argumentado con acierto que en los últimos desarrollos sobre teoría educativa cabe percibir que el interés inicial por la práctica educativa nos ha llevado a interesarnos más por la «práctica» que por su finalidad «educativa», con lo que la deliberación práctica se ha convertido en la «fuente específica de la teoría educativa». Walsh propone que los educadores necesitan una teoría más general, más *filosófica*, amplia y coherente (cfr. Walsh, 1993, 45 y ss.). En la misma línea insistirá Feinberg al señalar que si bien,

«(...) la Filosofía de la educación es más filosofía escolar que metafísica (...) Para los filósofos de la educación comprometidos con las actividades y relaciones escolares, es muy importante tener claro la dirección que se toma y los principios que están siendo apoyados» (1995, 27 y 31).

No cabe duda que

«una tarea importante de la filosofía de la educación es hacer explícitas las diferentes tradiciones implícitas dentro de las diferentes prácticas sociales en las cuales la educación está siendo comprendida» (Pring, 2000, 69; cfr. Harris, 1999, 12; cfr. Phillips, 1995, 34).

Pero más importante es tener la voluntad de proponer argumentos teóricos convincentes que apuesten sin complejos por aquella tradición que exprese mejor, en este momento histórico, las condiciones humanizadoras del desarrollo de las nuevas generaciones.

Ya en la revisión que Fenstermacher y Richardson realizaron sobre el razonamiento práctico, señalaban que éste se armonizaría adecuadamente con la demanda de que los profesores investiguen si se entendía como una tarea para modificar y mejorar los «argumentos prácticos».

«¿Cómo, precisamente, un profesor utiliza la investigación o la práctica reflexivamente? ¿Hay modos de enfatizar la capacidad o la habilidad de los profesores al usar la investigación o la práctica reflexivamente? ¿Y si la hay, cuáles son? No es suficiente con proporcionar contestaciones a estas cuestiones. También es importante que las contestaciones se adecuen con una concepción racional y moralmente defendible de lo que significa educar a un ser humano» (Fenstermacher y Richardson, 1993, 101).

Richard Pring lo expresa así:

«Lo central para la investigación educativa, es intentar elaborar el sentido de las actividades, políticas e instituciones que, a través de la organización del aprendizaje, ayudan a transformar las capacidades de la gente para vivir una vida más llena, más distintivamente humana. Dicha

investigación necesita atender a lo que es distintivo de ser persona y de ser persona en desarrollo» (Pring, 2000, 17).

Conversando con padres te das cuenta que, en muchas ocasiones, sus inquietudes como educadores no radican en dar con el juicio preciso que equilibre las circunstancias y los fines sino que no se sabe reconocer qué fines, qué bienes están en juego. Insisto: no es sólo que podamos, como es lógico, cometer errores en la toma de decisiones educativas, sino que se oyen, con frecuencia, *tonterías graves* sobre principios básicos de la formación humana. La concreción de los fines generales en situaciones concretas es, en realidad, anterior al preciso carácter práctico del juicio pedagógico en el que no hay que minusvalorar, muy al contrario, la aprehensión voluntaria de esos fines generales. La verdad práctica se expresa en lo operable pero no se extrae de ello; las circunstancias no nos dan el fin y menos la voluntad de su actualización práctica (Gil, 1991). La investigación educativa, en general, y la perspectiva práctica, en particular, se pueden sostener mejor y más profundamente si permanecen atentas a las «grandes ideas» que les puede ofrecer y, en su caso, recordar la Filosofía de la Educación (cfr. Bridges, 1998, 69). Como nos enseñó hace años Dearden se trata de «(...) intentar identificar lo que es necesario y lo que es contingente» (Dearden, 1984, 31), lo principal de lo secundario, lo visible y lo menos visible...

En definitiva, pienso que desde la Filosofía de la Educación debemos insistir

en la idea de que antes de poder hacer operable el fin visto como bueno, hay que verlo, esto es, hay que disponer la voluntad a que se atenga, aunque sea formalmente, a la presencia del bien en la realidad. El juicio pedagógico tiene que tener, inicialmente, un carácter aprehensivo y receptivo hacia lo que hay, es decir, tiene que constituirse originariamente en torno a la intención, que en su literalidad filosófica, significa inclinar establemente la voluntad a reconocer el bien en la realidad. Si no se hace así y se apuesta por otro orden de acciones, los fines quedan sin ser reconocidos y se nos cuelan e imponen por las circunstancias, por las modas, o por el sencillo ejercicio de ver sólo lo operable e inmediato.

También es cierto, justo es reconocerlo, que la perspectiva práctica se desvirtúa en ocasiones no por un afán operativo o voluntarista sino porque quienes acometen la difícil tarea de mostrarnos los fines generales, renuncian a poner el necesario color y calor para poder ver más de cerca esas finalidades como horizontes de una vida humana deseable y alcanzable. Mientras que desde la Filosofía esto no supone ningún problema, todo lo contrario, cuando se trata, sin embargo, de tener claro los fines para ayudar al desarrollo de otros, el estilo especulativo, más que el nivel, puede llegar a crear un espacio insalvable en el que el saber práctico quede a la deriva de las circunstancias. Por eso, la subordinación señalada requiere mantener tanto una dirección práctica concreta hacia las circunstancias particulares de las situaciones educativas, como una dirección especulativa concreta hacia los fines humanos. A mi juicio,

la pericia y sabiduría de este saber ir y volver, de estos viajes de ida y vuelta a la educación, marca la diferencia entre una auténtica Filosofía de la Educación y sus sucedáneos (Gil, 1998, 2002b)

## 5. Práctica educativa y compromiso personal del educador

Una de las implicaciones más relevantes de mantener esa vinculación teórica es que nos permite recuperar la visión de las responsabilidades directas e individuales al resaltar la preeminencia de la propia conciencia del educador, lo mejor formada posible, frente a las condiciones comunicativas, modas o tradiciones en vigor. Como nos explica el profesor Ibáñez-Martín:

«El saber sobre la educación más profundo que hemos de buscar no es el que obtenemos informándonos de lo que hoy está sucediendo en el ámbito educativo, por ejemplo, sino que es un saber diríamos encauzador del sentido de la acción futura, gubernativo (...) Una competencia principal de la Filosofía de la Educación —no digo que sea la única competencia, ni, mucho menos, la única luz que el educador debe tener en cuenta al actuar— es proporcionar ese otro conjunto de conocimientos especulativo-prácticos no referidos a legalidades biopsicológicas sino a finalidades posibles en la persona» (Ibáñez-Martín, 1992, 15).

Considerar la acción educativa desde las «finalidades posibles» y deseables en la persona supone, en definitiva, situar a ésta en el centro de todas las precisiones

teóricas, prácticas o tecnológicas que quepa considerar acerca del proceso educativo. Ahora bien, concentrar los esfuerzos reflexivos en la persona-educando no es una condición más del aprendizaje. No se trata con ello de individualizar, ni de abarcar todas las dimensiones de la personalidad del sujeto, ni incluso de elaborar acciones flexibles y adaptadas a las diferencias. Se trata, en rigor, de profundizar en las implicaciones de la condición humana del educando como principio de sus acciones, de tal manera —aquí radica el reto permanente de una Filosofía de la Educación práctica— que irradie, ilumine, encauce el resto de condiciones posibles del aprendizaje.

Por eso, la Filosofía de la Educación que defiende es un saber práctico-normativo del valor humanizador de las acciones y actividades vistas desde el educando como persona en proceso de desarrollo educativo. La atención al encauzamiento de las acciones tiene su sentido en la medida que sean o hagamos que lleguen a ser acciones de los educandos, acciones formativas.

En esta misma línea se ha dicho que:

«Hoy sólo se puede entender la Pedagogía filosófica en correspondencia con una teoría del sujeto en la que éste es entendido como fin en sí mismo. Ésta no es una posición deducida a partir de una metafísica dogmática y arbitraria; procede más bien de pensar y reconocer aquel supuesto antropológico en el cual se encierra la posibilidad y necesidad de la Pedagogía. El ser sujeto es la condición de

posibilidad del auténtico pensar. Ser sujeto aquí significa más que la mera posibilidad de valorar. Ser sujeto es la posibilidad de hacer valoraciones fundadas. El autovincularse por la validez de las valoraciones, como *a priori* del ser sujeto, abre la posibilidad de una dirección pedagógica y de una normatividad bajo el principio de una respectiva independencia en el marco de una relación dialógica» (Heitger, 1993, 96).

El que el sujeto puede atenerse a un orden de sentidos consecuentes y el que dicho orden pueda reflexionarse en sus condiciones de posibilidad más esenciales como apropiación personal de los sentidos perfectivos de las acciones, supone para la investigación filosófica-educativa buscar la anticipación creadora de propósitos o intenciones que despierten, consoliden y amplíen las aspiraciones humanizadoras del educando sobre sí mismo y la realidad que le ha tocado vivir. La función ulterior de la Filosofía de la Educación, tras la utilización de sus múltiples métodos de investigación, estriba en ofrecer a los diversos saberes educativos un pensamiento crítico y creativo sobre las mejores posibilidades éticas de humanización. Al partir de las posibles acciones del educando en tanto que educativas, las propuestas más sustantivas de la Filosofía de la Educación deberían alcanzar a *comprender la educación como un empeño personal*. Por otra parte, para poder iluminar los fines del desarrollo humanizador parece necesario que el educador acentúe su mediación subjetiva y personal —que no subjetivista—, por la cual viva en sí mis-

mo los sentidos y valores que pretende transmitir.

La perspectiva práctica de la Filosofía de la Educación alcanza su sentido más profundo no sólo al cultivar la necesaria capacidad reflexiva para atender a las circunstancias del momento, sino sobre todo al partir del *compromiso personal del educador*. Éste es uno de los pilares fundamentales del quehacer educativo y, por tanto, al que finalmente se subordinan las aportaciones de las investigaciones filosófico-educativas. En efecto, la Filosofía de la Educación trata de hacer valer los fines en las diferentes acciones o situaciones educativas. Ahora bien, en la medida que, como saber práctico, se proyecta en lo contingente, las «finalidades posibles de la persona» se nos desvelan no sólo por la peculiaridad de la situación o circunstancia educativa sino, sobre todo, *por* la mediación del educador en esa situación. El compromiso del educador es así imprescindible porque lo primero que el educando percibe no son, en rigor, los fines sino la encarnación de estos en aquél. Como nos sugiere el profesor Ibáñez-Martín,

«promover el bien del educando según ciertos concretos fines y valores exige por parte del educador un compromiso personal: en el ámbito práctico ni se puede animar eficazmente a nadie en un sentido determinado ni se puede conocer el significado profundo de los conceptos, si quien habla no está vitalmente empeñado en lo que promueve» (Ibáñez-Martín, 1992, 19).

Estar «vitalmente empeñado» significa querer ser un ejemplo vivo y concreto de los bienes que deseamos promover en los educandos y poner los medios para alcanzarlos y mantenerlos. Quien aspira a comprometerse mantiene una coherencia vital entre la búsqueda personal del máximo desarrollo y la promoción de dicha búsqueda y aspiración en los alumnos. El educador que se esfuerza por hacer suyos los valores y bienes que desearía llegaran a apreciar y asumir a su modo los educandos, no sólo se está situando de forma inmejorable para percibir las dificultades de la trayectoria de formación humana de sus alumnos y aconsejarlos acertadamente, sino que se está habituando a apropiarse de la realidad desde la fruición de la superación personal, lo que constituye en rigor la entraña misma del desarrollo personal que pretende promover como aspiración permanente en sus alumnos. El educador que se encuentra «vitalmente empeñado» no sólo conoce mejor lo que sabe sino que lo conoce del mejor modo posible para enseñar: quiere y siente realmente lo que afirma.

Al comprometerse, el educador realiza un acto de adhesión libre y radicalmente personal a los fines y valores del desarrollo humanizador, un acto de plena confianza y esperanza en los educandos y en la tarea que se está desarrollando, un acto, en fin, de *ejemplo* vivo y vivificador a través del cual el educando pueda descubrir un horizonte concreto de superación personal, que no pertenece en rigor al educador, y al que puede llegar más y mejor. Para la Filosofía de la Educación, la tarea educativa,

en realidad, no deja de ser un misterioso golpe repentino en la interioridad por el que el sujeto empieza a querer verse reflejado de otro modo en el espejo de su futuro, tomando conciencia de sí mismo en proyectos de desarrollo personal. Por eso, en algún momento, cuando se ha querido expresar la entraña misma de los propósitos y las funciones que mueven a la Filosofía de la Educación como saber principalmente práctico se la ha llamado «saber crítico-sapiencial» (cfr. Ibáñez-Martín, 1982, 60-70), aquel saber «que respecto de la existencia intramundana deliberada o indeliberadamente llevan consigo la ciencia, el arte o la acción social, cuando en la apasionada entrega a su ejercicio se ve el fin último de la vida» (Laín Entralgo, 1993, 79-80).

**Dirección del autor:** Fernando Gil Cantero, Facultad de Educación, calle Rector Royo Villanova s/n, 28040 Madrid. E-mail: gcantero@edu.ucm.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5.X.2002

## Bibliografía

- ADLER, M. J. (1942) In defense of the Philosophy of Education, en HENRY, N.B. (ed.) *Forty-first Yearbook, NSSE. Part I: Works of the Committee on Philosophies of Education*, pp. 197-250 (Chicago, University Press of Chicago).
- BÁRCENA, F. (1994) *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, Editorial Complutense).
- BEYER, L. E. (1988) La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos, *Revista de Educación*, 286, pp. 129-150.
- BREINBAUER, I. M. (1991) ¿Qué significa y con qué objeto se estudia Pedagogía General?, *Educación (Tubinga)*, 44, pp. 9-22.
- BRIDGES, D. (1998) Educational research: re-establishing the philosophical terrain, en HAYDON, G. (ed.) *50 years*

*of Philosophy of Education. Progress and Prospects*, pp. 59-75 (London, Institute of Education, University of London).

- CHAMBLISS, J. J. (1996) History of Philosophy of Education, en Autor (ed.) *Philosophy of Education. An Encyclopedia*, pp. 461-472 (New York, Garland Publishing).
- CULLEN, C. A. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* (Buenos Aires, Paidós).
- CURREN, R. (1999) Introduction. Philosophy of Education at the Millenium, en Autor (ed.) *Philosophy of Education*, pp. ix-xiii (Illinois, Philosophy of Education Society).
- DEARDEN, R. F. (1984) Philosophy of education 1952-1982, en Autor *Theory and practice in education*, pp. 22-36 (London, Routledge and Kegan Paul).
- ESCÁMEZ, J. (1990) La Filosofía de la educación como praxiología educativa, en AA.VV., *Filosofía de la Educación Hoy. Actas del Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, vol.1: Conferencias y Ponencias*, pp. 109-120 (Madrid, UNED).
- FEINBERG, W. (1995) The discourse of Philosophy of Education, en KOHLI, W. (ed.) *Critical conversations in Philosophy of Education*, pp. 24-33 (London, Routledge).
- FENSTERMACHER, G. D. y RICHARDSON, V. (1993) The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching, *Journal of Curriculum Studies*, 25: 2, pp. 101-114.
- GIL, F. (1991) Sobre la posibilidad de un conocimiento autónomo de la educación y su aplicación a las finalidades educativas, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, pp. 113-126.
- GIL, F. (1998) La normatividad de la Filosofía de la Educación, en AA.VV. *Filosofía de la Educación Hoy. Temas*, pp. 77-92 (Madrid, Dykinson).
- GIL, F. (2002a) Educación y crisis del sujeto, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 13, pp. 45-68.
- GIL, F. (2002b) La relevancia práctica de la Filosofía de la Educación, en AA.VV. *Antropología y Educación, Actas del III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Vol.1: Conferencias y Ponencias*, pp. 67-84 (Madrid, UNED).
- GILROY, P. (1999) The aims of education and the philosophy of education, en MARPLES, R. (ed.) *The aims of education*, pp. 23-34 (London, Routledge).

## La filosofía de la educación como teoría ética de la...

- HARRIS, K. (1999) Aims! Whose aims?, en MARPLES, R. (ed.) *The aims of education*, pp. 1-13 (London, Routledge).
- HEITGER, M. (1993) Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía, **revista española de pedagogía**, 50:194, enero-abril, pp. 89-98.
- HEYTING, F. (2001) Methodological traditions in philosophy of education, en HEYTING, D., LENZEN, D. y WHITE, J. (eds.) *Methods in Philosophy of Education*, pp. 1-12 (London, Routledge).
- HIRST, P. H. (1998) Philosophy of Education: the evolution of a discipline, en HAYDON, G. (ed.) *50 years of Philosophy of Education. Progress and Prospects*, pp. 1-22 (London, Institute of Education, University of London).
- HIRST, P. H. y WHITE, P. (eds.) (2000) The analytic tradition and Philosophy of Education: an Historical perspective, en Autor, *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition. Vol. 1: Philosophy and Education*, pp. 1-12 (London, Routledge).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1982) La formación pedagógica del profesorado y el plural concepto de Filosofía de la Educación, **revista española de pedagogía**, 40:158, octubre-diciembre, pp. 61-71.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1992) La Filosofía de la educación y el futuro de Europa, en AA. VV. *La Filosofía de la Educación en Europa*, pp. 11-21 (Madrid, Dykinson).
- JONATHAN, R. (1993) Education, Philosophy of Education and the fragmentation of value, *Journal of Philosophy of Education*, 27:2, pp. 171-178.
- JOVER, G. (2001) Philosophy of Education in Spain at the threshold of the 21<sup>st</sup> century –origins, political contexts, and prospects, *Studies in Philosophy and Education*, 20, pp. 361-385.
- JOVER, G., CASARES, P., GIL, F. y PAYÁ, M. (2001) La crisis de la sociedad actual, en ORTEGA, P. (ed.) *Conflicto, violencia y educación*, pp. 23-76 (Murcia, Caja Murcia).
- LAÍN ENTRALGO, P. (1993) *Creer, esperar, amar* (Madrid, Círculo de Lectores).
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (Madrid, Morata).
- MORTIMORE, P. (1998) Preface, en HAYDON, G. (ed.) *50 years of Philosophy of Education. Progress and Prospects*, pp.vii-x (London, Institute of Education, University of London).
- NAVAL, C. y ALTAREJOS, F. (2000) *Filosofía de la Educación* (Pamplona, Eunsa).
- NODDINGS, N. (1995) *Philosophy of Education* (Oxford, Westview Press).
- PHILLIPS, D. C. (1995) Counting down to the Millennium, en KOHLI, W. (ed.) *Critical conversations in Philosophy of Education*, pp. 34-44 (London, Routledge).
- PRING, R. (2000) *Philosophy of educational research* (London, Continuum).
- REGENBRECHT, A. (1987) Ciencia pedagógica y acción política. La aportación de la Pedagogía a las decisiones sobre la estructura escolar, *Educación (Tubinga)*, 36, pp. 7-24.
- ROSS, J. S. (1942) Philosophy and education, en Autor *Groundwork of educational theory*, pp. 11-36 (London, George G. Harrap).
- RUHLOFF, J. (2001) The problematic employment of reason in philosophy of bildung and education, en HEYTING, D., LENZEN, D. y WHITE, J. (eds.) *Methods in Philosophy of Education*, pp. 57-62 (London, Routledge).
- RUSK, R. R. (1929) The need for a philosophy of education, en Autor *The Philosophical bases of education*, pp.11-23 (London, University of London Press).
- SNIK, G. y HAAFTEN, W. van (2001) Philosophy of education as foundational analysis and critique, en HEYTING, D., LENZEN, D. y WHITE, J. (eds.) *Methods in Philosophy of Education*, pp. 73-87 (London, Routledge).
- WAIN, K. (2001) Richard Rorty and the end of Philosophy of Education, en PETERS, M. A. y GHIRALDELLI, P. (eds.) *Richard Rorty: Education, Philosophy, and Politics*, pp. 163-178 (Lanham, Rowman and Littlefield Publishers).
- WALSH, P. (1993) Education is a philosophical practice, en Autor *Education and Meaning: Philosophy in Practice*, pp. 39-51 (London, Cassell).
- WHITE, J. y WHITE, P. (2001) An analytic perspective on education and children's rights, en HEYTING, D., LENZEN, D. y WHITE, J. (eds.) *Methods in Philosophy of Education*, pp. 13-29 (London, Routledge).

**Resumen:**

**La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana**

El siglo XX ha terminado con algunas señales esperanzadoras en el contexto nacional e internacional de la Filosofía de la Educación. Desde hace algún tiempo se ha producido una acertada extensión en la educación de una «filosofía práctica». No hay casi disciplina del ámbito de la educación que no reclame para sí el calificativo de «praxiología». Este artículo trata de precisar las diferencias entre este enfoque práctico y el que trata de mantener la Filosofía de la Educación. Se señalan también algunos errores y olvidos actuales: el carácter ético del saber práctico, la necesidad del compromiso personal del educador y la importancia del conocimiento teórico sobre las finalidades del desarrollo humanizador. El artículo propone entender la Filosofía de la educación como una teoría ética de la formación humana.

**Descriptores:** Filosofía de la Educación. Filosofía práctica. Saber teórico. Finalidades educativas. Ética de la educación.

**Summary:**

**Philosophy of Education as an ethical theory for Education**

20<sup>th</sup> Century has finished with some hopeful signals in the national and international context of the Philosophy of Education. A right extension of «practical philosophy» has been taking place in education. In the realm of education, there is any discipline that does not demand for it the category of

«praxiología». This paper tries to show the differences between this practical approach and the one trying to maintain the Philosophy of Education. Some current and mistakes lacks are also indicated: the ethical character of practical knowledge, the necessity of the personal commitment of the educator and the importance of the theoretical knowledge on the aims of a human development. The paper proposes to understand Philosophy of Education as an ethical theory for education.

**Key Words:** Philosophy of Education. Practical philosophy. Theoretical knowledge. Aims of education. Ethics of Education.