

Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado

Por Serafín VEGAS GONZALEZ

El título de este artículo es una consciente copia modificada del, ya clásico, artículo que, en relación con la filosofía de la ciencia, escribió Feyerabend (1). Aunque el planteamiento temático que aquí se va a proponer obviamente nada tiene que ver con las tesis desarrolladas por Feyerabend, sí creemos que puede establecerse una analogía de estrategias a desarrollar en base a las propuestas feyerabendianas en torno al quehacer de la filosofía de la ciencia.

Esta analogía de estrategias no entra en la cuestión de si hay una coincidencia básica entre los marcos formales de la constitución teórica de la filosofía de la educación y la filosofía de la ciencia (o de cualquier otra «filosofía-de» —la religión, de la historia o de los sistemas, por ejemplo—), dejando aparte los contenidos específicos de cada una de estas materias. Basta con que se admita una semejanza de objetivos generales entre ellas, suficiente para llegar a este paralelismo estratégico.

No es raro encontrarnos con quienes piensan (2) que esta empresa es imposible, cuando no contradictoria. Y ello en base a dos argumentos principales:

a) la educación es una gran empresa práctica, mientras que la ciencia es teórica. Lo importante es el *constructum* teórico de la ciencia y, por ello, los científicos no se preocupan del quehacer técnico-práctico ni de la gestación de las construcciones teóricas.

b) «educación» carece de límites precisos para una definición acaba da, cosa que no ocurre con «ciencia» que tiene una respetable historia de resultados sólidos y *definitivos*.

(1) *Philosophy of Science: A subject with a Great Past* (*Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, Univ. of Minn. Press, V. 1970, pp. 172-183). Trad. española en *Teorema*, IV/1, 1974, pp. 11-27.

(2) Cfr. por ejemplo, Wilson, J., *Preface to the Philosophy of Education* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979), pp. 4-5.

Siquiera sea brevemente, hemos de hacer notar que —en relación con a)— si algo preocupa a la actual filosofía de la ciencia es precisamente la historia (génesis y evolución) del *quehacer* científico (3). En cuanto a b), los imprecisos límites del campo semántico de lo educativo nada tienen que envidiar a los que «padece» el campo de lo científico. Y en cuanto calificar de «definitivos» los resultados de la ciencia, sólo puede tomarse como broma, después de lo que sobre el tema han escrito Popper, Lakatos, Khun y el propio Feyerabend.

Partiendo de estas premisas, podemos ya volver a lo que pretendemos que sea el planteamiento de este artículo. No se quiere seguir el cauce clásico de *justificar* la necesidad de una materia determinada —la filosofía de la educación— (4), que resultaría ser más propio de un tratado teórico-académico sobre el tema. Tampoco intentaremos delimitar el marco de posibles contenidos de la filosofía de la educación, para evitar igualmente problemas de competencias de fuerte carga academicista que, por lo demás, nos llevarían a callejones de difícil (y acaso imposible) salida, dada la variedad de ciencias actualmente existentes que reclaman para sí el espacio de las clásicas «filosofías» de la educación.

FILOSOFIA (DE LA EDUCACION) Y CIENCIA (DE LA EDUCACION)

La constitución científica de la pedagogía y la pretensión de una concertación de la técnica educativa exclusivamente en relación con las ciencias humanas han sido tomadas, en declaraciones cada vez más frecuentes, como bandera para eliminar la reflexión filosófica en torno al fenómeno de lo educativo considerando a ésta como un añadido teórico de bello perfil acabado pero superfluo y/o claramente inútil.

Este rechazo de la patencia de los supuestos filosóficos en todo *quehacer* educativo (5) se da también en aquellos que parten de una yuxtaposición metodológica entre pedagogía científica-pedagogía teórica-tecnología educativa (6), cual si se tratase de factores cuya ligazón interna desapareciese, de hecho, en el proceso de la tarea educativa.

(3) Frente a las tesis del primitivo empirismo lógico: *vid.* Muguerza, J. Introd. a Lakatos-Musgrave, eds., **La crítica y el desarrollo del conocimiento** (Barcelona, Grijalbo, 1975). Por nuestra parte, coincidimos con Wilson en que no sería correcta una presentación de la «filosofía de la educación» concebida como «filosofía para la educación» (es decir, **metodología** de la educación). Pero no porque creamos, como Wilson, que este papel metodológico sí corresponde a la filosofía de la ciencia, ocupada exclusivamente en la **justificación** del **constructum** científico, tal como pensaban los neopositivistas.

(4) *Vid.*, para ello, Cervera, A., **La reflexión filosófica sobre la problemática educativa** (*Revista Española de Pedagogía*, 141, 1978, pp. 37-48; Burnett et alii. **The Character of a Career in Philosophy of Education. (Proceedings of the Thirty-fourth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, en *Philosophy of Education*, 1979, n.º especial, pp. 1-27).**

(5) María Ibáñez, R., **La investigación filosófica de la educación: su sentido y métodos.** (*Revista Española de Pedagogía*, 106). Gowin, D. B., **On Recognizing the Philosophical Significance of Educational Problems.** (*Philosophy of Education*, o.c., pp. 173-181).

(6) Como en Alvarez, L. J., **Hacia una pedagogía sin modelos.** (*Aula Abierta*, 31, 1981, pp. 29-33).

Se trata de posturas basadas en supuestos dignos de un positivismo primitivo que, hoy día, se ha revelado inviable. Un «buen empirista», en efecto, no cierra los ojos ante el hecho de la existencia de componentes especulativos (inclusive metafísicos) de las proposiciones observacionales de la ciencia. Habría que añadir, también, la ligereza conque —a este respecto— se suele hablar de status propio de las *ciencias* de la educación, obviando las dificultades que una adecuada clarificación de la naturaleza de las llamadas «ciencias humanas» presenta.

Sin embargo, hay que reconocer que posturas como las que comentamos no han dejado de ofrecer dividendos beneficiosos, en cuanto que críticamente han contribuido a clarificar por qué no pueden seguir sosteniéndose proposiciones que, como aquella de Spencer, aseveran que sólo un buen filósofo puede ser un buen pedagogo. Proposición que desconoce que el binomio filosofía-ciencia es, de hecho, un compuesto heterogéneo de elementos diferentes.

Igualmente dan pie aquellas posturas para ayudar a afrontar con precisión y rigor metodológico la teoría de Ortega (7) según la cual edificar el sistema científico de la pedagogía sólo es posible si se tiene en cuenta que la pedagogía es ciencia si y sólo si da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas, la ética (ciencia de los fines) y la psicología (ciencia de los medios a utilizar por la pedagogía).

No hay, empero, que olvidar que estas posibles contribuciones positivas de los que rechazan la necesidad de la filosofía de la educación, sólo han podido convertirse en aportaciones sustantivas desde las perspectivas metafilosóficas en base a las cuales los filósofos han replanteado su propio ser y figura. Hoy día, en efecto, la filosofía ya ha dejado de pretender exclusivismos estériles en relación con las exigencias propias de lo científico. A este respecto, conviene insistir en que la filosofía actual tiene muy bien aprendida la lección de que no ha de ser ningún obstáculo para el desarrollo de los cauces autónomos y específicos de la pedagogía científica (8).

Ahora bien, la filosofía no renuncia a intentar fundamentar críticamente estas realizaciones autónomas del conocimiento científico. El problema estriba en delimitar cual sea el alcance y sentido de aquella fundamentación crítica. O, lo que es lo mismo y en el caso que nos ocupa, cual pueda ser el papel a jugar por la reflexión filosófica en relación con las actuales ciencias.

(7) En *Prólogo a la Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de Herbart (Madrid, Ed. La lectura, 1914).

(8) Ni, por descontado, de la práctica científica de la tarea educativa: vid. Rich, J. M., *The Topography of Educational Concepts*. (*The Review of Education*, IV, 4, 1978, pp. 353). Artículo que remite a la obra de Wilson, J. *Philosophy and Practical Education*. (Boston, Routledge & Kegan Paul, 1977); Smythe, O., *On the Theory of the Forms of Knowledge. Philosophy of Education*, o.c., pp. 28-39); Youngs, B., *Educational Philosophy: Why and for Whom*. (*Education*, 1979, IC, n.º 4, pp. 355-358).

cias de la educación y con ese, aún impreciso, campo de la pedagogía científica y la tecnología educativa.

Independientemente de su aceptación, la filosofía de la educación es algo que está ahí (9), que nunca ha dejado de existir (10) y que, no tiene ninguna necesidad de hacerse perdonar su existencia (11). También conviene insistir en que son los propios profesionales de la pedagogía los primeros en reclamar este apoyo de la investigación filosófica en torno a lo educativo, siempre que se establezca un cauce y una medida adecuados.

Cauce y medida que deben replantearse con toda seriedad, de un modo continuado. Y ello fundamentalmente —y de ahí nuestra referencia a Feyerabend— porque hemos de tratar de que la filosofía de la educación no sea ajena, como cualquier teoría dada, a patrones que son aceptados por la mayoría de los profesionales ocupados y/o relacionados con resultados de índole técnico-práctico.

Cosa que no siempre ocurre. Hay que confesar, en efecto, que «gran parte de la contemporánea filosofía de la (educación)... son castillos en el aire, sueños irreales que tienen en común con la actividad que pretenden representar tan sólo el nombre; que ha sido instaurada más con un espíritu de *conformismo* que con la intención de influir en el desarrollo de la (educación) y que han perdido toda opción a hacer contribución alguna a nuestros (objetivos educativos)» (12).

Pero no podemos detenernos en el conformismo de esta denuncia, demasiado evidente por lo demás. Nos interesa más hacer resaltar el hecho curioso de que en las antiguas filosofías de la educación sí se producía el fenómeno de una colaboración estrecha entre la filosofía y la educación. Colaboración basada en un traspase de influencias que hacía de la reflexión filosófica un campo útil para la empresa educativa, a la vez que esta servía, en no pequeña medida, de correctivo de aquella.

Sí, según el precepto socrático, el filósofo ha de bajar a la tierra, acaso no esté de más el no perder de vista aquel pasado de la filosofía de la educación, con vistas a obtener aquellos modelos pertinentes de eficacia y utilidad que puedan ser válidos en la actualidad por muy distintos que pudieran ser sus configuraciones teóricas. Ello puede, igualmente, servir de medida para juzgar la validez de los esfuerzos que, hoy día, la filosofía de la educación está haciendo para operar en consonancia con lo que fue su gran pasado.

(9) Warnock, M., *Schools of Thought*. (London, Farber & Farber, 1977), pág. 9.

(10) Cómo se ven obligados a reconocer los más animosos defensores del más estricto exclusivismo de la pedagogía científica: vld. Gage, N. L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. (New York, Teachers College Press, 1978).

(11) Montefiore, A., *The Political Dimension of Education*. (The Review of Educ. IV, 3, 1978, pág. 295).

(12) Feyerabend, P. K., o.c. (al citar a este autor, hemos sustituido «ciencia» por «educación» y «conocimiento del mundo» (objetivo científico) por «objetivos educativos»).

FILOSOFIA Y EDUCACION: SU PASADO

No es cuestión de ensayar aquí ninguna nueva interpretación de la historia de las relaciones entre filosofía y educación ni, mucho menos, de instrumentar una explicación de las vicisitudes sufridas por aquella relación en su devenir histórico. Nos limitamos a subrayar el hecho de que, en un determinado momento, «filosofía» y «educación» fueron conceptos mutuamente implicados. Ese momento concreto es aquél en que se *origina* la reflexión filosófica que —en virtud de esa coimplicación— va a condicionar de un modo sustantivo la nueva concepción de lo educativo en el mundo griego, cuna de la cultura occidental.

Evidentemente, este hecho no representa ninguna peculiaridad exclusiva de lo educativo en relación con la filosofía. Análoga coimplicación se dio —en aquel planteamiento original— entre filosofía-ciencia y filosofía-política, por ejemplo: educación, ciencia, política surgen de un cauce filosófico (en sentido fuerte) al que, a su vez, configuraron positivamente hasta llegar a construir un único campo de sentido.

En esta tesis, no puede resultar aventurada la afirmación de que la historia de la *filosofía* griega clásica puede reescribirse, no sólo externa sino también internamente, tomando como hilo conductor el concepto de «educación» (13) y no primariamente el de «filosofía». Es tradicional, a este respecto, el tomar como paradigma de esta orientación historiográfica la obra de Platón (14), si bien la línea de investigación concerniente a Sócrates y los sofistas en general es igualmente compatible con la modulación a que nos referimos (15). Algo análogo podría afirmarse en relación con Aristóteles (16) y, sobre todo, Isócrates (17), por citar sólo las figuras clave de esta etapa de la historia de la filosofía (y de la educación).

Resulta, pues, algo difícil (y, probablemente, sería vano empeño) el tra-

(13) En la línea de Jaeger, W. *Paideia* (citamos la edic. española del Fondo de Cultura Económica, 1971), pp. 150 ss.

(14) Entre la abundante bibliografía al respecto, *vid.* Jaeger, W., *Plato's Stellung im Aufbau der Griechischen Bildung*. Berlín, 1928). Del mismo año es la obra de Stenzel, J., *Platon der Erzieher*. (Leipzig, F. Meiner Verlag). Interesa contrastar la similitud de planteamiento en las dos obras de Lodge, R. C., *Plato's Theory of Education*. (London, Kegan Paul, 1947) y *The Philosophy of Plato* (*ibid.*, 1956). Entre nosotros, *vid.* Ortega Esteban, J., *Estado actual de la investigación relacionada con la educación en Platón* (*Revista Española de Pedagogía*, 144, 1979, pp. 55-66); *Platón: eros, política y educación*. (Universidad de Salamanca, ICE, 1981).

(15) *Vid.* Saitta, G., *L'illuminismo della sofistica greca*. (Milano, Bocca, 1938); Untersteiner, M., *The Sophists*. (Oxford Univ. Press, 1954); Kubes, J., *Téchne und Areté. Sophistisches und platonisches Tugenwissen*. (Berlín, Walter de Gruyter, 1969); Campillo Vegas González, S., *Sócrates y los sofistas*. (Universidad de Valencia, Depart. Historia Fil., 1976); Zubiri, X., *Sócrates y la sabiduría griega*, en *Naturaleza, Historia, Dios*, 6.^a ed. (Madrid, Editora Nacional, 1974) pp. 149 ss.

(16) Especialmente en lo que concierne a sus *Eticas*. *Vid.* Fink, E., *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristóteles*. (Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1970); Davidson, T., *Aristotle and Ancient Education Ideals*. (London, 1892); Defourny, M., *Aristote et l'education* (*Annales de l'Inst. de Philosophie*, Lovaina, 1920, pp. 1-176); Willmann, O., *Aristóteles als Pädagog und Didaktiker*. (Berlín, 1909).

(17) *Vid.* Jaeger, W., *Paideia*, o.c., *passim*, *maxime*, pp. 849 ss., 889 ss.

zar una línea fronteriza de demarcación entre educación y filosofía, en los orígenes de ésta (18). Pero no porque la filosofía hubiera, entonces, fagocitado el tema educativo, sino porque este era parte integrante y constituyente del concepto mismo de «filosofía» y no un campo específico cuya consistencia fuera su naturaleza *derivada* de la reflexión y el quehacer filosóficos, tal como ocurriría posteriormente.

Es este origen singular de la filosofía el que fundamenta la aparición de tres conceptos básicos de la pedagogía y de la tarea educativa: a) educación como *aspiración* de plenitud; b) educación como acción *formadora* (in-formadora, con-formadora); c) educación como empresa *moral*:

a) surge de la concepción platónica y revivirá durante la Baja Edad Media, bien que dotando de un contenido espiritual-religioso (cristiano) a la plenitud platónica, referida fundamentalmente a la posesión de lo inteligible intemporal, a través de un método dialéctico que es, a su vez, meta final configurada en la captación del mundo de las ideas;

b) arranca de la práxis pedagógica de los sofistas y de su preocupación en relación con un planteamiento racional de aquella actividad. Será el modelo que inspire las metas educativas del Imperio Romano y volverá a aparecer en el Renacimiento.

c) es algo en lo que insistirán reiteradamente las *Eticas* aristotélicas. No se trata de posturas morales teórico-abstractas sino en conexión íntima con las potencialidades del individuo cuya *perfección* intencional se busca. Modelo al que luego consolidaría la filosofía escolástica.

Al referir estos modelos a la filosofía griega clásica, no se piense que se trata de propuestas alternativas ni de conjuntos de soluciones opuestas, sino meramente de notas distintivas destacables a efectos metodológicos. Históricamente, sin embargo, en la realidad de las doctrinas de sus autores, estos tres modelos se hallan mezclados entre sí. No puede, en efecto, concebirse la educación-aspiración platónica más que como empresa moral que se pone en práctica en función de unas técnicas determinadas. Análogamente, las técnicas pedagógicas de los sofistas son concebidas por éstos como una tarea moral (*enseñanza de la virtud*) atendiendo a unas exigencias de un ideal de racionalidad (19). Del mismo modo, el modelo aristotélico-tomista se traduce en la aspiración de un ideal que reclama un modo específico de actuación en la formación del hombre (20).

(18) Tema que, a comienzos de siglo, fue ampliamente tratado por Natorp, P., en su, en otros tiempos famosa, *Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzbereich*.

(19) Cfr. Campillo-Vegas González, o.c., pp. 103-109.

(20) Por no prestar suficiente atención a este punto, todavía hay quien se sorprende al enterarse de la preocupación por el adiestramiento de la memoria y de las reglas técnicas que, a tal efecto, aconsejaba la escolástica para obtener destrezas que eran, a su vez, hábitos virtuosos: cfr. Yates, F. A., *El arte de la memoria*, trad. I. Gómez de Liaño (Madrid, Taurus, 1974), pp. 90 ss.

En estos tres modelos filosófico-pedagógicos subyace una misma preocupación, la de la concepción de la filosofía como formación del hombre y de buenos ciudadanos. Y los tres modelos coincidieron en establecer —cada uno desde sus propias perspectivas— el dogma básico de toda empresa educativa: su *no-neutralidad*. Toda educación está en función «de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser» (21).

LA APARICION DE NUEVAS METAS

La constitución de la ciencia moderna se suele decir que tiene su origen en la separación, gradual pero inexorable, de los distintos saberes científicos del gran árbol común de la filosofía. Pero esta imagen, aparte de imprecisa, parece no corresponderse con la realidad histórica.

Más ajustada a esta realidad es la imagen que nos está ofreciendo la actual historiografía de la ciencia y que subraya la relevancia del papel jugado por la filosofía en la génesis de la ciencia moderna (22). Fue el conjunto de los principios físico-matemáticos, al unísono con los filosóficos, el verdadero motor del desarrollo independiente de la ciencia: la filosofía, por ello, «juega un papel esencial en la erección de la nueva ciencia que había de reemplazar las doctrinas anteriores» (23).

Sólo cuando los científicos, a partir de Newton, establecen una metodología fuertemente empírica como garantía única del desarrollo de lo científico, la filosofía pierde su valor de factor activamente crítico de ese desarrollo. Empieza a desplegarse sobre sí misma, pierde su relación con la problemática científica concreta y se limita a ver, desde sus propias posiciones exclusivamente, el reflejo de una *imagen* de la ciencia, no la *realidad* del acontecer de lo científico.

La génesis y evolución de la ciencia como saber independiente de la filosofía era algo que venía necesariamente dado a medida que el ámbito del conocimiento humano aumentaba y presentaba unas exigencias que iban más allá de las andaderas de apoyo filosófico. Los beneficios que esta tesitura ha reportado al conjunto de los saberes y a la humanidad están a la vista.

Están a la vista pero, en nuestro siglo, se ha llegado al convencimiento de que estos beneficios no han sido ni lo amplios ni lo fructíferos que se

(21) Jaeger, W., *Paideia*, o.c., pág. 19.

(22) *Vid.* Buchdahl, G., *Metaphysics and Philosophy of Science*. (Oxford Univ. Press, 1969); Burtt, E. A., *Los fundamentos metafísicos de la ciencia moderna*, trad. R. Rojo (Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1960); Muguerza, J., o.c., pág. 15; Feyerabend, P. K., o.c., pp. 12 ss.

(23) Feyerabend, P. K., o.c., pág. 12. Del mismo autor, *vid.* sobre el tema, *Bemerkungen zur Geschichte und Systematik des Empirismus*, en Weingartner, P., *Grundfragen der Wissenschaften und ihre Wurzeln in der Metaphysik*. (Salzburg, Pustet, 1967).

esperaban. Más aún, hoy más que nunca se está poniendo especial empeño en subrayar no el beneficio *real* que las ciencias han prestado, sino más bien el peligro *potencial* a que el uso inmoderado y acrítico de la técnica puede conducirnos.

Acríticamente se erigió el modelo empírista de lo científico como basión infranqueable, punto único de referencia que no admitía ser puesto en cuestión. Partiendo de este dogma empírista, los científicos se vieron desbordados por los *técnicos*. Desde el momento en que se daba por supuesto la validez del planteamiento de la ciencia, la única cuestión con sentido pasó a ser la referida al «*cómo hacer*» técnico. Cuestionar críticamente los fundamentos, el sentido general y los valores de aquel quehacer técnico, fue considerado irrelevante y, por carente de utilidad técnico-práctica, relegado al cielo de las cuestiones intrascendentes.

De este modo, lo técnico-práctico pasó a ser meta y criterio de sí mismo, con lo que se daba paso a una serie de círculos viciosos, inevitables dada la inconsistencia de una postura de esta índole.

LA PURA INSTRUMENTACION TECNICA DE LA EDUCACION

Los supuestos operativos de la constitución de lo científico regido por un criterio exclusivamente dogmático-empírista y que conduce a un quehacer *conformista* puramente técnico, pueden resumirse en: rechazo de todo lo especulativo-metafísico; afirmación de la neutralidad axiológica de aquel quehacer (y conocer); despreocupación del contexto en que se produce el significado; ocultamiento de los supuestos que están configurando los fundamentos de un saber o un quehacer determinados.

La atracción ilusionada que estas tesis neopositivistas ejercieron, ya en nuestro siglo, entre los cultivadores de las diferentes ciencias otorgó una fuerte preeminencia —como se ha dicho— a los variados quehaceres técnicos relegando el examen filosófico de estos quehaceres a terrenos que nada tenían que ver con la realidad de los procesos de las diferentes ciencias. De este modo, toda la gama de «filosofías-de» se veía rechazada en base a su carga especulativa (y también —o, acaso, sobre todo— a su función crítica y clarificadora).

De modo análogo, también la *ciencia* pedagógica, comprensiva de modelos de operar técnico, originó en no pocos seguidores una actitud de rechazo de la «filosofía de la educación». Actitud consciente o inconscientemente asumida y que se presentaba en dos vertientes fundamentales:

a) predominio exclusivo del *quehacer* técnico-pedagógico versus orientación crítico-filosófica de lo educativo. Ello conduce a una serie de programas y estrategias que priman únicamente las habilidades, competencias y destrezas (el «entrenamiento», en suma) y que pretenden constituir un único campo autónomo para el que es ingerencia ilegítima toda referencia

a lo teleológico y a la función de los componentes axiológicos de lo educativo (24);

b) énfasis y protagonismo absoluto del *lenguaje* de los especialistas de la tarea educativa, entendiendo por tales los autodenominados «científicos de la educación», especie recibida de los viejos sofistas (25), a pesar de la postura de rechazo que estos científicos pretenden adoptar en relación con *toda* la tradición de lo educativo (26).

LAS NUEVAS PERSPECTIVAS

Hoy día, se está produciendo un giro espectacular al respecto. Hay una necesidad *sentida* de retomar la consideración filosófica y acercarla a los más diversos temas, empezando por los científicos. De hecho, esta tendencia se ha revelado tan pujante que se está empezando a padecer una auténtica inflación de discursos que se pretenden filosóficos, con mayor o menor propiedad.

Fruto de esta inflación, es la confusión abusiva entre «sentido» y «filosofía». Así, se habla actualmente tanto de la «filosofía» del sistema parlamentario, como de la «filosofía» del feminismo, del arte de vender o de cualquier otra actividad por el estilo (27).

Si algo tienen en común entre sí los innumerables casos que caerían dentro de esta orientación es que se trata de actividades (sistemas) humanas y que, por consiguiente, tienen un sentido en cuanto derivan de unos propósitos y se ponen en virtud de unos fines y objetivos determinados (28). Pero el análisis de estos fines concretos de unas acciones o empresas singulares sólo de un modo muy amplio puede declararse tarea filosófica. Esta, propiamente, se encuadra en unos contextos de generalidad y pro-

(24) De ahí —por limitarnos a un tema concreto— el dilema establecido entre los programas de formación de profesores basados en el desempeño profesional **frente a** todos los programas tradicionales de esta formación: **cfr.** Johson-Descamps, *La preparación de maestros basada en el desempeño profesional*. (*Lecturas de Pedagogía*, I, 1, Athens, Univ. de Georgia, 1975, pp. 16-71). Ello encuentra cumplida réplica en Alvira-Castillejo-Escámez, *Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de profesores*, en *VII Congreso Nacional de Pedagogía* (Madrid, CSIC, 1980), pp. 24-72; Ibáñez-Martín, J. A., *Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de profesores*. (*Rev. Española de Pedagogía*, enero-marzo, 1980).

(25) Bueno, G., en *Introd. a Protágoras*. (Oviedo, Edic. Pentalfa, 1980).

(26) Para el tema de la apropiación reflexiva de la tradición en materia educativa, **vid.** Barnn, E., *Paradoxes of Education in a Republic*. (Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1979).

(27) Por poner otro ejemplo en esta línea pero ya referido a la práctica educativa, citemos la «filosofía» del arte de componer, en Hirsch, E. D., Jr., *The Philosophy of Composition*. (Chicago, The Univ. of Chicago Press, 1977). O la «filosofía» de los «Content-centered reading Programs», en Owock, P., *Content area reading: Handle with care. (Re-parting on Reading*, 1979, 5, pág. 3).

(28) **Vid.** Ackoff-Emery, *On Purposeful Systems*. (Chicago-New York, Aldine-Atherton, 1972), *passim, maxime*, pp. 237 ss.

fundidad «últimas» que van más allá de las particularizaciones determinadas.

Otras veces, «filosofía» se identifica, sin más, con supuestas concepciones del mundo que no pasan de ser reordenaciones conceptuales acerca del tema novedoso o determinados aspectos de la realidad. El influjo del neohistoricismo es aquí patente, aunque en la mayoría de estos casos se está llegando a una auténtica depreciación de la lingüística y conceptual del significado de la «*Weltanschauung*». A este respecto, podríamos citar las ya numerosos «filosofías de los sistemas» (29) que están surgiendo y que si, por regla general, poco tienen que ver con la auténtica teoría de los sistemas, menos aún han de emparentarse con el auténtico espíritu filosófico que —más que ninguna otra cosa— aborrece hablar alegremente de «cosmovisiones» y/o sistemas que engloban en sus redes conceptuales los límites del sentido de la realidad.

Dejando aparte estas posturas, no exentas de cierta frivolidad, hemos de hacer referencia a una tercera postura, que goza de no pocos adictos, en base a la cual la filosofía se concibe como *ayuda* reflexiva a unos quehaceres concretos y a los hombres que cargan con la responsabilidad de poner en práctica estos quehaceres.

Postura especialmente interesante para nosotros pues la influencia americana ha hecho de ella un punto obligado de concurrencia para los educadores. La filosofía, en este caso, pasa a ser desarrollada como conjunto de modelos que unas determinadas áreas de la acción educativa han de tener presente. Así, se habla de una «filosofía de la orientación escolar» (30), de la «filosofía del curriculum» (31), de una «filosofía de la educación especial» (32), de una «filosofía de la administración escolar» (33), o de la «filosofía de la educación abierta» (34).

(29) Que, por otra parte, no siguen la reflexiva postura de Lászlo, E., *Introduction to Systems Philosophy*. (New York, Gordon & Breach, 1971).

(30) Barclay, J. R., *Counseling and Philosophy: A Theoretical Exposition*. (Boston, Houghton Mifflin Co., 1968).

(31) Wiles-Bondi, *Curriculum Development* (Ohio, Charles E. Merrill Pub. Co., 1979), cap. V: *The Role of Philosophy in Curriculum Development*, pp. 68-88; Brent, A., *Philosophical Foundations for the Curriculum*. (London, George, Allen & Unwin, 1978): es de notar que la obra de Brent no deja de resultar valiosa desde un punto de vista estrictamente filosófico al hacer de las teorías de Chomsky un posible modelo de reelaboración del curriculum.

(32) Burwood-Brady. *Philosophical Models of Man: with special reference to the teaching of ESN children*. (*Educational Review*, XXIII, 1, 1981, pp. 18-23).

(33) Glickman-Esposito, *Leaderships Guide for Elementary School Improvement: Procedures for Assessment and Change*. (Boston, Allyn & Bacon, 1979), caps. III-IV.

(34) Nyberg, D., ed., *The Philosophy of Open Education*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1975). Algo análogo en Hopkins, R. L., *Freedom and Education: The Beginnings of a New Philosophy*. (Washington, D. C., Univ. Press of America, 1979).

EL LUGAR DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Los (ejemplos de esta tercera postura) a que acabamos de referirnos nos dan pie para abordar lo que pretendía ser el tema central de estas páginas, la clarificación del papel que la «filosofía de la educación» puede jugar en el contexto de la actual problemática de lo educativo. Y aunque el tema sea lo suficientemente amplio y admite los más variados tratamientos académicos, quisieramos que meramente se nos permitiese sugerir algunas notas al respecto que pudiesen ayudar a esa labor de precisión clarificadora.

En primer lugar y aludiendo a las posturas que acabamos de citar, difícilmente podríamos hablar con propiedad de una auténtica «filosofía de la educación» si esta quedase reducida a una «filosofía para educadores», tal como acontece en los ejemplos citados.

Prescindamos de aquellas «filosofías-para» que se reducen a un conjunto de modelos, doctrinas (35) y recetas propedeúticas que se escriben con la esperanza de que sean puestas en práctica por unos determinados técnicos (científicos, educadores, historiadores, etc.). La vanalidad de estos intentos es su más contundente prueba de que nos encontramos en el polo opuesto de lo que debe entenderse por «filosofía».

Pero ocurre que aun aquellos de los más serios tratados de «filosofías-para» (educadores) pueden llegar, a lo más, a ser un mero capítulo del campo total de las «filosofía-de» (la educación). Una determinada filosofía para educadores, en efecto, aborda tan sólo aspectos parciales de la ciencia pedagógica. Por otro lado, al fijarse sólo en la realización de unos ideales concretos, deja sin examinar el sentido de esos mismos ideales. Y es aquí precisamente donde reside la función principal de lo filosófico, en su aportación crítica al sentido general y fundamental de todo quehacer (36). La «filosofía para educadores», por el contrario, deja al descubierto las cuestiones clave que configuran toda empresa educativa, comenzando por el propio campo semántico de «educación».

Con ello se pretende *yuxtaponer* la perspectiva y el instrumental filosóficos a una determinada parcela del saber/quehacer humanos. Ello conduce a maridajes poco consistentes. El divorcio no tarda en producirse en esta reunión ficticia entre miembros que acabarán, cada uno por su lado, reclamando sus peculiares derechos que sospechan no haber sido tenido suficientemente en cuenta por el otro.

(35) Qué es la actual moda americana de la «filosofía para educadores»: ofrecer una gama de doctrinas filosóficas, en su versión histórica de-*ismos* (idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo, esencialismo, psicologismo...). El educador —se pretende— ha de servirse, a su preferencia, del modelo que más guste. Por otro lado, lo que se suele presentar es sólo una caricatura de aquellas doctrinas filosóficas. Un ejemplo de esta falta de rigor histórico-doctrinal (y no digamos filosófico) en Ozman-Craver, *Philosophical Foundations of Education*. (Columbus, Charles E. Marril, Co., 1976).

(36) Vid. Pacheco, A., *Cultural Pluralism: A Philosophical Analysis*. (*Journal of Teacher Education*. XXVIII, 3, 1977, pp. 16-21).

Algo de esto ocurre también cuando se pretende identificar «filosofía de la educación» con «teoría general de la educación». Independientemente de que cada «teoría-de» esté fuertemente cargada de un sustrato filosófico (sea o no de índole metafísica), no se puede olvidar que este tipo de teorías están circunscritas al campo interno del objeto a que están referidas y permanecen exclusivamente dentro de él.

La misión de las llamadas «teorías generales» se limita, por ello, a registrar los resultados principales de las diversas ciencias, desde una perspectiva lo más general posible (37). La reflexión filosófica queda entonces como un añadido posterior que puede llegar a jugar un papel beneficioso para dotar de consistencia a aquellos planteamientos generales. Pero, en todo caso, se trata de un papel que se produce con posterioridad a la formulación de las teorías generales.

Un determinado colegio profesional, en efecto, puede establecer su propia teoría-de (la historia, la educación, los sistemas, etc.), como investigación sustantiva que deja aparte la igualmente pretendida sustantividad de la filosofía. Cómo hayan de conjugarse los intereses de ambas posturas y cómo han de afrontarse las intersecciones probables de límites entre estos dos campos, es ya otra cuestión. Pero, en cualquier caso, flaco servicio se hace a la filosofía de la educación si se la pretende sustituir por una «teoría general de la educación».

Más extendido y serio resulta otro tipo de planteamientos para los que «filosofía de la educación» ha de resolverse en las vertientes pedagógicas de determinadas ciencias humanas que, si un día formaron parte de la filosofía, constituyen hoy un saber autónomo (38). Concretamente, no falta quien piense que la psicología (junto con la sociología) de la educación constituyen el único polo de sustento de todo intento de llegar a una filosofía de la educación acorde con las exigencias de nuestro tiempo.

Afirmaciones de este tipo requieren un análisis cuidadoso y alguna precisión. El filósofo de la educación ha de toparse, ciertamente, con cuestiones que afectan a la psicología de la educación. De hecho, los ejemplos son abundantes al respecto. Desde la plataforma de la filosofía de la educación, son varios los temas de esta índole que han sido abordados (39).

(37) Esta descripción de las «teorías generales» es aplicada por algunos autores a las denominadas «filosofías especiales». Por ejemplo, Ravoux, J. Ph., *Le professeur de philosophie comme frustré. (Revue de l'enseignement philosophique)*, 4, 1978, pp. 22-23). Si nosotros adoptamos una postura opuesta, no es sólo para evitar confusiones lingüísticas sino también —y sobre todo— para salvaguardar lo que creemos ser lo específico de la reflexión filosófica aplicada: hablar de filosofías «especiales» parece negar la existencia de una sola razón filosófica, bien que el campo de su aplicación sea muy variado.

(38) Cuestión que enlaza con la que, hace unos años, pretendía la desaparición del saber filosófico en base a su disolución fáctica en los distintos saberes científicos. Tema que, en nuestro país, adquirió especial relevancia gracias a las actitudes encontradas que se produjeron al respecto y que canalizaron, desde vertientes opuestas, los profesores Sacristán y Bueno.

(39) Un reciente —aunque limitado— muestrario de aportaciones de la filosofía de la educación en relación con la psicología, en Scheffler, *Philosophy of Education: Some Recents Contribucions* (*Harvard Educational Review*, L, 3, 1980, pp. 402-406).

Pero eso no puede significar el que «filosofía de la educación» haya de ser confundida con «psicología de la educación». Todo lo contrario, porque precisamente es el sentido propio de la filosofía (de la educación) el que mejor puede hacer desmontar los supuestos y dogmatismos implícitos en las construcciones científico-psicológicas (40).

Algo parecido hemos de decir respecto a la sociología de la educación. Ciencia esta que —constituida autónomamente— mantiene, ciertamente, sus relaciones con la filosofía pero ni puede anular a ésta ni, mucho menos, ha de pretender acogerse a modelos neocomitianos, según los cuales la sociología vendría a representar la superación definitiva del saber filosófico.

Pasaron ya los tiempos de las autosuficientes declaraciones de los sociólogos que creían tener en sus manos las claves técnicas para una explicación suficiente de la realidad que examinaban. Lo que, al principio, fue el sueño de la pujanza de una ciencia recién nacida, se convirtió en un conjunto de resultados que —sin un adecuado componente crítico— adolecían de reiteraciones y parcias ganancias, con frecuencia, por lo demás, contrapuestas entre sí, según los diversos modelos de que partían.

No es de extrañar, por ello, que sean los propios sociólogos los que reclamen una meta-sociología, reflexión crítica sobre la instrumentalidad de los resultados obtenidos, que acaba necesariamente en un análisis filosófico sobre este campo y que enfrente a la sociología con las encrucijadas y callejones sin salida en que —con demasiada frecuencia— ésta se ha visto envuelta cuando pretendía operar con independencia no sólo metodológica sino también sustantivo-doctrinal.

Igualmente en el campo de la educación, el optimismo durkheimiano de constituir una sociología de la educación como ciencia autónoma ha derivado en la encrucijada a que se ve sometida la actual sociología de la educación que está buscando redefinir su sentido sin rehuir una aproximación al espacio filosófico e intenta superar el peculiar *estrabismo* (41) de los sociólogos de la educación que han venido limitándose casi exclusivamente a repetir una serie de planteamientos que pretendían una explicación científica del fenómeno educativo.

(40) Así, desde perspectivas doctrinales filosóficas —que no tienen por qué ser necesariamente compartidas— Phillips-Kelly han denunciado las ambigüedades teóricas y la inconsistencia de determinados supuestos de la obra de Piaget, Kohlberg, Jensen, Erikson, Gagné, en torno al concepto de «desarrollo». Ello hace que la aplicación indiscriminada de estos autores a la práctica educativa sea mucho más problemática que lo que ordinariamente se cree: *Hierarchical Theories of Development in Education and Psychology*. (*Harvard Educational Review*, XLV, 3, 1975, pp. 351-375). Igualmente nadie mejor que el filósofo puede denunciar el mito del mecanismo psicológico y su aplicación manipuladora en la tarea educativa; *vid.* Salmon Ph. ed. *Coming to Know*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1980).

(41) Climent, R., *Por une analyse systématique des relations enseignants-enseignés*. (*Revue française de Pedagogie*, LXIII, 1978, pág. 31).

Explicación que, de hecho, venía a convertirse en series de descripciones de análisis efectuadas en torno siempre a un mismo concepto-eje, el de igualdad en función del entorno escolar (42). La actual sociología de la educación, al replantearse críticamente (43) su propio arsenal conceptual y de aplicación a unos campos determinados, quiere involucrar al quehacer filosófico en esta tarea porque, por añadidura, es la propia filosofía la que se ha revelado como el medio más efectivo de ampliar perspectivas al análisis sociológico de la educación (44).

En definitiva y aunque la brevedad de nuestro planteamiento no deje de parecer un tanto caricaturesco, acaso logre dejar medianamente clara la justificación del rechazo de toda asimilación reduccionista que pretenda diluir la filosofía de la educación en las aportaciones científicas que la psicología y/o la sociología han ofrecido en el terreno de lo educativo.

Por paradójico que pudiera parecer, en este tipo de reduccionismos subyace una enmascarada desconfianza acerca del valor científico de las investigaciones y resultados de la psicología y la sociología de la educación. Cuando, por el contrario, esa confianza existe, son los propios científicos (psicólogos y sociólogos de la educación) los primeros en reclamar, desde su plataforma de un saber autónomo, la presencia a su lado de la filosofía de la educación.

La psicología y la sociología son parte del aval científico que reclama un planteamiento actualizado de la educación. Otras ciencias (como la biología y la historia) han de intervenir, igualmente, para ofrecer el campo de factores sobre los que se monta el proceso educativo. Pero esta fundamentación científica no basta. Es preciso llamar en nuestra ayuda a la reflexión filosófica para completar en profundidad el sentido de las diversas variables que configuran el marco educativo.

LOS MODELOS DE LA ACTUAL FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Advirtamos, antes de nada, que —aun siendo una la razón filosófica— estrictamente habríamos de hablar de plurales filosofías de la educación y ello simplemente por la misma razón de que no existe en realidad «la» filosofía sino diversos modelos del saber/quehacer filosóficos. Pero, a pe-

(42) Por eso, los paradigmas de la sociología de la educación suelen girar en torno a un grupo reducido de temas, bajo la influencia de nombres incesantemente repetidos (Berstein, Boudon, Bourdieu-Passaron, Bowles-Gintis, Alexander-Eckland, Blau-Duncam, Hauser, Thorow...).

(43) *Vid.* Bernbaum, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*. (London, The MacMillan Press, 1977).

(44) *Vid.* Bell, D. L., *Sociologism, Epistemology and Educational Theory*. (The Irish Journal of Education, 1977, XI, n.º 1-2, pp. 42-60). De hecho, la llamada «nueva sociología de la educación» surgió sobre la base de la afirmación de que la sociología de la educación no era distinta de la sociología del conocimiento (Yung, M. F. D., *Knowledge and Control*, Collier, McMillan, 1971, pág. 3). Puede adivinarse fácilmente las implicaciones filosóficas de este programa.

sar de esta pluralidad de paradigmas de filosofías de la educación, se da una concordancia de intereses que pueden justificar de algún modo el que se siga hablando con propiedad de la «filosofía de la educación» como conjunto de planteamientos que no pueden disimular un cierto aire formal de familia.

Aire familiar que no proviene del objeto —«educación»— a que se aplica, sino del modo como este objeto es enfocado, el modo filosófico que —a pesar de los múltiples modelos de doctrinas filosóficas concretas— guarda una determinada unidad, trasmisita por la tradición. Pese a sus múltiples caras, la filosofía «permanece tal como nació con Heráclito y Parménides, ontológica y ética, reveladora de sentidos y creadora de valores en la búsqueda de significaciones» (45).

Por ello, creemos que la filosofía de la educación ha de abordar necesariamente aquellos tres aspectos que L. von Bertalanffy proponía como eje de la «filosofía de los sistemas»: el ontológico (búsqueda de significaciones y naturalezas); el epistemológico (revelación de los sentidos) y el ético (análisis de los valores) (46).

Son, hoy día, tres los principales modelos o líneas de dirección de la actual filosofía de la educación, en consonancia con las orientaciones de los sistemas filosóficos más conocidos: el modelo analítico de la filosofía de la educación; el modelo marxista y el que llamaríamos modelo esencialista (quizá el que más bifurcaciones presenta y donde se englobarían tendencias variadas) (47).

Cada uno de estos modelos (con su consiguiente cohorte de sub-modelos, con fronteras a veces no muy diferenciadas entre sí) abordan los tres aspectos que hemos considerado fundamentales en toda reflexión filosófica. Por eso, se trata de auténticas filosofías de la educación. No se puede, en efecto, seguir diciendo, sin pecar de frivolidad, que la actual filosofía analítica de la educación se ocupa únicamente de la clarificación de las *significaciones* del lenguaje educativo (48), ni que la filosofía marxista de la educación se circumscribe, hoy día, a los aspectos *epistemológicos* de

(45) Ravoux, J. Ph., a.c., pág. 25.

(46) En **Tendencias en la teoría general de sistemas**. (Madrid, Alianza Editorial, 1978), pp. 46-50. No creemos necesario un apartado específico que trate **separadamente** una «teoría del hombre», como componente aparte de la filosofía de la educación, para no incidir en confrontaciones innecesarias con las aportaciones de la antropología. Contra, Peters, R. S., **Education and the Education of Teachers**. (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), pág. 120.

(47) Es de notar que este último modelo —de matiz marcadamente idealista— no ha dejado de producir beneficiosos resultados en el terreno de lo educativo. Recuérdese que el idealismo oxoniente de la segunda mitad del siglo XIX fue la base de la celebrada reforma de la educación británica, eliminando los defectos de un sistema educativo derivado de un programa alicorto de miras que había hecho del empirismo, el utilitarismo individualista y un materialismo burdo el eje de su acción. **Vid.** Gordon, White, **Philosophers as Educational Reformers**. (London, Routledge & Kegan Paul, 1979).

(48) **Vid.** Vegas González, S., **La Filosofía analítica de la educación, hoy**. (Aula Abierta, XXXII, 1981).

lo educativo, por muy amplios que hayan sido los estudios que los neomarxistas han llevado a cabo en este campo (49). De modo análogo, la línea, que hemos llamado «esencialista» tampoco se limita al aspecto *ontológico* de la educación.

Todos estos tres aspectos, por el contrario, se encuentran tratados en *cada una* de estas tendencias actuales de la filosofía de la educación que, a su vez, ponen unánimemente de manifiesto la necesidad de un tratamiento preeminente de la *valoración ética* de lo educativo (50).

Claro está que —insistimos— nos estamos siempre refiriendo a las actuales filosofías de la educación. Aquellas que, en el campo de la educación, han demostrado la suficiente amplitud de miras como para sobrepassar estériles exclusivismos de condicionamientos formalistas (analíticos) o las posturas extremistas de un materialismo histórico ingenuo (marxistas) o que han dejado de prestar oídos a los cantos de sirenas de las metafísicas llamadas de los valores «eternos», ajenos a la historia (esencialistas) (51). Digamos también de pasada, que esta postura abierta es la que ha hecho posible el diálogo de modelos educativos que —en puro rigor técnico— deberían ser incompatibles (52).

(49) *Vid.*, por ejemplo, Harris, K., *Education and Knowledge*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1979); Whitty-Yung, eds., *Explorations in the Politics of School Knowledge*. (Nafferton, Nafferton Books, 1976); Feinberg, W., *The Problem of Knowledge in Contemporary Marxist Educational Thought*. (*Harvard Educ. Review*, L, 4, 1980, pp. 506-513).

(50) Incluida, por supuesta, la filosofía analítica de la educación que —abandonando anteriores exclusivismos formalistas— ha puesto de manifiesto la viabilidad de un enfoque de este tipo en relación con los contenidos de lo ético (*cfr.* Scheffler, o.c. en nota (39)). Incluso defensores acérrimos de la línea del análisis del lenguaje ordinario no dudan en suscribir esta orientación: Wilson, J., o.c., *passim*, *maxime*, pp. 149 ss. Porque, como dice Peters, R. S., la clarificación del término «educación» ha de pasar necesariamente por el análisis de los valores morales y su realización: *vid. Education and the Education of Teachers*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1977); *Ethics and Education*. (London, Allen & Unwin, 1966). Más acentuadamente, Warnock, M., sostiene que la clarificación filosófica de la «educación» **no es semejante** a las cuestiones políticas y morales: es ella misma una cuestión política y moral (*Schools of Thought*, London, Farber & Farber, 1977, pág. 15).

(51) Cantos a los que, por otra parte, no han sido del todo ajenos determinados productos de los otros modelos, a pesar de altisonantes declaraciones en contra. Así, por ejemplo, los analíticos Kenneth, A. Strilke-Kieran Egan, eds., *Ethics and Educational Policy*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1978). Por ello, conviene señalar que el ideal de los valores «eternos» de la educación no puede adscribirse a una única teoría o dirección doctrinal. Está también, por ejemplo, en las variadas formas del «perennialismo» americano: Perkins, H. J., *A New Restoration*. (*Harvard Educational Review*, L, 3, 1980, pp. 422-426).

(52) Es la línea iniciada para intentar acercar, en el campo educativo, el modelo analítico y el marxista, intento del que participan no pocos seguidores. *Vid.*, Proefriedt, W., *Social Criticism of Education in the United States: Problems and Possibilities*. (*Harvard Educational Review*, L, 4, 1980, pp. 467-480); Harris, K., *Education and Knowledge*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1979). Una opción en contra de esta orientación, en Sarup, M., *Marxism and Education*. (London, Routledge & Kegan Paul, 1978).

CONCLUSION

La filosofía de la educación, pues, está superando vergonzantes actitudes de inferioridad y, hoy más que nunca, se está poniendo de manifiesto la necesidad de contar con el aspecto sustantivo —no meramente extrínseco, ni de mero ornato superfluo— de una estricta reflexión filosófica para un adecuado tratamiento de lo educativo.

Ello, desde luego, supone el abandono de posturas que, en aras del tecnicismo científico, llevaron a determinados pedagogos al rechazo de la búsqueda del sentido del quehacer educativo, pretendiendo jugar con una neutralidad axiológica que se ha revelado incompatible con el concepto de «educación».

Pero también supone el rechazo de pretéritas opciones (no por glorio-sas menos infecundas actualmente) en las que se acordaba a la *autonomía* absoluta de lo filosófico la garantía única del recto quehacer pedagógico. Opciones que se veían luego reducidas a bellas construcciones formalistas en el aire. Bellas, pero inútiles, construcciones que únicamente se nutrían a sí y de sí mismas a base de irreales sueños lingüísticos.

Por el contrario, las actuales filosofías de la educación han puesto de manifiesto que esta materia justifica su necesidad precisamente en base a asegurar un contacto íntimo con las actuales ciencias de la educación. Que son el conjunto de éstas, en su desarrollo y aplicación, las que reclaman la reflexión filosófica y que sólo al calor de la *historia* de las realizaciones científicas de la tarea educativa, la filosofía de la educación volverá a reencontrar las raíces de su pasado, el de una disciplina cuya utilidad y aportaciones positivas eran indiscutibles.