

La filosofía de la educación en el marco de las ciencias de la educación

JUAN BENVENUTY MORALES
CONCHA ALCALDE CUEVAS

1.—INTRODUCCION. UNA CUESTION PREVIA

UTILIDAD DE LA FILOSOFIA

Si aceptamos como principio que la filosofía es un intento de búsqueda del conocimiento, partimos del supuesto de que lo que define su naturaleza es el carácter teórico, puesto que el conocimiento se articula en teorías sobre los hechos. En este caso, diríamos, la filosofía sirve para conocer, para aprehender la realidad, explicarla e interpretarla y al mismo tiempo para dotarnos en la aprehensión de esa realidad, de una «weltanschauung», una cosmovisión acerca de ella.

Salvando la cuestión metodológica, filosofía y ciencia cumplen un mismo cometido: conocer. El conocimiento de la ciencia o mejor dicho, el conocimiento que obtiene el quehacer científico, es el resultado de procesos inferenciales lógicos sobre proposiciones epistemológicamente válidas y formalmente verdaderas: los criterios de validación epistemológica se nos dan expresados en forma de reglas y las estrategias de aplicación de las mismas vienen a constituir el garante de la universalidad de las generalizaciones en las ciencias fácticas, o de las demostraciones en las ciencias formales.¹

Al llegar a este punto se puede caer en la tentación de negar el papel de la filosofía en el conocimiento. Pero sin intentar oponer los conceptos filosofía y ciencia en orden a su utilidad, cuestión que en este mo-

¹ Esto, situándonos en un plano de hipótesis explicativa. Las diatribas de muchos filósofos hacia las inferencias de probabilidad cuestionan la validez epistemológica de las mismas. Vid., por ejemplo: POPPER. *La lógica de la Investigación Científica*, Tecnos, Barcelona, 1979.

mento no perseguimos, parece estar fuera de dudas que no todo el conocimiento es patrimonio de la ciencia, si bien es su aspiración.

Tampoco el denominado «conocimiento ordinario» puede dar respuesta satisfactoria a los problemas que escapan de la ciencia. Así pues ¿es la misión de la filosofía ocuparse de los problemas del conocimiento que escapan de las posibilidades de la ciencia? Una contestación afirmativa no sería falsa pero sí incompleta y además constituiría el resultado de una reflexión superficial, que a grandes rasgos puede sintetizarse en los siguientes términos:

Si en un principio la filosofía abarcó todas las ramas del conocimiento y paulatinamente estas se fueron separando de ella para constituirse en ciencias autónomas, a la filosofía sólo le queda encararse con los problemas que en el momento actual no son dominio de las ciencias. Esta posición aunque postulada por algunos científicos actuales² carece de suficiente solidez argumental pues no deja de identificar el conocimiento filosófico con una metaciencia, o si se prefiere con una paraciencia, olvidando que cuestiones que van desde el análisis del lenguaje científico hasta el problema de la refutación o falsabilidad de las teorías científicas son de suyo cuestiones puramente filosóficas. Aquí cabe una segunda interrogante que vendría a ser: ¿Sirve la filosofía para dar las pautas de pensamiento y acción a la ciencia? Como en la anterior, la respuesta afirmativa es incompleta. No se reduce la filosofía a filosofía de la ciencia ni a lógica formal, a pesar de que no faltan partidarios de esta segunda posición.

Por otra parte, el efecto de muchos planteamientos reduccionistas ha determinado la aparición de posiciones que quieren ver en la filosofía, sólo una historia de la filosofía porque muy bien podría prescindirse de filosofar sobre los objetos que ya no le son dados a la filosofía y procediendo así se evitaría caer en la especulación gratuita. Esto significaría no tener en cuenta que el proceder filosófico puede «ejecutar inferencias que dan lugar a categorizaciones»³ y que una categorización filosófica no es una especulación gratuita sino que cumple determinadas condiciones.⁴

² Vid. WOLMAN, B. «En torno a la psicología y la filosofía de la ciencia» en *Manual de Psicología*, Martínez Roca, S.A., Barcelona, 1979: «Con la emancipación de la psicología, la filosofía perdió su última materia de estudio y su lugar dentro de la familia de las ciencias. Hoy en día toda persona deseosa de conocimiento debe dirigirse a una rama de las ciencias» (pág. 65 y siguientes).

³ FERRATER MORA, J. *La Filosofía actual*, Alianza, Madrid, 1979, pág. 120.

⁴ Una categorización filosófica «tiene que ser de algún modo continua con otras con-

Tales posiciones reduccionistas pueden desembocar también en planteamientos que circunscriben la idea de filosofía a un «punto de vista» sobre los problemas de conocimiento, con lo cual vienen a hacer sinónimos los términos filosofía e ideología y reservan la objetividad para el dominio de la ciencia sin percatarse de que ese «punto de vista» no deja de estar presente al menos en la totalidad de las ciencias empíricas. No queremos, no obstante, excluir tal «punto de vista» de la filosofía pero estimamos que ello no es todo ya que concierne sólo «al carácter primariamente crítico y analítico de la tarea filosófica».⁵

Hasta ahora hemos tenido que conformarnos con expresar lo que no es la filosofía, a lo sumo, con argumentar que la filosofía no ha muerto a causa de la ciencia. Si la proposición tautológica «filosofía es filosofía» nos sirve para intentar buscar una respuesta al epígrafe inicial, podemos estar en el camino de una conceptualización. En definitiva, las diferentes posiciones descritas ponen de manifiesto que el cientismo intenta desplazar a la filosofía. Pero esta se ha de situar por encima de aquella (sin que ello implique juicio de valor). ¿No cumplirá así su cometido? Si la respuesta es afirmativa no hay lugar para cuestionar la utilidad de la filosofía.

1.1.—El vocablo filosofía

No puede pasarse por alto un análisis etimológico y semántico de la palabra filosofía, si de determinar el concepto se trata. No significa esto que la determinación de tal concepto se haga en función exclusiva de criterios etimológicos o semánticos, pero obviamente son dignos de tener en cuenta y ayudarán a centrar ulteriores reflexiones así como a situarla en el contexto en que aparece.

Desde una perspectiva etimológica, filosofía es la conjunción de los vocablos griegos *philo* y *sofia*, equivalente a «amor a la sabiduría», «tendencia a la sabiduría» o «deseo de sabiduría». Esta acepción etimológica

ceptuaciones en virtud de lo que Quine ha llamado *ascenso semántico*, tiene que echar mano de algunas de las que Carnap ha llamado *reglas de correspondencia* las cuales son parte integrante de la categorización filosófica. Tiene que reconocerse falible y posiblemente alternativa, tiene que arrojar alguna luz sobre los diversos elementos de que nos servimos para entender el mundo y sobre las relaciones entre ellos (...). Tiene que prestar atención no solamente a los aspectos cognoscitivos de la actividad humana, sino también a sus aspectos no cognoscitivos, esto es, a las posibilidades de acción humana que incluyen normas de acción para realizarlas. *Ibid.* pág. 125.

⁵ *Ibid.*, pág. 122.

que identifica al filósofo con el amante de la sabiduría, apenas si tiene vigencia hasta los presocráticos, pasando a significar «la sabiduría misma. De modo que ya en los primeros tiempos de la auténtica cultura griega, filosofía significa no el simple afán o el simple amor a la sabiduría, sino la sabiduría misma».⁶

Es evidente que la definición etimológica no constituye en sí el concepto de filosofía. Y esto fundamentalmente con la distancia que nos separa del contexto histórico en que se origina y por la evolución misma que el significado ha experimentado hasta nuestros días. Podemos pues analizar el término desde el punto de vista semántico con el objeto de acercarnos lo más posible a una concepción unívoca del mismo.

La palabra filosofía tiene las siguientes acepciones:

a) Una forma característica de pensamiento con una función social e histórica.

b) Una forma de conocimiento que lleva implícita una valoración del mismo por oposición a otras formas de conocimiento.

c) Una actividad de pensamiento ejercitada crítica y analíticamente.

Estos tres significados, prescindiendo del carácter denotativo o connotativo de los mismos forman el espectro semántico de la filosofía en el contexto actual.

Cabría incluir una cuarta acepción en relación con el concepto platónico de «theoria» como «contemplación» pero a nuestro juicio, tal acepción cae fuera del contexto semántico.

Considerada la filosofía como forma característica de pensamiento que cumple una función social e histórica entramos en una dimensión propiamente institucional de la misma y subrayamos su carácter plural como efecto inmediato de la multiplicidad de culturas y como efecto inmediato también de los distintos contextos históricos.

Considerada como una forma de conocimiento que implica una valoración del mismo por oposición a otras formas de conocimiento, la filosofía adquiere una dimensión epistémica en cuanto supone un ejercicio de búsqueda y resolución de problemas sobre objetos, búsqueda que como hemos subrayado anteriormente no es exclusiva de la ciencia puesto que el objeto no se reduce a aquello de que se trata sino también implica el cómo se trata.

Considerada como una actividad de pensamiento ejercitada crítica y analíticamente la filosofía cumple una función valorativa en relación con el contenido de la estructura mental, con el producto del conoci-

⁶ GARCIA MORENTE, M. *Lecciones preliminares de filosofía*, Porrúa, México, 1979, pág. 16.

miento, al tiempo que adquiere una dimensión práctica, sin que sea necesario subrayar la implicación específicamente humana de tal actividad.

1.2.—El problema de las tendencias en la filosofía actual

Uno de los argumentos que con frecuencia se esgrimen en contra de la utilidad y vigencia de la filosofía es el hecho de la existencia de un amplio número de filosofías, con lo que una cuestión tan importante como la del objeto puede quedar en entredicho. Hay quienes se basan en este argumento para afirmar que la filosofía ha entrado en decadencia o que ha terminado su existencia. Sin embargo y haciendo nuestras las reflexiones de Ferrater Mora, «la coexistencia de muchas doctrinas filosóficas diversas y hostiles entre sí no es necesariamente una calamidad. La variedad es a menudo una manifestación de vigor. En todo caso es dudoso que la filosofía se pusiera más ufana con sólo que los filósofos se plegaran a una concepción filosófica única, o con sólo que consintieran en adoptar una nomenclatura unificada».⁷

Además, no podemos olvidar que la ideología, en cuanto que supone el elemento de valor práctico del conocimiento filosófico, lo mismo que del conocimiento científico, es de suyo un factor determinante de la pluralidad mencionada sin que por ello ni el acto de filosofar ni el resultado del mismo pierdan su vigencia en el ámbito del conocimiento.

Por otra parte las objeciones que se hacen al conocimiento filosófico por contraposición al conocimiento científico en cuanto al objeto se refiere carecen de la suficiente fuerza argumental porque exactamente igual ocurre en el ámbito de la ciencia. «Abramos un libro sobre teorías físicas contemporáneas. Pronto nos causará vértigo la procesión de explicaciones ingeniadas para explicar ciertos hechos o para hacer acordar entre sí dos o más construcciones teóricas. Desde 1900 aproximadamente la física ha vivido en lo que se llama un período de crisis. Numerosas teorías han sido barridas en poco tiempo. Principios que como el de la conservación de la paridad en las interacciones débiles parecían inmunes a todo cambio, han sido arrastrados como una especie de hecatombe general».⁸ Así pues, si aceptamos por principio que el objeto de la filosofía no es sólo lo que le es dado sino como se lo es dado, no hay lugar para emprender refutaciones en contra basándose en la multiplicidad de objetos.

⁷ FERRATER MORA, J. *Op. cit.*, pág. 115.

⁸ *Ibid.*, pág. 27.

Pero todavía admitiendo que esa multiplicidad de objetos fuese novicia cabe la respuesta que en sí misma encierra la necesidad del conocimiento filosófico: ello sólo podría resolverse mediante la filosofía. Es decir, la resolución de los males de la filosofía, e incluso de los de la ciencia es una tarea específicamente filosófica.

1.3.—Un intento de definición

Partiendo de las reflexiones anteriores y efectuando una síntesis de las mismas proponemos la siguiente definición basada en las notas características de la filosofía:

La filosofía es una forma de conocimiento que implica una actividad crítica y analítica sobre todos los objetos que le son dados al conocimiento, implica asimismo la categorización epistemológica y axiológica de esos objetos así como la situación de los mismos en órdenes jerarquizados formando constructos teóricos que se sitúan por encima de la ideología y de la ciencia.

2.—LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION: CONCEPTO

2.1.—¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?

La confusión frecuente entre los términos educación y pedagogía no ha pasado inadvertida para la mayor parte de los teóricos que intentan una situación de la pedagogía en el marco de las ciencias empíricas. Así leemos en Durkheim:

«Muy a menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados. La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y educadores. (...). Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Esta consiste no en actos sino en teorías. Estas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces incluso se diferencian de las prácticas en uso, hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. (...) De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación».⁹

⁹ DURKHEIM, E. *Educación y sociología*, Península, Barcelona, 1975.

Esta confusión no es fruto de la casualidad, pues quizás sea el término pedagogía, dentro del espectro de las ciencias empíricas, el más mediatizado por su etimología, hasta el punto de que en ocasiones ésta ha predominado sobre su semántica. Así no es extraño tampoco la confusión concomitante entre historia de la pedagogía e historia de la educación.

Pero obviando este primer escalón de nuestra exposición, pues parece claro que tal confusión ha desaparecido, o al menos se tiende a ello, vamos a centrarnos en la idea que expresa el epígrafe, como punto de partida para la reflexión sobre el lugar de la filosofía de la educación en el marco de las ciencias de la educación.

Nuestro objetivo es someter a reflexión el hecho de que la pedagogía, tanto en su acepción puramente terminológica como conceptual, carece de vigencia en la amplia gama de las ciencias factuales, o lo que es lo mismo, carece de estatuto epistemológico.

En nuestros días resulta obsoleto identificar a la pedagogía con la ciencia de la educación, como también lo resulta el intento durkheimiano de una sociología como ciencia de la educación. En primer lugar porque la educación no es una acción que se exclusivice sobre la infancia. La educación debe proseguir «a lo largo de toda la vida si no queremos ser adelantados por una realidad tocada por un verdadero frenesí de transformación». ¹⁰ En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, la educación necesita «examinar al hombre en la totalidad y la complejidad de su realidad, descubrir y explotar todas las influencias que obran sobre él para sacar de ello lo máximo posible en el sentido de un humanismo nuevo que debe levantarse a la altura de las exigencias de nuestro tiempo. (...) Sabemos hoy que para actuar sobre el hombre hay que conocerle en la extraordinaria multiplicidad de factores que le determinan, que le crean en cualquier aspecto. A un didactismo estéril y sin amplitud, sustituye poco a poco una concepción muy ancha y flexible que apela a muy numerosas disciplinas porque cada una de ellas nos aporta una indispensable contribución para nuestra comprensión del ser humano y para la acción que debemos realizar». ¹¹

Si admitimos, y ello no parece muy cuestionable, esta necesidad, resulta obvio que la pedagogía no podría cumplir su cometido como ciencia de la educación por los siguientes motivos:

PRIMERO: Como ciencia pura la pedagogía no es autosuficiente

¹⁰ CLAUSE, A. *Hacia una pedagogía racional*, Marova, Madrid, 1972, pág. 8.

¹¹ *Ibid.*, pág. 10.

para ofrecer una teoría de la educación, entendiendo como teoría el conjunto de leyes sistematizadas que es capaz de explicar y predecir los fenómenos, acontecimientos y procesos del hecho, en este caso educativo. Podría ser una ciencia pero no una ciencia de la educación.

SEGUNDO: Como ciencia aplicada, al no contar con esa teoría difícilmente podría desarrollar los medios tecnológicos necesarios, cuya aplicación, la educación reclama.

La mejor constatación de lo expuesto es la existencia de todas las ciencias que se aplican al proceso educativo. De esta manera, «la misma palabra pedagogía se ha hecho inadecuada. Es cada vez menos empleada y ha desaparecido prácticamente por completo de la literatura anglosajona»,¹² utilizándose el término ciencias de la educación como sustituto.

Es, como puede observarse, evidente que tal sustitución «no obedece a razones de simple mudanza formal sino que responde a mutaciones conceptuales y estructurales que afectan profundamente al ámbito y perspectivas de lo que tradicionalmente hemos venido considerando como ciencia pedagógica».¹³ Es decir, que el cambio terminológico no es causa, sino efecto de un claro desplazamiento en el estatuto epistemológico de la pedagogía, desplazamiento que supone asimismo una tendencia epistemológica multidisciplinar.

Las causas de tal desplazamiento hay que situarlas, entre otros en el hecho de la expansión investigadora que en los últimos decenios ha provocado la misma reflexión pedagógica, así como en la actual tendencia positivista de las ciencias del hombre «a emanciparse de cualquier tutela especulativa normativa y a construir su corpus y su metodología sobre la base de la observación y la experimentación de hechos reales».¹⁴

En última instancia es preciso también tener en cuenta las limitaciones e imprecisiones del vocablo «pedagogía» «restricciones que han sido marcadas entre otros autores por DEBESSE, CLAUSE, MIALARET, AVANZINI, FERRY Y FAURE».¹⁵ Este último lo señala en los siguientes términos:

«La concepción de la pedagogía encerrada como lo exigía su etimo-

¹² *Ibid.*, pág. 9.

¹³ ESCOLANO, A. *Las Ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos*, en *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca, 1979, pág. 17.

¹⁴ *Ibid.*, pág. 19.

¹⁵ *Ibid.*, pág. 21.

logía en los límites de la instrucción transmitida a las jóvenes generaciones, está ya superada». ¹⁶

Y MIALARET lo hizo expreso en el Congreso Internacional de Ciencias de la Educación de París en 1973 diciendo que «el cambio no puede ser contemplado como un hecho lingüístico anodino o como una moda efímera, sino que afecta a la noción misma de educación, en extensión y en complejidad y a las relaciones intercientíficas establecidas en las investigaciones sobre los hechos educativos». ¹⁷

Por otra parte, la argumentación de algunos autores distinguiendo una dimensión descriptiva reservada a la ciencia de la educación y una dimensión pragmática reservada a la pedagogía, está fuera de las actuales concepciones epistemológicas y termina por hacer sinónimos los términos pedagogía y educación, error que, como señalamos al principio parece estar suficientemente aclarado.

2.2.—¿Pedagogía o filosofía de la educación?

Dando por sentadas las conclusiones expuestas en el párrafo precedente hemos de admitir el hecho de que el concepto y no sólo el término «Ciencias de la educación» ha desplazado al de «pedagogía», es decir, le ha arrebatado su lugar en el marco de las ciencias empíricas que tienen como finalidad la educación del hombre. Acontecimiento que responde a la necesidad de que para educar «nos hace falta conocer al ser humano, saber cuáles son sus elementos constitutivos, tener en cuenta todos los determinantes que obran sobre él para darle forma y significación. El hombre es primero un ser biológico, es también un ser psicológico y un ser social, sin que sea posible fijar los puntos de paso de uno a otro de estos estados». ¹⁸

Ahora bien, *de todos es conocido el hecho de que la educación, no obstante, no se reduce al repertorio de aplicaciones de un conjunto de ciencias. Sería erróneo admitir que se trata sólo de una cuestión de técnica metodológica porque la metodología está ligada inevitablemente a la axiología y a su vez la axiología constituye per se un problema filosófico, es decir, pertenece a la filosofía. «El estudio de la filosofía de la educación aparece pues como primera etapa de*

¹⁶ FAURE E. *Aprender a ser*, Alianza/Unesco, Madrid, 1975, pág. 188.

¹⁷ MIALARET, G. *Expose d'introduction aux travaux du Congrès*, París, 1973 en Escolano, A. *Op. cit.*, pág. 22.

¹⁸ CLAUSE, A. *Op. cit.*, pág. 11.

*toda empresa pedagógica»*¹⁹ y consecuentemente hemos de admitir que la pedagogía se enmarca en un ámbito estrictamente filosófico, o lo que es lo mismo, la pedagogía es filosofía de la educación. La misma intención positivista que separó a la pedagogía de la filosofía ha determinado su reencuentro.

En este punto creemos tener despejado el camino para la delimitación del concepto de Filosofía de la educación, y para ello vamos a proceder por eliminación analizando algunas concepciones que estimamos fuera de lugar, bien porque contradicen la misma entidad de la filosofía, bien porque parten de presupuestos inaceptables sobre el concepto de ciencia.

Así pues, entendemos, en primer lugar, que no se ajustan al concepto de filosofía de la educación, las concepciones de determinados autores que pretenden incluirla como una ciencia más en el amplio espectro de las ciencias de la educación, porque identificar filosofía con ciencia contradice los principios de la teoría del conocimiento.²⁰

Tampoco aceptamos el punto de vista manifestado por autores como BRUBACHER, quienes reservan a la filosofía de la educación la tarea de responder a todas las lagunas de las ciencias, de manera que «a medida que se vayan acumulando las soluciones científicas cada vez será menos necesaria la filosofía».²¹

Por último, estimamos también fuera de sitio las concepciones puramente experimentalistas al estilo de KILPATRICK²² pues no sólo contradicen el mismo concepto de filosofía de la educación, sino el concepto general de filosofía.

Por el contrario, las perspectivas que, a nuestro juicio delimitan el concepto de filosofía de la educación, pueden resumirse en las siguientes:

¹⁹ *Ibid.*, pág. 14.

²⁰ Vid. SAN CRISTOBAL SEBASTIAN, *Filosofía de la educación*, Rialp, Madrid, 1975: «La fundamentación de una filosofía de la educación como ciencia autónoma constituye el tema central de esta obra. Con este planteamiento el problema de las ciencias educativas se abre unas perspectivas en las que la filosofía de la educación pugna por conquistar una situación semejante a la que algunos pensadores tratan de garantizar a la pedagogía como ciencia autónoma y estricta (...). La posibilidad de una filosofía de la educación como ciencia autónoma depende del descubrimiento de un objeto específico que la fundamente. No tanto se trata del hallazgo de este objeto cuanto se deriva a partir de él la estructura epistemológica de la ciencia que él condiciona».

²¹ BRUBACHER, J.S., **Filosofías modernas de la educación**, Letras, S. A. México 1964.

²² Vid. KILPATRICK y otros. *Filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1967. En particular el capítulo: La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista.

1. Las que aceptan el presupuesto de que la filosofía «debe desempeñar una función de reflexión epistemológica sobre los resultados y métodos de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas con ellas relacionadas»,²³ perspectivas puestas de manifiesto por autores como Leveque, Debesse y Mialaret.
2. Las que atribuyen a la filosofía facultad para «formular una teoría de la educación, e incluso a definir las finalidades».²⁴

Estas perspectivas nos presentan una concepción de la filosofía de la educación en sus justas dimensiones, *epistemológica, axiológica y teleológica*, dimensiones que no entran en contradicción con el concepto de filosofía ni con el de ciencia. En definitiva sería erróneo «concebir las relaciones entre filosofía y ciencias de la educación según el modelo de antinomia (exclusión de la filosofía) o de la dependencia (la filosofía como determinante) ya que por un lado las ciencias y la tecnología pueden llegar a cuestionar, no sólo los medios para alcanzar los objetivos mismos, y por otra parte, la filosofía puede recurrir en su reflexión a las ciencias».²⁵

Sintetizando el proceso descrito, y a manera de conclusión tenemos:

- a) La reflexión teórica sobre la educación fue en principio una tarea eminentemente filosófica.
- b) Las influencias positivistas en las ciencias humanas determinaron el intento de elaboración de una pedagogía empírica basada en la metodología de las ciencias factuales, como Ciencia de la Educación.
- c) La pluralidad de aspectos que supone el sujeto de la educación requiere un tratamiento multidisciplinario. La respuesta de una «Ciencia de la Educación» es insuficiente.
- d) Surgen como consecuencia las Ciencias de la Educación, ciencias empíricas aplicadas al proceso educativo.
- e) La pedagogía inicia de nuevo su andadura filosófica.

3.—FILOSOFIA DE LA EDUCACION Y TEORIA DE LA EDUCACION

Las diferencias entre los conceptos de filosofía de la educación y teo-

²³ ESCOLANO, AGUSTIN, *Op. cit.*, pág. 25.

²⁴ *Ibid.*, pág. 25. Aquí el término teoría entendido en su acepción filosófica, como un marco conceptual que reúne un conjunto de problemas interrelacionados.

²⁵ LALLEZ, R. *Philosophie et sciences de l'éducation*, En Escolano, A. *Op. cit.*, pág. 26.

ría de la educación, establecidas por algunos autores pueden carecer de sentido si previamente no se especifica la significación del término teoría, en el supuesto de que el concepto de filosofía se dé por entendido. El tema en cuestión puede constituir el origen de un número considerable de discusiones, que sin embargo se evitarían partiendo de un proceso analítico del lenguaje utilizado.

A.—Si situamos la palabra teoría, prescindiendo de su etimología en su contexto puramente epistemológico (referido a las ciencias factuales, no a las formales) su semá denota dos significaciones:

Uno: Conjunto de leyes sobre un problema de conocimiento.

Dos: Conjunto de hipótesis explicativas sobre un problema de conocimiento, hipótesis que cumplen los requisitos de una hipótesis científica.

Desde el punto de vista de una teoría de la educación podría ser posible si:

- a) Constituyese un conjunto de leyes sistematizadas sobre los hechos educativos.
- b) Constituyese un conjunto de hipótesis científicas sobre los hechos educativos.

Ambas condiciones necesarias no se cumplen, entre otras razones, por el carácter multidisciplinario del hecho educativo, que como hemos observado requiere un abordaje por parte de las distintas ciencias de la educación. Luego desde una perspectiva epistemológica no se sostiene la idea de una teoría de la educación.

B.—Si situamos la palabra teoría en el contexto vulgar o popular, su semá connota:

«Conjunto sistematizado de opiniones sobre algún tema o materia determinados».

Desde este punto de vista, considerada la teoría como opinión tampoco es posible una teoría de la educación. Una opinión es el componente cognoscitivo de una actitud, pero sobre ella también ejerce su influencia el componente emocional por lo que, aunque suponga conocimiento, no deja de estar mediatizado por prejuicios. Una teoría de la educación así entendida sería pura especulación gratuita sobre algunas cuestiones relacionadas con el problema. Luego

desde una perspectiva popular tampoco se sostiene la idea de una teoría de la educación.

C.—Si situamos el término teoría en su contexto filosófico su semántica denota:

«Un marco conceptual que guía determinada actividad». ²⁶

Desde este tercer punto de vista la teoría es considerada como un conjunto de proposiciones organizadas según reglas de inferencia lógica, inductiva o deductiva, las cuales tienen por objeto arrojar luz sobre determinados problemas. Así la idea de una teoría de la educación es coherente, lo que ocurre es que a nivel conceptual teoría de la educación y filosofía de la educación no presentan diferencias, al menos diferencias que justifiquen el cambio de denominación. Por ello, como observa Fullat este cambio no supone una variación concomitante en el contenido, con lo que hemos de admitir la equivalencia de ambas expresiones.

4.—FILOSOFIA DE LA EDUCACION Y ANTROPOLOGIA

Para terminar, no podemos pasar por alto el análisis de las estrechas vinculaciones entre la filosofía de la educación y la antropología filosófica. Esta vinculación surge de la segunda concepción que hemos mencionado anteriormente, la cual atribuye a la filosofía de la educación la facultad para formular una teoría de la educación e incluso definir las finalidades. Esa definición de finalidades entronca con el problema axiológico, si se tiene en cuenta que los fines están en función de los valores. Salvando el problema de los fines inmediatos y el de los objetivos hay que admitir la existencia e incluso postular la necesidad de un pluralismo teleológico, a menos que se acepten dogmatismos previos, y ese pluralismo teleológico es el resultado de las distintas concepciones antropológicas.

La educación no se proyecta en el vacío, ni tampoco intenta exclusivamente el perfeccionamiento de las capacidades. Intenta por encima de todo construir un modelo de hombre en función del ideal antropológico, con lo que habrá tantos ideales educativos como antropologías, o dicho en otros términos tantas filosofías de la educación como antropologías filosóficas. Las diferencias entre los ideales educativos del hombre griego con respecto a las del modelo cristiano: las existentes entre

²⁶ FULLAT, O. *Filosofías de la educación*, Ceac, Barcelona, 1979, pág. 70.

LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN EL MARCO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION

realismo, humanismo o anarquismo, por citar sólo algunos casos nos ponen de manifiesto la incuestionabilidad de ese pluralismo finalista. Por consiguiente resulta impropio hablar de una filosofía de la educación cuyo objeto, entre otros, se centre en la determinación de los fines educativos. Habrá que admitir tantas filosofías de la educación como antropologías filosóficas en lo que atañe al aspecto normativo, aunque sí pueda hablarse de una filosofía de la educación en lo referente al aspecto analítico y epistemológico.

RESUMEN

El desplazamiento epistemológico que se ha producido en la pedagogía como ciencia de la educación, desplazamiento motivado por la dificultad de abordar el hecho educativo desde una sola perspectiva, ha determinado una mutación conceptual que centra en las llamadas ciencias de la educación, el estudio empírico de los fenómenos relacionados con la educación. En el presente trabajo se intenta poner de manifiesto que el espacio que ocupaba la Pedagogía es asumido por la Filosofía de la Educación.

SUMMARY

The difficulty of looking at Education from a single viewpoint has produced an epistemological shifting in Pedagogies as a teaching science, this shifting has caused a conceptual change which centres empirical studies of educational related phenomena in the so called Educational Sciences. This paper defends one thesis that the space once occupied by the Pedagogies has been taken over by the Philosophy of Education.

RESUMÉ

Le déplacement épistémologique qui se produit en pédagogie en tant que science de l'éducation déplacement motivé par la difficulté d'aborder le fait éducatif à partir d'une seule perspective a déterminé un changement conceptuel qui centre dans le cadre de ce qu'on appelle sciences de l'éducation, l'étude empirique des phénomènes qui se rapportent à l'éducation. Ce travail essaye de nous montrer quel'espace qu'occupait la Pédagogie est assumé par la Philosophie de l'Education.