

## La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica<sup>\*, 1, 2</sup>

Harvey Siegel

**Sumario:** 1. ¿Qué es la filosofía de la educación? 2. ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la educación y la filosofía? 3. ¿La filosofía de la educación ha sido abandonada por la filosofía? 4. ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la educación y la práctica educativa? 5. ¿Qué tiene prioridad, la teoría o la práctica? 6. Algunas discusiones relevantes. 6.1. Harry Broudy. 6.2. Jonas Soltis. 6.3 René Arcilla (y John Dewey). 6.4 John White (junto a Philip Kitcher y Dewey). 7. Conclusión: Resistir a la tiranía de la práctica. 8. Bibliografía

**Cómo citar:** Siegel, H. (2023). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.88542>

### 1. ¿Qué es la filosofía de la educación?

Del mismo modo que la pregunta ‘¿qué es la filosofía?’ es en sí misma una cuestión filosófica controvertida, la relativa al carácter constitutivo de la filosofía de la educación también lo es y, aquí, no puedo hacer más que ofrecer una visión de la misma que espero que sea plausible y que no plantee ninguna incógnita filosófica importante. Con el debido reconocimiento de tal problemática esencial sobre la filosofía de la educación, propongo concebirla aquí como aquella rama de la filosofía que ofrece una reflexión filosófica sobre la naturaleza, los objetivos y los problemas de la educación. Así entendida, la filosofía de la educación tiene las dos caras contrapuestas del dios Jano, pues mira tanto hacia dentro, a la disciplina madre de la filosofía, como hacia fuera, a la práctica educativa. Dada la dualidad de su enfoque, esta tiene que operar a ambos lados de la tradicional división teoría-práctica tomando como objeto de estudio tanto cuestiones filosóficas básicas (por ejemplo, la naturaleza del conocimiento, la autonomía y las obligaciones del Estado hacia sus nuevos miembros) como cuestiones más específicas derivadas de la práctica educativa (por ejemplo, la conveniencia de los exámenes estandarizados, la legitimidad moral de las diversas formas de la disciplina y el propio contenido del currículo). A su vez, las implicaciones de estas cuestiones prácticas repercuten en una serie de problemas filosóficos de antigua data en epistemología, metafísica, ética y filosofía política. Y, al ocuparse de tal multitud de temas y problemas, el filósofo de la educación busca la claridad conceptual, el rigor argumentativo y una valoración con fundamento<sup>3</sup>.

### 2. ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la educación y la filosofía?

Durante gran parte de la historia de la filosofía occidental, las cuestiones filosóficas sobre la educación han ocupado un lugar respetable en la agenda filosófica. Desde Sócrates, Isócrates, Platón y Aristóteles hasta figuras del siglo XX como Bertrand Russell, John Dewey, R. S. Peters e Israel Scheffler, los filósofos generales han abordado cuestiones filosófico-educativas junto al tratamiento de asuntos en epistemología, metafísica, filosofía de la mente y del lenguaje y filosofía moral, social/política. A primera vista, esto no debería ser sorprendente y, es más, por las razones que se exponen a continuación, sería hasta previsible.

En primer lugar, el tratamiento de las cuestiones filosóficas sobre la educación depende en parte de la investigación de las áreas centrales de la filosofía. Por ejemplo, los aspectos curriculares suelen depender de la epistemología

\* Michael Spieker & Krassimir Stojanov (Eds). *Bildungsphilosophie. Disziplin - Gegenstandsbereich - Politische Bedeutung*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017.

<sup>1</sup> Este artículo fue escrito para su presentación en la conferencia sobre *Philosophy of Education* organizada por la *Akademie für Politische Bildung and Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt*, Alemania, en abril de 2014, y fue presentado allí y en el *Institute of Education* de la *University of London* en mayo de 2014. El texto se basa en varios de mis trabajos previos (en ocasiones, bastante anteriores), como se indica en el texto y en las referencias. Agradezco a Stojanov tanto la invitación como sus significativos comentarios y a los asistentes de las dos presentaciones por sus perspicaces críticas y sugerencias.

<sup>2</sup> Traducción realiza por Paloma Castillo Labrada.

<sup>3</sup> Esta concepción sobre la filosofía de la educación se desarrolla extensamente en Siegel 2007, en Siegel 2009 y en Phillips/Siegel 2013, en los que me he basado para lo que expongo aquí.

y de las filosofías de sus distintas asignaturas (así pues, ¿deberían las clases de ciencias hacer hincapié en el dominio de la teoría actual o en el ‘quehacer’ de la ciencia? ¿Qué tiene el arte que le otorga el derecho, si es que lo tiene, de ocupar un lugar en el currículo? ¿Conforme a qué criterios deben seleccionarse los contenidos curriculares específicos? ¿Deben enseñarse los mismos contenidos a todos los discentes?). Del mismo modo, las cuestiones vinculadas con el aprendizaje, el pensamiento, el razonamiento, las creencias y el cambio de las mismas suelen depender de la epistemología, de la ética y/o de la filosofía de la mente (por ejemplo, ¿en qué condiciones es deseable y/o permisible tratar de cambiar las creencias fundamentales de los estudiantes? ¿Con qué propósito debe enseñarse a razonar a estos? ¿Puede fomentarse el razonamiento independientemente de la apología, de la inculcación o del adoctrinamiento de determinadas creencias?). Con frecuencia, las cuestiones sobre la naturaleza y las limitaciones de la enseñanza dependen de la ética, de la epistemología y/o de las filosofías de la mente y del lenguaje (por ejemplo, ¿es deseable y/o permisible enseñar la ciencia contemporánea dominante a alumnos cuyas culturas o comunidades la rechazan? ¿Se debe enseñar a todos los estudiantes de la misma manera? ¿Cómo se distinguen las prácticas docentes plausibles de las que no lo son? ¿Es dicha plausibilidad culturalmente específica o independiente?). De igual forma, a menudo, los asuntos que atañen a la escolarización dependen de la ética, de la filosofía social y política y de la epistemología social (por ejemplo, suponiendo que las escuelas tuviesen un papel que desempeñar en el desarrollo de ciudadanos éticos, ¿estas deberían centrarse en el desarrollo del carácter o, más bien, en la corrección o incorrección de determinadas acciones? ¿Es admisible que las escuelas se dediquen a la formación del carácter de los discentes dada la reticencia del liberalismo a respaldar determinadas concepciones del bien? ¿Deben constituirse las escuelas como comunidades democráticas? ¿Todos los alumnos tienen derecho a la educación? En caso afirmativo, ¿hasta qué punto está obligada dicha educación a respetar las creencias de todos los grupos y en qué se traduce dicho respeto?). Este es el caso típico de dependencia entre las cuestiones filosóficas sobre la educación y la disciplina madre.

En segundo lugar, hay un elevado número de cuestiones esenciales sobre la educación que son de interés filosófico independiente pero que, a su vez, están interrelacionadas con áreas y temas centrales de carácter más general (por ejemplo, ¿el objetivo epistémico fundamental de la educación es el desarrollo de la creencia verdadera, de la creencia justificada, de la comprensión, de alguna combinación de las anteriores o de algo más? ¿En qué sentido, si es que hay alguno, puede considerarse ‘objetivo’ cualquier contenido curricular? Y, dado el nivel cognitivo del niño de corta edad, ¿es posible evitar por completo el adoctrinamiento? -de no ser así, ¿sería eso perjudicial?- ¿La educación debería tener como objetivo la transmisión de los conocimientos existentes o, más bien, el fomento de las capacidades y disposiciones que favorezcan la indagación y el logro de la autonomía?).

En tercer lugar, en la mayoría de las áreas de la filosofía, habitualmente, la búsqueda de cuestiones fundamentales se ve reforzada por la atención sostenida a cuestiones sobre la educación y conduce de forma natural a ello (por ejemplo, los epistemólogos discrepan sobre la determinación del valor epistémico más elevado o fundamental, decantándose algunos por la verdad/creencia verdadera y, otros, por la creencia justificada o racional; esta disyuntiva puede ser clarificada al considerarla desde el ámbito educativo)<sup>4</sup>.

Por estas y otras razones, no es sorprendente que la tradición filosófica haya considerado generalmente las cuestiones sobre la educación como asuntos dignos e importantes en su propia reflexión.

### 3. ¿La filosofía de la educación ha sido abandonada por la filosofía?

Por lo tanto, es lamentable que los filósofos generales hayan abandonado en gran medida la búsqueda de la filosofía de la educación como área de investigación filosófica en las últimas décadas del siglo XX, especialmente en Estados Unidos. Los años 50, 60 y 70 presenciaron importantes contribuciones a la filosofía de la educación por parte de bastantes filósofos generales<sup>5</sup>. Pero, más recientemente, el tema ha sufrido una aparente pérdida de visibilidad y presencia, hasta el punto de que muchos, quizá la mayoría de los filósofos generales en activo y de los estudiantes de posgrado, no lo reconocen como una parte del dossier de la filosofía. Las razones de esta pérdida son complejas y, sobre todo, circunscriben contingencias de carácter histórico que no voy a explorar aquí. Sin embargo, dicha realidad es desafortunada para la salud de la filosofía de la educación como área de la filosofía y, también, para la filosofía general. El ‘descuido benigno’ de la filosofía de la educación por parte de la comunidad filosófica priva al campo de una enorme franja de colaboradores potenciales y talentosos.

Lo anterior, también deja a los filósofos generales en activo y a sus estudiantes desprovistos para apreciar una importante rama de su disciplina. ¿Qué debería hacerse ante este abandono, si es que debiera hacerse algo? Aquí no puedo profundizar en esta cuestión. Por el momento, simplemente la señalo como un tema que merece ser estudiado en otro lugar.

<sup>4</sup> Véase Siegel 2005.

<sup>5</sup> Para nombres y referencias, véase Siegel 2009.

#### 4. ¿Cuál es la relación entre la filosofía de la educación y la práctica educativa<sup>6</sup>?

Una de las posibles razones del descuido de la filosofía de la educación por parte de los filósofos generales surge de la restricción a los asuntos educativos prácticos, la cual es impuesta por algunos filósofos de la educación hacia sí mismos y hacia su labor. La idea es que, mientras la filosofía general toma cuestiones de perdurable trascendencia filosófica, asuntos situados en el corazón de las áreas centrales de la filosofía sobre la naturaleza y la posibilidad del acto de conocer, los elementos y rasgos fundamentales de la existencia (el ‘ser en cuanto que ser’), el carácter de lo bueno, lo verdadero y lo correcto y, así, sucesivamente, un área de la filosofía práctica como la filosofía de la educación debe ocuparse de los aspectos eventuales sobre la práctica educativa. Aunque es arduo encontrar afirmaciones explícitas de este punto de vista sobre la filosofía de la educación (pese a que se consideran un pequeño puñado de ellas a continuación), el argumento básico a su favor parece ser el siguiente:

*Argumentos para ‘acudir a lo práctico’:*

1. La filosofía de la educación se preocupa por la educación de forma esencial y directa.
2. Cualquier reflexión que no se ocupe directamente de los asuntos educativos prácticos no se refiere propiamente a la educación.
3. Por lo tanto, la filosofía de la educación debe estar directamente relacionada con cuestiones educativas de carácter práctico; si no lo está, no cuenta como filosofía de la educación.

Un supuesto clave a considerar es que la preocupación directa por la educación es una condición necesaria para que cualquier problema sea objeto de la filosofía de la educación. ¿Cómo debe interpretarse este supuesto? Resulta tentador interpretarlo en términos de que los avances en filosofía de la educación debieran tener efectos educativos directos y prácticos. Pero esta construcción es problemática. Si fuese correcta, gran parte de lo que habitualmente se considera filosofía de la educación no se podría concebir como tal. Es más, a menudo, los académicos no saben cuáles pueden ser los efectos prácticos de sus investigaciones. Aparentemente, la investigación ‘pura’ puede y, de hecho, suele tener profundos efectos prácticos. Ahora bien, lo que tiene una mayor trascendencia sería lo siguiente: ¿por qué pensar que para que una investigación cuente como filosofía de la educación debe tener efectos prácticos directos? Lo anterior resulta poco convincente, especialmente cuando se considera en el contexto de otras áreas de la filosofía práctica. Por ejemplo, ¿deben los filósofos de la ciencia intentar influir en la práctica científica para que su trabajo cuente como filosofía de la ciencia? ¿Debe un especialista de la bioética tratar de influir en la práctica médica para que su trabajo se considere bioética? ¿Debe un filósofo del derecho procurar influir en la práctica jurídica? Por supuesto que la investigación filosófica *puede* influir en la práctica. Pero esto también se aplica a la filosofía de la educación.

Una visión preferible sobre la filosofía de la educación, sugiero, es que esta buscarse la mejora de la *comprensión filosófica* sobre la teoría, la práctica, las políticas y las instituciones educativas. Tal comprensión adoptaría muchas formas: algunas resultarían idóneas para informar a la práctica; otras no tanto. Lo anterior ocurre porque la filosofía de la educación tiene una *integridad intelectual* que corre los peligros de solo ‘acudir a lo práctico’. Y no debemos permitir que eso ocurra. Por supuesto, no hay ningún inconveniente en que nuestras reflexiones filosóficas sobre cuestiones educativas se traduzcan en importantes mejoras prácticas para la educación. Al contrario, tales contribuciones prácticas deberían ser bien recibidas y aclamadas. Si bien, perderíamos el rumbo si pensáramos que la filosofía de la educación *debe* tener como propósito tales contribuciones prácticas. Es decir: debemos resistirnos a la tiranía de la práctica.

#### 5. ¿Qué tiene prioridad, la teoría o la práctica?

Al parecer, muchos filósofos de la educación consideran que la filosofía de la educación (si se me permite decirlo así) forma parte del amplio campo de los estudios educativos y es responsable, ante todo, de los esfuerzos por mejorar la práctica educativa. Yo más bien pienso que la filosofía de la educación es, ante todo, parte de la *filosofía* y responsable de ella. Por supuesto, esto debería verse como una diferencia de grado; como se ha señalado antes, la filosofía de la educación mira tanto a la disciplina madre como a la práctica educativa. Y si esta solo prestase una escasa atención a la primera correría un gran riesgo.

Además, la visión de ‘acudir a lo práctico’ parece entrañar una comprensión problemática sobre la relación entre teoría y práctica. La teoría y la práctica no deben concebirse como extremos opuestos de un mismo continuum. Más bien, se trata de empresas distintas con objetivos y metas diferentes. A grandes rasgos, el objetivo de la práctica es el mantenimiento o la modificación de los estados de las cosas. En cambio, el propósito de la teoría y de la teorización es el *logro de la comprensión*. Por ejemplo, el médico busca curar al paciente o mantener su salud, mientras que el investigador en medicina trata de comprender los fenómenos biológicos, lo que puede, aunque no necesariamente, mejorar la práctica.

De hecho, para ser eficaz en la práctica, la teoría debe ser *autónoma* de la práctica. Como señala Israel Scheffler,

<sup>6</sup> Con ‘práctica’ no pretendo referirme al reciente trabajo sobre la práctica y las prácticas iniciado por la famosa definición y discusión de Alasdair MacIntyre (MacIntyre 1981). Agradezco a un asistente del coloquio de Londres mencionado más adelante por plantearme la necesidad de eludir esta asociación sensata pero engañosa.

[...] los intentos de acortar la distancia entre [la teoría y la práctica] no tienen como efecto facilitar el mejoramiento de la [segunda] sino que, todo lo contrario, lo [atrasan]. [Cuanto] más se [restringa] la investigación a las esferas locales y prácticas, menos capaz será [esta] de lograr una comprensión teórica general y, por lo tanto, [de] llegar a servir de guía a la práctica y [de] explicarla<sup>7</sup>.

Como bien suele decirse, ‘no hay nada más práctico que una buena teoría’. Pero, en este sentido, para que una teoría sea práctica debe llevar a cabo su actividad teórica de manera que rehuya de la preocupación directa por la mejora de la práctica y, en su lugar, se enfoque en la ampliación y profundización de nuestra comprensión de los fenómenos educativos. Como apuntó Tone Kvernbekk, debemos valorar la independencia de la teoría con respecto a la práctica: la teoría «debe mantener su distanciamiento de la práctica»<sup>8</sup> «si queremos que la teoría mantenga su potencial crítico y conserve por derecho propio su legitimidad»<sup>9</sup>.

## 6. Algunas discusiones relevantes

### 6.1. Harry Broudy

A mediados del siglo XX, Harry Broudy fue una figura destacada del emblemático programa de filosofía de la educación de la University of Illinois en Urbana-Champaign<sup>10</sup>. En sus escritos, que se extendieron durante varias décadas, este reconoció la conexión fundamental entre la filosofía de la educación y la disciplina madre del siguiente modo: «no hay por qué y, de hecho, [...] no es posible abandonar la filosofía y seguir siendo un filósofo de la educación»<sup>11</sup>. Pero Broudy también sostuvo que los filósofos de la educación tenían la obligación de abordar las cuestiones relativas a la escolarización: los educadores, escribe, «tienen derecho a esperar que los filósofos de la educación se ocupen de los problemas de la educación en general y de cómo estos repercuten en la escolarización»<sup>12</sup>.

Y, acaso, ¿existe tal derecho? Es difícil determinar por qué deberíamos pensar que sí. Una de las razones es que, en muchos lugares del mundo y en particular en el denominado ‘primer mundo’, que está compuesto por los países industrializados de Norteamérica y Europa Occidental, los filósofos de la educación trabajan principalmente en facultades de educación y no en departamentos de filosofía. El profesorado de tales facultades se centra en asuntos educativos prácticos (educar/formar a profesores, estudiar aspectos de la psicología y mejorar la tecnología del aprendizaje, construir/evaluar materiales curriculares, formular/criticar políticas educativas, analizar las condiciones legales y económicas que afectan a la escolarización, etc.), y no es sorprendente que en este contexto se espere que los filósofos de la educación contribuyan a tales tareas prácticas. Pero el hecho de que los filósofos de la educación suelen trabajar en las facultades de educación es contingente e histórico; así pues, no constituye ninguna propiedad esencial de la filosofía de la educación la orientación hacia la mejora de la práctica. Los filósofos de la educación pueden orientar así su trabajo, por supuesto; no se les prohíbe hacerlo y, de hecho, es bueno que lo hagan, pero no están obligados a ello. Pensar que estos lo están es perder de vista que los filósofos de la educación son *filósofos* de la educación, formados (al menos idealmente) en la materia, los métodos y las técnicas de la disciplina madre y dedicados (de nuevo, al menos idealmente) a promover la comprensión filosófica de la educación.

Broudy respalda explícitamente<sup>13</sup> ‘las dos caras del dios Jano’ de la filosofía de la educación anteriormente señaladas y, en varios aspectos, sus consideraciones sobre el carácter *filosófico* fundamental de la misma son las que más se acercan a las mías, dentro de los autores aquí señalados. Sin embargo, su idea de que los educadores tengan derecho a esperar que los filósofos de la educación aborden los problemas y fenómenos educativos prácticos, así como que tales filósofos tengan la obligación correspondiente de hacerlo, empuja a la filosofía de la educación demasiado lejos en la dirección de la práctica. Sencillamente, no existe tal derecho y, por lo tanto, tampoco dicha obligación. La única obligación que tienen los filósofos de la educación *qua* filósofos de la educación es aspirar a un trabajo filosófico de excelente calidad y, al hacerlo, contribuir en la comprensión filosófica más profunda sobre las cuestiones, los problemas y los fenómenos educativos.

### 6.2. Jonas Soltis

Jonas F. Soltis, que al igual que Broudy también fue un miembro muy visible e influyente de la comunidad de la filosofía de la educación en el último tercio del siglo XX<sup>14</sup>, sostiene que la filosofía de la educación está estrechamente vinculada con la disciplina madre y tiene como principal objetivo proporcionar «iluminación, comprensión y perspectiva»<sup>15</sup>. Soltis, de nuevo como Broudy y a pesar del guiño recién mencionado hacia la búsqueda de la com-

<sup>7</sup> Scheffler 1960/1970: 77, véase Scheffler 1989: 19, Siegel 1983: 35.

<sup>8</sup> Kvernbekk 2012: 303.

<sup>9</sup> Kvernbekk 2012: 289.

<sup>10</sup> Cuando entré por primera vez en este campo a mediados/finales de la década de los años 70 del siglo XX, la influencia de Broudy era palpable, especialmente, entre los miembros de la gran familia dedicada a filosofía de la educación en Illinois.

<sup>11</sup> Broudy 1955: 622.

<sup>12</sup> Broudy 1981: 33. Según Broudy (1981: 33-35), estos también tienen derecho a esperar otros cuatro aspectos más de los filósofos de la educación.

<sup>13</sup> Véase Broudy 1981: 15.

<sup>14</sup> Soltis es William Heard Kilpatrick Professor Emeritus de Philosophy and Education en el Teachers College de la Columbia University.

<sup>15</sup> Soltis 1983: 17.

preensión filosófica, también sostiene que el filósofo de la educación está obligado a ir más allá de la filosofía para servir a los profesionales de la educación y a la mejora de la práctica: «el filósofo de la educación como profesional [está] obligado a llegar al público más allá de sus colegas homólogos»; «los filósofos de la educación tenemos la obligación moral de utilizar nuestras habilidades especiales en la esfera pública de la misma manera que el médico tiene el deber de ayudar a los enfermos dondequiera que se encuentren»<sup>16</sup>.

Ahora bien, ¿tienen los filósofos de la educación tal obligación? La respuesta es no: nuestra obligación, *qua* filósofos de la educación, es hacer filosofía de la más alta calidad; es contribuir a la comprensión filosófica de la multitud de cuestiones filosóficas que plantea la práctica educativa. Si nuestras reflexiones filosóficas pueden contribuir a la mejora de la práctica, por supuesto, eso es algo que hay que aclamar. Lo anterior es positivo y los filósofos de la educación pueden proponérselo. Incluso, puede que estos lo consigan. Pero no hay *obligación* de que así sea.

Soltis insta a que los filósofos de la educación luchemos, sobre todo, por ser *pertinentes*, por guiar nuestro trabajo desde nuestro compromiso con la mejora de la práctica educativa: «[la] *pertinencia* de lo que hacemos por la educación debe ser la condición *sine qua non* de nuestro compromiso profesional. Esto no puede ser de otra manera si queremos llamarnos honestamente filósofos de la educación»<sup>17</sup>. Pero, ¿por qué pensar esto? ¿Por qué es la ‘*pertinencia* con respecto a la educación’ una condición necesaria para que algo sea filosofía de la educación (genuina, de alta calidad)? ¿Diríamos lo mismo de la filosofía de la ciencia de Carnap o de la filosofía del derecho de Hart? Si entenderíamos la expresión anterior como ‘*pertinencia* con respecto a la mejora de la práctica educativa’, esta *no* sería una condición necesaria<sup>18</sup>.

### 6.3. René Arcilla (y John Dewey)

René Arcilla adopta una visión de la filosofía (y de la filosofía de la educación) que es a menudo atribuida a John Dewey, un punto de vista que desafía la distinción entre teoría y práctica y que asigna a la filosofía, y a la teoría en general, la tarea práctica de resolver los problemas sociales. Como sintetiza Arcilla, la visión de Dewey sobre la filosofía se podría expresar en los siguientes términos:

Quando uno desarrolla, además de sus ideas verdaderas y más completas de su experiencia, una actitud general hacia sus problemas sociales y una disposición para actuar de determinadas formas que afronten esos problemas, llega a ser un filósofo de pleno derecho<sup>19</sup>.

Admitamos que la pregunta ‘¿qué es la filosofía?’ es en sí misma contenciosa y que todas sus posibles respuestas son inevitablemente polémicas y partidistas. Aun así, la visión deweyniana de la filosofía es más problemática que otras por múltiples razones. En primer lugar, esta excluye como filósofos de pleno derecho a figuras tan importantes y diversas en la filosofía como Anselmo, Tomás de Aquino, Descartes, Berkeley, Leibniz, Hume, Spinoza, Kant, Hegel, Husserl, Frege, Gödel, Carnap, Hempel, Quine y Kripke. Lo anterior, por su propio peso, hace que dicha concepción filosófica sea inviable.

Y lo que es más importante: la filosofía no puede ni debe estar vinculada con la pretensión de resolver problemas sociales prácticos a la manera de Dewey. La agenda de la filosofía no debería estar determinada por consideraciones externas, como tampoco lo está o no debería estarlo la de historia, las de las matemáticas, las de la química o la de cualquier otra disciplina. El énfasis de Dewey en las contribuciones prácticas del pensamiento en general y del pensamiento filosófico en particular para la solución de problemas concretos va en detrimento del debido reconocimiento y aprecio de sus dimensiones no prácticas. La filosofía tiene una integridad propia que la concepción de Dewey no reconoce. Como señaló Morris Cohen refiriéndose a Dewey, «es el valor y no la entidad del pensamiento en lo que él hace hincapié»<sup>20</sup>.

Desde la concepción deweyniana, la filosofía debe ser concebida de tal manera que su «proyecto de indagación [...] sea coherente y responda a una necesidad genuina»<sup>21</sup>. Si ‘necesidad genuina’ se entiende como aparentemente lo hacía Dewey, en términos de resolución de problemas prácticos y sociales, entonces, esta manera de concebir la filosofía es profundamente problemática. Más bien, podemos y debemos entender esa expresión de un modo que permita que tal necesidad sea intelectual o teórica (por ejemplo, ¿en qué sentido, si es que lo hay, existen los números o los conjuntos? ¿Hay alguna buena razón para pensar que existen las entidades teóricas antes mencionadas en las teorías científicas actuales? ¿La certeza o la fiabilidad son condiciones necesarias del conocimiento? ¿Existe algún aspecto significativo mediante el que las personas sean autónomas?, etc.), y no necesariamente práctica.

Aunque, por supuesto, si la ‘necesidad genuina’ se entiende de esta manera, la visión filosófica deweyniana no solo está completamente en desacuerdo con la forma en que muchos filósofos en activo conciben y han concebido su materia y labor. Esto, fundamentalmente, se trata de un error. Las contribuciones de la filosofía no están limitadas

<sup>16</sup> Soltis 1983: 17. Merece la pena señalar que esta analogía con respecto a los filósofos de la educación debería referirse a los investigadores médicos, no a los profesionales (véase Siegel 1983: 35).

<sup>17</sup> Soltis 1983: 19.

<sup>18</sup> Este punto se basa en Siegel 1983.

<sup>19</sup> Arcilla 2002: 5.

<sup>20</sup> Citado por Scheffler 1989: 66, nota 2.

<sup>21</sup> Arcilla 2002: 3.

por la solución interdisciplinar de los problemas sociales. De hecho, al igual que las matemáticas, la historia, la literatura y la física, la filosofía tiene una integridad y un valor propios y su legitimidad no depende de que logre contribuir a la práctica. Así pues, no cabe duda de que la solución de los problemas prácticos y sociales y el florecimiento de la sociedad democrática son cosas deseables. Claro que, estos, no agotan la amplitud de objetivos legítimos de la filosofía de la educación. Si la filosofía de la educación no contribuyese a la solución de los problemas sociales o al florecimiento de la sociedad democrática pero, sin embargo, avanzara en su propia agenda intelectual (por ejemplo, obteniendo una mayor comprensión de las cuestiones sobre los objetivos de la educación, la naturaleza de la buena enseñanza, la inevitabilidad del adoctrinamiento, los derechos de los niños, las obligaciones de las escuelas o la (in)capacidad de llevar a cabo una argumentación racional que proporcione razones objetivas e independientes del poder para posicionarnos sobre estas y otras cuestiones, etc.), su integridad estaría asegurada. A fin de cuentas, es la agenda académica, y no la social impuesta por Dewey, la que determina el contenido y la integridad de la filosofía de la educación<sup>22</sup>.

#### 6.4. John White (junto a Philip Kitcher y Dewey)

John White sostiene que la filosofía de la educación tiene la responsabilidad de contribuir a la concepción y a la ejecución de amplias políticas sociales y económicas que permitan a las personas vivir bien y con sentido frente a las presiones del capitalismo global. Para ello, este cita a Philip Kitcher, quien sugiere que los filósofos entorpecen el proyecto deweyniano.

Las tareas más importantes [subyacen] al continuar articulando la conexión deweyniana entre la democracia y la educación, examinando con mayor precisión las condiciones económicas previas de la educación democrática, exponiendo con la mayor precisión posible las fuentes de conflicto entre el capitalismo, tal y como lo conocemos ahora, y el ambicioso proyecto de Dewey y, sobre esa base, concibiendo formas de modificar las limitaciones económicas<sup>23</sup>.

White examina el análisis de Kitcher sobre el profundo conflicto entre el capitalismo y la educación deweyniana, el cual parece sentenciar cualquier esperanza de lograr una educación de este tipo a menos que se puedan divisar «formas para la modificación de las limitaciones económicas [cambiando] las condiciones que las atañen para que la democracia y la educación deweyniana fuesen posibles»<sup>24</sup>. Entonces, White plantea:

Ante este panorama, ¿qué debería hacer la filosofía de la educación? Se podría considerar que todo esto no tiene nada que ver con su propia misión académica. Pero, de ser así, esta perdería la oportunidad de ayudar a prevenir la posible amenaza que se cierne sobre nuestro bienestar y el de otros ciudadanos.

Desde la visión más positiva de su labor, esta tendría que trabajar en la estrecha colaboración con otros -académicos de diferentes campos, políticos y demás- que están igualmente preocupados por el futuro y ansiosos por asegurar una vida decente para todos los ciudadanos, incluso si las condiciones económicas empeoran notablemente.

Para ello, [la filosofía de la educación] requiere divisar en panorámica los posibles caminos a seguir. Y lo anterior tiene que ser a gran escala, no limitándose únicamente a la educación. También, esta necesita describir una sociedad -en el país de origen y en otros lugares- en la que no solo unos pocos, sino todos, tengan (a) unos ingresos superiores a los necesarios para la mera subsistencia; (b) un espacio adecuado en sus vidas para establecer relaciones sociales gratificantes y para realizar actividades intrínsecamente valiosas, incluidas las laborales; (c) otras condiciones necesarias para una vida civilizada como el respeto hacia uno mismo y un ethos de mutua cooperación [...] [basado] en el trato a los demás como iguales<sup>25</sup>.

White insta a los filósofos de la educación comprometidos en preservar las perspectivas de «una vida humana y una educación humana para todos» a que se unan a sus homólogos procedentes de todas las naciones del mundo, a académicos de otras disciplinas, a políticos y a dirigentes para, así, trabajar en la contención de los efectos destructivos del capitalismo desenfrenado «remodelando la sociedad de una forma equitativa y, casi con total seguridad, con menos recursos que en la actualidad», estableciendo «una especie de baluartes a escala nacional contra las amenazas smithianas de la economía global que, [...] en la educación secundaria] crearían un espacio para implementar medidas dirigidas a la distribución equitativa de beneficios y gastos»<sup>26</sup>.

¿Acaso mi anterior insistencia en que es bueno que algunos de los miembros de la comunidad de filósofos de la educación *hagan filosofía*, además de trabajar para mejorar la práctica educativa y de abordar cuestiones de política social general en las que la educación desempeña un cierto papel, con individuos particulares que siguen caminos elegidos por ellos mismos dentro del amplio panorama de opciones legítimas, es un caso de tocar el violín mientras Roma arde? Como señala elocuentemente Israel Scheffler, ¿deberían los filósofos de la educación «dejar de distraerse mientras el mundo arde» porque su «deber moral es, evidentemente, unirse al cuerpo de bomberos»<sup>27</sup>. Aunque quizá sea comprensible, la reacción de ‘distraerse mientras Roma arde’ a mi énfasis sobre la integridad de la filoso-

<sup>22</sup> Esta sección se ha tomado de Siegel 2002.

<sup>23</sup> Kitcher 2009: 315 (citado en White 2013: 299).

<sup>24</sup> Kitcher 2009: 314 (citado en White 2013: 300).

<sup>25</sup> White 2013: 301.

<sup>26</sup> White 2013: 302.

<sup>27</sup> Scheffler 1989: 23. Scheffler no está de acuerdo, al igual que yo; de hecho, mi concepción sobre la filosofía de la educación es esencialmente suya (véase Scheffler 1989: 18-30). Me complace reconocer, una vez más, mi deuda con el trabajo pionero de Scheffler.

fía de la educación es errónea y la defensa sobre este punto de vista es simple. Hay cuatro puntos importantes a destacar.

(1.) Las recomendaciones de White, ¿atañen en sí mismas a la filosofía o a la filosofía de la educación? Suponiendo que los filósofos de la educación adoptaran las sugerencias de White y que trabajaran para hacer las cosas que White recomienda, ¿estarían haciendo filosofía o filosofía de la educación? Por supuesto, esto depende de lo que *es* filosofía y, sin duda, lo que sea es algo controvertido. White respalda el apoyo de Kitcher hacia la interpretación filosófica de Dewey. Y Kitcher señala lo siguiente:

Dewey nos legó una concepción filosófica bastante diferente con respecto a la predominante en la filosofía anglosajona contemporánea. La filosofía comienza con el estudio de la buena vida, intenta comprender cómo las instituciones sociales pueden promover oportunidades para vivir bien y para considera cuál es la mejor manera de preparar a los jóvenes, personas que tienen toda la vida por delante, como individuos y como ciudadanos. En vez de tomar la metafísica, la epistemología y el estudio de la mente y del lenguaje como disciplinas filosóficas centrales, la visión rival de Dewey vería a Platón, a Rousseau y a Mill como grandes figuras de una gran tradición que se centra en las cuestiones sobre el desarrollo humano y social. Al adoptar esa perspectiva, deberíamos añadir a Dewey a la lista y asumir su juicio explícito de que la filosofía puede definirse como la teoría general de la educación<sup>28</sup>.

Esta postura puede ser encomiable, pero no está exenta de polémica. Y corresponde a la filosofía determinar su valor. Qué es la filosofía y qué concepción de la misma deberíamos adoptar parecen ser cuestiones filosóficas que la filosofía anglosajona contemporánea se plantea sin referencia a los fines de Dewey y sin ramificaciones hacia la educación ni hacia la filosofía de la educación. Y, sin embargo, aquí está con tales ramificaciones. Al fin y al cabo, no parece posible tomar en serio tal concepción si no es comprometiéndonos con aquella visión de la filosofía que se supone que su búsqueda evita.

(2.) Si realmente pudiésemos atenernos a los consejos de Dewey, Kitcher y White habríamos dominado el capitalismo. (Esto recuerda a la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach). Sería maravilloso que consiguiéramos domesticar así a la bestia. Pero, ¿es acaso mínimamente plausible que la *filosofía*, en lugar de la acción conjunta social/política, pueda lograr tal cosa?

(3.) ¿Es acertado que el objetivo de la educación sea ayudar a los alumnos a llevar una vida buena o floreciente (como sostiene White<sup>29</sup>)? ¿Qué es el florecimiento? ¿Qué es la buena vida? ¿Hay diferentes formas o existe solo una vida buena? Si X contribuye a tu bienestar, ¿esta contribuirá necesariamente al mío? ¿Qué cuenta como desarrollo humano y social? Si tomamos a Dewey, con Kitcher y White, su concepción alternativa de la filosofía se basa en la búsqueda del tipo de investigación filosófica ‘no-práctica’ a la que se dedican los filósofos generales.

(4.) ¿Necesitamos una nueva visión de la filosofía para hacer lo que recomienda Kitcher? Ciertamente, apoyo la idea de White y Kitcher (y la de Dewey) de que deberíamos hacer todo lo posible para frenar los excesos de un capitalismo descontrolado con el fin de preservar la posibilidad de que las personas vivan vidas significativas y productivas frente a los «golpes smithianos que nos sacuden desde fuera»<sup>30</sup>. Y no necesitamos una nueva visión de la filosofía para lograrlo. La adopción de esta nueva visión no ayuda a tal esfuerzo; simplemente, vuelve a categorizar la acción social/política como filosofía. Parece un gesto vacío.

Ya he mencionado que una actividad genuinamente filosófica (por ejemplo, sobre el carácter de la vida buena) puede orientar convenientemente la acción; ese punto no está en tela de juicio. Pero, todo esto, ¿requiere de una nueva visión de la filosofía? No veo por qué. Gran parte de lo que supuestamente se consideraría como búsqueda de la nueva visión, también, contaría como filosófico según la antigua visión. Otras cosas no lo harían, como el establecimiento de baluartes anti-smithianos contra los excesos del capital, pero el hecho de que estas no se concibiesen como filosofía (según la antigua visión) no reduciría en modo alguno su valor o importancia.

A White le preocupa que si la filosofía de la educación se centrara demasiado en el interior «perdería la oportunidad de prevenir las posibles amenazas que se ciernen sobre nuestro bienestar y el de otros ciudadanos»<sup>31</sup>. Pero, acaso, ¿no deberían los ciudadanos y filósofos de la educación ayudar a atajar tales amenazas, independientemente de que su ayuda cuente o no como filosofía de la educación según una determinada visión del campo? El ‘asunto de la visión’, como dijo memorablemente George H. W. Bush, no es más que una pista falsa. En la medida de que la filosofía de la educación se conciba adecuadamente como *filosofía* de la educación, en lugar de como historia o sociología de la educación, como psicología o política educativa o como pensamiento educativo carente de una formación sólida en la disciplina madre *-debe* ser considerada como una rama de la filosofía. Y, por su puesto, al ser una rama de este tipo, esta se encuentra conectada con las áreas centrales de la filosofía -epistemología, metafísica, ética, etc.-, así como con el mundo de la práctica educativa. De este modo, la filosofía de la educación tiene las dos caras del dios Jano pues, simultáneamente, mira hacia dentro, hacia la disciplina madre, y hacia fuera, hacia el mundo de la educación (como vimos anteriormente). Al respecto, otras áreas de la filosofía práctica como la filosofía de la ciencia, la filosofía del derecho, la bioética, la filosofía medioambiental, etc., también miran hacia dentro y hacia fuera de esta manera. Y está claro por qué deben ser así las cosas con las llamadas subdisciplinas ‘prácticas’ de la filosofía: sin su mirada hacia fuera no habría práctica; y, sin la interior, no habría filosofía. White tiene razón

<sup>28</sup> Kitcher 2009: 300f. (citado en White 2013: 296, nota suprimida).

<sup>29</sup> Véase la discusión y las referencias en Siegel 2014.

<sup>30</sup> White 2013: 302.

<sup>31</sup> White 2013: 302.

en que es bueno que los filósofos de la educación trabajen, junto a muchos otros, para ayudar a mejorar (tanto su comprensión del mundo de la educación como) el propio mundo de la educación; que se comprometan con la mejora de la práctica educativa y de las políticas y prácticas sociales y económicas más amplias en las que la educación ocupa un lugar. Sin embargo, esto no es lo único bueno que pueden y deben hacer los filósofos de la educación. También deberíamos aspirar a ser excelentes filósofos haciendo progresar la erudición filosófica en materia de educación y participando plenamente en el mundo de la filosofía, así como en el de la educación. Si bien, White reta a los filósofos de la educación a resistir la tentación de centrarse en sus afanes internos para, en su lugar, dirigir su atención hacia los asuntos sobre política social:

Si la filosofía de la educación [...] ha de prosperar en las décadas venideras, seguramente dramáticas, esta no puede esconderse de las cuestiones sobre política social más amplias encerrándose en ‘aplicaciones educativas’ sobre los problemas de la epistemología general o en el texto de un filósofo francés en boga. El hecho de abordar los aspectos educativos de estas cuestiones más amplias -en colaboración con economistas, politólogos y otros- tiene que ser el centro de su trabajo<sup>32</sup>.

No está claro qué se entiende por ‘prosperar’ en esta fórmula, pero parece que no tiene en cuenta el logro de una comprensión *filosófica* significativa. Esto me parece extraño, como si el hacer buena filosofía ni siquiera contara a favor de la filosofía de la educación<sup>33</sup>. Además, aquí acecha una ambigüedad. ¿Se pretende que los filósofos de la educación no se dediquen *en absoluto* a la labor filosófica ‘introspectiva’ porque no merece la pena? ¿O más bien es que los filósofos de la educación pueden hacer legítimamente ambas cosas, aunque la mayor parte de su actividad colectiva debería centrarse en el trabajo colaborativo sobre cuestiones más amplias de política social? La ambigüedad enmascara una falsa disyuntiva: bien, esconderse de las cuestiones más amplias de política social o, bien, abordarlas y, al hacerlo, esconderse de las cuestiones de índole filosófico general. Sin lugar a duda, podemos y debemos hacer ambas cosas. Lo importante es tener en cuenta que lo que mira hacia dentro es tan valioso como lo que mira hacia fuera, al menos cuando se hacen bien. Pensar lo contrario es plantearse que no merece la pena hacer filosofía. En principio, si así fuese, ¿para qué hacer filosofía de la educación? ¿Por qué preocuparse por ella?<sup>34</sup>.

## 7. Conclusión: Resistir a la tiranía de la práctica

La filosofía de la educación tiene una integridad propia. En la medida de que esta constituye una parte de la filosofía propiamente, no debe convertirse en esclava de la práctica. Algunos filósofos de la educación están mejor dotados y predispuestos para ocuparse de la mejora de las escuelas y de otras instituciones educativas; otros se dedican sabia y eficazmente a abordar los asuntos de política social; y, aún, otros son capaces de concentrar sus esfuerzos en cuestiones diferentes, incluidas aquellas más propiamente filosóficas. El universo de las actividades legítimas de la filosofía de la educación es amplio y, en él, deberíamos dejar que florecieran al menos cien, por no decir mil flores. No digo que todos los filósofos de la educación debiesen dedicarse a la búsqueda de las cuestiones profundamente filosóficas que plantea la reflexión sobre las actividades educativas o que se relacionan con la filosofía general ni, tampoco, al establecimiento del lugar propio de la filosofía de la educación en el mundo de la filosofía general. Solo digo que estas últimas son actividades idóneas para los filósofos de la educación y que, en efecto, deberíamos resistir la tentación de *limitar* la filosofía de la educación a la mejora de la práctica educativa o a cuestiones generales de política social. Sus profesionales deberían considerar que la filosofía de la educación tiene una integridad intelectual propia. No obstante, también es oportuno que se propongan las otras cosas buenas que recomiendan los defensores de ‘acudir a lo práctico’. Deberíamos evitar una concepción de ‘talla única’ sobre nuestras actividades profesionales legítimas, especialmente si esa ‘talla única’ concierne a la mejora de la práctica educativa.

## Bibliografía

- Arcilla, René V. (2002): Why Aren't Philosophers and Educators Speaking to Each Other?, in: *Educational Theory* 52 (1/2002), S. 1-11.
- Broudy, Harry (1955): How Philosophical Can Philosophy of Education Be?, in: *The Journal of Philosophy* 52 (22/1955), S. 612- 622.
- Broudy, Harry (1981): Between the Yearbooks, in: Jonas F. Soltis (Hg.), *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*, Chicago, S. 13-35.
- Kitcher, Philip (2009): Education, Democracy, and Capitalism, in: Harvey Siegel (Hg.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, New York, S. 300-318.
- Kvernbekk, Tone (2012): Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium?, in: *Informal Logic* 32 (3/2012), S. 288-305.
- MacIntyre, Alasdair (1981): *After Virtue*, Notre Dame.

<sup>32</sup> White 2013: 302.

<sup>33</sup> Randall Curren ha señalado sabiamente que White está ofreciendo una condición necesaria pero insuficiente de ‘prosperidad’ y, así, no descarta la posibilidad de que la perspicacia filosófica pueda contribuir a la prosperidad de la filosofía de la educación. Esto es cierto aunque, claramente, la postura de White me parece estar sobrevalorando la atención de ‘cuestiones de política social amplias’ e infravalorando el logro de (e incluso la búsqueda de) la perspicacia filosófica. Agradezco a Curren sus valiosas sugerencias, aquí y en otros lugares.

<sup>34</sup> Esta parte se ha extraído de Siegel 2014.



- Phillips, Denis C. / Siegel, Harvey (2013): Philosophy of Education, in: Edward N. Zalta (Hg.), Stanford Encyclopedia of Philosophy (URL: <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>) - letzter Zugriff: 18.08.2017).
- Scheffler, Israel (1970): *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).
- Scheffler, Israel (1989): *Reason and Teaching*, Indianapolis.
- Siegel, Harvey (1981): The Future and Purpose of Philosophy of Education, in: *Educational Theory* 31 (1/1981), S. 11-15.
- Siegel, Harvey (1981a): How 'Practical' Should Philosophy of Education Be?, in: *Educational Studies* 12 (2/1981), S. 125-134.
- Siegel, Harvey (1983): On the Obligations of the Professional Philosopher of Education, in: *Journal of Thought* 18 (2/1983), S. 31-37.
- Siegel, Harvey (2002): Philosophy of Education and the Deweyan Legacy, in: *Educational Theory* 52 (3/2002), S. 273-280.
- Siegel, Harvey (2007): The Philosophy of Education, in: *Encyclopaedia Britannica Online* (URL: <http://search.eb.com/eb/article-9108550>) - letzter Zugriff: 13.01.2017).
- Siegel, Harvey (2009): Introduction. Philosophy of Education and Philosophy, in: ders. (Hg.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, New York, S. 3-8.
- Siegel, Harvey (2014): John White on Philosophy of Education and Philosophy, in: *Theory and Research in Education* 12 (1/2014), S. 120-127.
- Soltis, Jonas F. (1983): Perspectives on Philosophy of Education, in: *Journal of Thought* 18 (2/1983), S. 14-21.
- White, John (2013): Philosophy, Philosophy of Education, and Economic Realities, in: *Theory and Research in Education* 11 (3/2013), S. 294-303.