

Reflexiones sobre la filosofía de la educación: Un tema que es objeto de discusión

W. R. Daros¹

Abstract

The reflection on “what is a philosophy of education” involves some complexity, in particular, involves the interrelationship within the person who is educated and the society in which the person is educated. Being in education needs to be located. Therefore the different conceptions of education of the person, and the theories of education stability, are analyzed. Only after these premises, we can speak about the process of teaching and learning. The functions of a philosophy of education is finally indicated.

Key words: philosophy of education, education, person, educability.

Resumen

Reflexionar sobre “lo que es una filosofía de la educación” implica una cierta complejidad; en particular, conlleva pensar la interrelación entre la persona que se educa y la sociedad en la cual se educa. El ser de la educación es un ser situado. Se analizan, pues, diversas concepciones acerca del ser de la educación de la persona y las teorías de la educabilidad. Solo después de estas premisas se habla del proceso de enseñar y aprender. Se finaliza indicándose las funciones que cumple una filosofía de la educación.

Palabras clave: filosofía de la educación, educación, persona, educabilidad

Problemas en torno a los supuestos de una filosofía de la educación

1.- La *filosofía de la educación* supone querer saber acerca de la educación;

esto a su vez, supone tratar acerca: 1) del ser; 2) del hombre individual y social; 3) de su educabilidad y para qué finalidad; 4) mediante el enseñar y aprender.

1) Ya en relación con lo que sea el *ser* surgen diversos problemas. En efecto, para algunos el ser es la esencia de algo (filosofía esencialistas); para otros, el ser es la existencia que cada ente se va dando (filosofía existencialista); para otros, el ser es la historia del devenir de cada ente en su tiempo y espacio (filosofía historicista); y para otros, el ser es el fenómeno, o sea, la manifestación de cada cosa que aparece y de ella solo podemos hacer una descripción, etc.

Pero el ser del hombre no debe ser pesado solo como una entidad abstracta y metafísica; sino, además, que ese ser se concreta en una forma de vida individual y social. Tanto el hombre como la sociedad (esto es, las relaciones que los hombres contraen entre ellos) posee una historia que les ofrece posibilidades y dificultades, según el proyecto de persona y de país que desean. Al hablar del ser de la educación, importa tener en cuenta el tiempo y el lugar en el que se ubica el problema. Por ejemplo, al hablar de la educación en la Argentina, por ejemplo, no se puede ignorar el proceso de erosión en sus expectativas que esta sociedad ha sufrido en las últimas décadas; por ejemplo, la expectativa de la democracia y el desencanto de la misma cuando se generó la hiperinflación; las esperanzas de estabilidad con la convertibilidad monetaria y en sentimiento de frustración con la delegación del poder a representantes que no representaron a sus votantes, etc.

Como la educación debe ser críticamente integral e integradora, ella implica educarnos aprendiendo a ser integralmente críticos pero constructivos.

El ser de la educación implica la posibilidad de un desarrollo, de un dominio de sí que no se produce fácilmente sino en un contexto psicológico y social favorable a las personas y a su interaccionar (lo que constituye la sociedad).

2) En relación con el concepto de *hombre* surgen problemas semejantes. Las filosofías son sistemas hipotéticos de explicación (aunque tengan algunos referentes observables), contruidos por los hombres. En esta construcción se puede partir de diversos puntos de vista; por ejemplo: a) de lo que *hoy* somos los seres humanos, b) de lo que *hemos sido* en el pasado, c) de lo que imaginamos *que podremos ser* en el futuro. O bien, de lo que es el ser humano: a) aisladamente (por sí mismo), o b) de lo que es socialmente (en su relación con los otros y mediante los otros). Por otra parte, el ser del hombre tiene variados aspectos (intelectual, social, afectivo, etc.) que, según predomine uno u otro aspecto pueden hacer variar los recursos didácticos para facilitar un proceso educativo. Por otra parte, lo que

sea la sociedad es un objeto de estudio notablemente complejo: en ella interactúan los individuos, creando estructuras sociales que funcionan con un mecanismo relativamente autónomo que suelen encubrir, ideológicamente, intereses que benefician a algunos socios (o grupos de socios) y desfavorecen a otros, según el manejo político y social que posean quienes manejen esas estructuras.

3) En relación con la *educabilidad* (en abstracto) o con el concepto de educación en concreto, los problemas no son menores. Algunos pensadores desean definir el proceso de educación como un hecho privado y personal, sin mencionar ni considerar, también, la dimensión social. El español Antonio Maura, por ejemplo, propone definir la educación como:

...adiestrar al hombre para hacer un buen uso de su vida, para vivir bien; lo cual quiere decir que es adiestrarle para su propia felicidad².

Esto significa ante todo definir la educación solo por la causa final y, además, de un modo difuso; poco útil, precisamente porque evade indicar los medios y las otras causas que hacen a la educación.

Las estructuras de educación y sus mecanismos se hallan *dentro* de las estructuras sociales (familia, escuelas, sociedad civil, deportivas, etc.) y estas no pueden ser ignoradas. En particular, la familia educa en un sentido integrador, afectivo (que genera confianza, seguridad para crecer), volitivo, intelectual; pero ella sola no lograr educar en los niveles de mayor complejidad que hoy se requiere poseer en las sociedades complejas.

Por otra parte, hay que tener presente que todo el mecanismo de educación formalizado en una sociedad, responde a las finalidades que se desean obtener por quienes tienen poder como para imprimirles una dirección u otra a las estructuras políticas y económicas que las respaldan. En este contexto, ha estado de moda comparar a la educación como un mecanismo de mercado de producción de ciudadanos favorables a tal o a cual sistema social, político y económico. En este contexto, los poderes de la educación (considerada como una estructura social organizada para prestar servicio mediante la preparación de ciudadanos) son inestables; y las finalidades éticas adquieren su sentido en el marco mayor de finalidades mayores, como medios y utilidades, para las finalidades económicas que provén a la existencia. La utilidad para la sobrevivencia se convierte, entonces, en un principio básico.

¿Como iba a escapar la educación de ese pensamiento único, si tan decisivo papel juega en la provisión de mano de obra y de especialistas diversos para ese teatro, así como en el asentamiento de un nuevo estilo común que en el plano de lo simbólico haga creíbles sus supuestos? La economía está por encima de la política, si la política monetaria la fijan los bancos y no los gobiernos, si el mercado está por encima de la democracia, si la competitividad es condición de la creación de riqueza para que ésta se pueda repartir solidariamente (aunque esta idea no es imprescindible en ese modelo social), ¿Cómo la educación iba a resistir y quedar como proyecto que se define en un marco de determinaciones éticas, culturas o pedagógicas?³.

Algunos toman, entonces, a *la educación como una industria de servios, como ese hecho social para la sobrevivencia* que va sucediendo, desde que el hombre es hombre, y transmite sus conocimientos y forma de hacer y ser (educación como socialización positiva). Para otros, la educación que actualmente se imparte no es aceptable y desean *un nuevo concepto utópico* (realizable pero aún no realizado) de lo que es la educación. Para unos la educación es principalmente un *proceso individual* (autoeducación); para otros será un proceso principalmente *social* (heteroeducación) y político (monárquico, democrático liberal o socialista). Si nos detenemos en los textos que hablan de educación, advertiremos rápidamente que se han dado y se da innumerables definiciones de educación. Posiblemente corresponde pensarla como un *proceso interactivo* entre el yo y sus circunstancias, de manera que los sujetos se construyen o forman a sí mismos, mediante ideas, prácticas y técnicas, que son esquemas de actuación propuestos o impuestos por la sociedad, y elaborados, creados o reinventados por las personas.

4) En relación con el concepto de enseñar y aprender, no obstante la diversidad que existe en cuanto a la manera de concebir lo que es “educación”, se da un denominador común en todas las definiciones de educación: aparece *un supuesto*, bastante obvio, que todos deben admitir. Este supuesto, en su núcleo, es simple y se reduce a suponer que no existe educación posible si, instrumentalmente, no se *aprende*: ese proceso de adquirir competencias queda carente de significado si no se conocer para qué se aprende (el problema de las finalidades de la educación: el contexto social y político). Mas, por ahora, debemos admitir que la *educación es lo que se ha logrado y lo que queda como resultado de ese proceso de aprender referido a la formación de la persona acorde a ciertos valores individuales y sociales*. Pero este supuesto simple, una vez analizado nos hace advertir que esconde otros supuestos, hasta el punto de que no se puede hablar de educación si no supone que se trata de:

a) Un *hecho humano* y no hablaremos de educación con referencia a los animales, por lo que no identificaremos domesticación (referida a los animales) con educación (reservada a los seres humanos en cuanto emplean sus inteligencias y voluntades, decidiendo en parte sobre los fines y medios de sus actos).

b) Se trata de un hecho no innato, sino *adquirido*. El aprender implica un accionar personal. Nadie aprende en lugar de otro. La educación no es un trasvasamiento, sino una elaboración desde cada persona: es autoeducación aunque ayudada por otros. La educación (que es el proceso de hacernos personas individuales y sociales) se concreta en un proceso de aprendizaje que se inicia al nacer y no termina sino con nuestra vida; porque aprender implica enfrentarse a problemas, idear una solución, someterla a prueba y lograrla. Aprender es fundamental para vivir; y *aprender entusiasma y hace feliz* a las personas. Para constatarlo es suficiente con observar cómo aprenden los niños antes de ir a las instituciones específicamente educativas. En estas, se formaliza el aprendizaje: se le da una forma sistematizada, más fácilmente utilizable, más rápida de adquirir conocimientos, metodologías, competencias, actitudes y conductas sociales que le serán de utilidad conocer, aunque le exijan esfuerzo, por lo que el aprendizaje escolar va gradualmente dejando de ser un juego para convertirse en una exigente tarea social.

c) Este supuesto de aprender, implica a su vez a alguien que aprende (*sujeto del aprendizaje* con sus problemas) y algo que será aprendido (*objeto del aprendizaje* con sus complejidades objetivas) y un *resultado* de ese aprendizaje, guiado por ciertos valores, sobre el sujeto que aprende.

d) La educación se halla, pues, en ese proceso de aprender a ser personas y en su resultado. Supone entonces, en todo caso, la adquisición o aprendizaje, realizado por quien aprende y, frecuentemente, *ayudado por otros* (adultos, pares, padres, sociedad, instituciones, etc.), que hacen de puente entre quien aprende y lo que desea o necesita aprender, graduando las dificultades. El universo del niño es la imaginación y este universo, ayudado por la sociedad y su lenguaje, evoluciona gradualmente hacia formas racionales y volitivas adultas. La sociedad, pues, (entendida como el conjunto de costumbres, normas y leyes sobre valores que rigen la administración del poder) y las interacciones de los socios *condiciona* fuertemente el proceso educativo y el desarrollo humano, siendo el marco en el que se realiza. Creer que sólo la sociedad nos educa es un *sociologismo*; estimar que nos educamos solos se reduce a un *individualismo*. Mas, inicialmente, la sociedad que nos educa es el grupo primario con el cual se convive (generalmente la familia) y luego las instituciones educativas

(escuelas, academias, institutos, universidades, etc.) que sistemáticamente facilitan los aprendizajes fundamentales. El aprendizaje humano, en la actualidad, es un aprendizaje en colaboración, siendo el que aprende el protagonista y los demás (instituciones y personas en concreto) los que ayudan o colaboran en este proceso. Estas instituciones son fundamentales para nuestra sociedad y para nuestra civilización: difícilmente seríamos como somos sin estas instituciones. Por ello, el hecho de educar y aprender es un acto no solo personal, sino también de compromiso social y político (que no equivale a partidario), pues prepara -o deja de preparar- a los futuros socios de una comunidad humana, social y políticamente organizada⁴.

e) Acorde a ciertos **valores y finalidades** sociales y políticas, inmanentes o trascendentes, que responden a preguntas que expresan problemas tales como: ¿Para quién se educa?, ¿A quién es útil este o aquel tipo de educación?

2.- Una definición de educación parece suponer entonces un sistema de conocimientos, que por un lado debe ser universal (y comprender a todo proceso de educación, en sus diversos tiempos, lugares y matices); y por otro, debe contener los elementos necesarios para una buena definición y nada más que ellos, aplicable a casos concretos.

En buena parte, el núcleo de la cuestión filosófica se centra, pues, en decirnos qué *es* la educación, y esto lo hacemos *definiendo* lo que entendemos por ella.

La educación: un tema objeto de discusión

3.- Lo que sea “educación” es, entonces, un objeto de frecuente discusión. La discusión se vuelve más complicada aún cuando se considera que ella implica una *realidad* (el proceso en el que -desde que el hombre es hombre- se educa) y una *teoría* (una cierta concepción de lo que es o de lo que debería ser y, en consecuencia, el desarrollo del hombre o del proceso educativo). De hecho, la educación no implica *una* sola realidad simple, sino que el proceso que, en general, llamamos educación se ha referido a *muy diversas formas reales* de llevarse a cabo. Esas diversas formas de realización que se han dado en la historia humana conllevaron, a su vez, *diferentes teorías* -más o menos implícitas- de lo que debía ser la educación y el método de su investigación⁵.

Cuando se codificó este hecho surgieron las historias generales de la educación, o de cada época o de cada nación.

Hoy -especialmente en Europa- la presencia de la diversidad de grupos étnicos que se desplazan masivamente por diversos motivos (de trabajo, de religión, de guerras, de persecución étnica, etc.) ha hecho nuevamente presente la problemática de lo que sea educación ante la diversidad o el pluralismo cultural⁶.

4.- La historia de la cultura occidental testimonia que el ámbito de la educación ha sido y es disputado. Antiguamente, la teorización acerca de lo que era o debía ser el proceso de educación, o más reducidamente, el proceso de aprendizaje -sin el cual no es pensable la educación misma- estuvo en manos de los *filósofos*, luego de los *teólogos*, en nuestro siglo -al inicio- fue un coto reservado casi, exclusivamente, a los *psicólogos*, después a los *sociólogos* y *políticos*. En épocas de crisis, los *economistas* también han escrito acerca de lo que es una “buena” educación, esto es, económicamente eficiente.

Por lo que respecta a la filosofía, en el clima de la posmodernidad, grande es el desconcierto que se genera respecto de lo que es el ser humano en su dimensión personal y social y, en consecuencia, se realimenta el desconcierto respecto de cómo debe ser el ser humano y su educación. Más, por detrás del filosófico búho que trata, al atardecer, de reflexionar sobre la realidad educativa, se halla la compleja realidad social contemporánea con sus necesidades reales y sus ideologías con pretensiones justificadoras de situaciones. Pero la realidad solo puede ser justificada con ideas (proyectos) que se confrontan con la realidad y que hacen cambiar la realidad o los proyectos.

La realidad de la educación, tan antigua como el hombre, presenta, además, algunas dificultades cuando es necesario conceptualizarla, para poder juzgar entre diversas concepciones educativas.

Una primera dificultad se encuentra ya en la conceptualización de una *hipotética definición de educación*, concepto básico para poder saber de qué estamos hablando, para poder discutir y generar análisis acerca de ella. Luego siguen las dificultades acerca de los componentes esenciales (aspecto teórico, sea filosófico o científico) o circunstanciales de la educación (las demandas y situaciones históricas, culturales, laborales, etc.) y acerca de las técnicas para su realización efectiva (enfoque didáctico-instrumental-psicológico).

En este contexto, se hace patente la necesidad inevitable de una *concepción*

lógica y epistemológica acerca de cómo se elabora *la estructura de lo que llamamos una filosofía de la educación*, la cual implica siempre también una concreta concepción del proceso de aprender. Se requiere prestar atención a la concepción del ser del hombre y de la sociedad que cada constructor de una filosofía posee, pues la educación aparece como el *deber moral de realizar o desarrollar lo que el hombre es o puede ser*; y que, por sí solo, generalmente, no lo puede realizar⁷.

Por otra parte, las filosofías de la educación toman un *carácter ideológico* cuando no sólo se presentan como interpretación de lo que se quiere sea la educación; sino cuando, además, se las trata de *imponer suprimiendo*, con su -frecuentemente presunta- verdad, la libertad de quien debe juzgar esas concepciones educativas⁸.

5. La educación, siendo una realidad social (incluyéndose lo económico, lo legal, lo político y cultural) y personal (incluyéndose lo psicológico), afecta a un numeroso abanico de aspectos, de variables o integrantes, íntimamente relacionados en forma sistemática, de modo que -al igual que en un ajedrez- cada elemento tiene su relativa y, a veces, su insoslayable importancia. Esto remite a la necesidad de buscar criterios para el análisis de las teorías educativas. Solo es posible *el seguimiento y la evaluación de una educación integral e integradora*, donde se admite *previamente una concepción integral*, lo que a su vez implica la aceptación de diversas variables dentro de un principio integrado que le da sentido y fundamento a la educación como a una totalidad con sentido. Una importante *función de las teorías* es justamente esta: hacernos ver lo que sin ellas no veríamos; hacernos intentar lo que sin ellas no intentaríamos realizar.

En este contexto, estimo que se puede partir admitiendo que los *hombres* (considerados como persona singulares) y la *sociedad* (considerada como la estructura histórica y legal en la que viven) interactúan mutuamente: se construyen o destruyen mutuamente. La concepción acerca del hombre y de la sociedad constituye *conocimientos previos* para una idea de educación. Por ello, en nuestra propuesta, los ejes de análisis se encontrarán en *la concepción del hombre* (de la persona, del sentido inmanente o trascendente de la misma, de la inteligencia, de la imaginación, de la voluntad, del carácter, de la afectividad, etc.) por un lado; y, por otro, en *la concepción de la sociedad* (su organización, su historia, su economía, las funciones de la misma y los intentos de su absolutización, los valores que propone, las formas sociales y políticas que sostiene, etc.) para, finalmente, *proponer realizar la educación como un proceso de aprendizaje integral e integrador de los seres humanos*.

Por el contrario, en el siglo XX, se ha acentuado la idea que redujo la idea de hombre: todo valor individual y social se supeditó a una visión básica de la economía, y, por un lado, en concreto a los poseedores de los bienes y medios materiales de producción (sobre todo para el marxismo) y, por otro, a su mecanismo del libre mercado (sobre todo para el liberalismo). En este contexto, la educación fue considerada como un elemento al servicio de preparar personas para la economía o el mercado; pero no primeramente para el desarrollo humano integral e integrador de las personas y de todas las personas. El premio Nobel en economía (1998), Amartya Sen, estimada que:

¿Qué hace el desarrollo humano? La creación de oportunidades sociales contribuye a la expansión de las capacidades humanas y a la mejora de la calidad de vida. La expansión de la asistencia sanitaria, la educación, la seguridad social, etc., contribuyen a la calidad de vida y a mejorarla⁹.

La psicología, la sociología y los demás saberes tomados de la experiencia, irán indicando los *límites de realización* de esa teoría, pero no podrán socavar la validez teórica de la misma, esto es, la especulación coherente explicitada en la definición asumida.

No podemos pasar legítimamente de verdades sobre cuestiones meramente empíricas a conclusiones sobre lo que debe hacerse. Las verdades de la psicología y la sociología no sirven por sí mismas de garantía para que adoptemos un curso de acción u otro... A pesar de lo importante que son los hechos empíricos, la teoría de la educación, en último término, depende de cuestiones de valor¹⁰.

6. Lo que aquí se desea tiende, pues, a: 1) esclarecer una *posible definición de educación*, al menos como instrumento hipotético en función del desarrollo de la investigación; 2) posibilitar el establecimiento de *criterios de análisis* para diversas teorías educativas; 3) Sugerir, desde la teoría, el seguimiento en la práctica de una educación teóricamente deseada como *integral e integradora*.

Un *criterio* (del verbo griego *crino*: distingo, juzgo; y de él, el sustantivo *criterion*: norma para distinguir, sea esta norma un objeto, una idea o un sistema de ideas) es una medida o regla que sirve, al ser confrontada, para cribar o diferenciar las ideas confrontadas¹¹.

En el ámbito educativo, varios han sido los *criterios empleados* para juzgar el proceso educativo: criterios cualitativos o cuantitativos, criterios económicos, de

retención del alumnado, de oferta actual o de demanda laboral futura, de menor fracaso escolar, fueron tomados como criterios sociales de la bondad de un sistema de enseñanza-aprendizaje¹². Para otros, la defensa de la paz o de los derechos humanos ha sido un criterio clave para la calificación de la bondad de la educación formal en estos tiempos.

Para algunos intentos epistemológicos aplicados a la educación, lo que se sostiene desde *diversas disciplinas* (paradigmas desde la sociología, la psicología, la etnografía, la economía, la concepción participativa, cualitativa, desde las pedagogías del conocimiento) ha sido un criterio para evaluar la calidad de ese proceso educativo¹³. Para otros, los diversos sistemas filosóficos fueron asumidos como criterios para esa evaluación¹⁴ de modo que de hecho se ha comparado brevemente modelos educativos provenientes del neopositivismo, neomarxismo, neorrelativismo, la etnografía, el humanismo, etc.

En la *mentalidad de empresa y de consumo* reinante, incluso en la tarea política de ajuste de los Estados, el criterio de evaluación de la educación asumido es frecuentemente el *rendimiento del sistema educativo* para lo que requiere la sociedad. En este sentido, se puede constatar que para la *Cumbre Iberoamericana sobre Educación*, la *calidad de la educación* fue definida del siguiente modo:

X Educación es de calidad *t* = por definición, sí y sólo sí, en *t*, presenta los satisfactores de las necesidades sociales fundamentales percibidas como tales en forma consensual por la comunidad histórica determinada a la que pertenece y a la cual sirve¹⁵.

7.- Como se advierte, el criterio asumido ha sido el social, regido a su vez por la eficacia (logros), la eficiencia (procesos, medios), la funcionalidad y los productos, en forma semejantes a lo que busca cualquier empresa. La buena educación resulta ser el producto (en concreto, el alumno y los resultados de su aprendizaje) según los deseos de la mayoría concibiendo a la sociedad como una empresa.

La metáfora del mercado es inadecuada para pensar el proceso educativo: ideológicamente implica aceptar la utilidad como criterio sustituto de la verdad, descuidándose la forma moral de ser adquirida por quien aprende. Educar no es transferir una mercancía a alguien, la cual se vende a otro que no la posee¹⁶. El mercado busca los máximos beneficios económicos posibles con el menor gasto o inversión. El proceso educativo se centra en la persona que aprende y no solo en la adquisición de algunos conocimientos, competencias o habilidades¹⁷; sino en posi-

bilitar el crecimiento personal (que es un crecimiento integral, cultural, moral) y en colaboración social. Las empresas corruptas tienen personas que han aprendido muy bien cómo evadir las obligaciones de responsabilidad social y moral. El criterio de excelencia del mercado está en vender más y ganar más (acentuación en los objetos y en lo cuantitativo de la operación); pero el criterio de excelencia del proceso educativo se centra en aprender mejor integralmente (acentuación en lo cualitativo y en el sujeto integralmente considerado). No se puede ignorar la importancia de la economía para el funcionamiento de las sociedades; pero no se puede tampoco reducirla a ser el único criterio para el proceso educativo.

El problema (para hallar los criterios para el análisis de filosofías de la educación) no se halla en comparar sistemas educativos vigentes sino en tener presente la idea, sumida como *criterio*, con la cual se los compara y el concepto de educación (de ser humano y social, de inteligencia, de voluntad, de moralidad individual y social, los intereses y la visión del mundo que se ofrece, etc.) que se está privilegiando¹⁸.

8.- Por nuestra parte, los criterios mencionados resultan *insuficientes* si se desea evaluar la *educación integral* ofrecida desde una institución (familiar, escolar, laboral, académica, universitaria). Desde nuestro punto de vista partiremos una conceptualización previa de la educación por la que se estima que esta debe ser integral e integradora.

Ahora bien, la concepción de *integralidad* no significa una juxtaposición caótica de información que refleje el caos social, la mera exigencia de conocer un poco de todo. Por el contrario, *la integralidad no es educativa, y no es tal, si no es al mismo tiempo críticamente integradora*; sino no implica: a) conocimientos y conductas coherentes, considerados como las partes de una forma de ver y actuar en el mundo; si no implica b) los procesos, las instituciones, los agentes, la colaboración, los instrumentos, etc. considerados *en una totalidad sistemática y armónica* que genera una causa *armónicamente instrumentada*; y que posibilita, como efecto, en el mejor de los casos, un educación crítica, integral e integradora de las personas, en ellas mismas y con las demás..

La Declaración sobre la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la conferencia mundial de la UNESCO, que fue organizada en 1998 en París, refuerza dicha posición y expone que:

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motiva-

dos, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales¹⁹.

En el contexto social, lo que rige es la urgencia o los efectos económicos del proceso educativo, por lo que frecuentemente la concepción de una educación integral no está presente. Los criterios para evaluar una educación integral no podrán encontrarse fácilmente en la realidad educativa, sino que más bien surgirán de propuestas que hayan reflexionado primeramente la *concepción de una educación integral*.

El criterio por el que se opta aquí es el de la *integralidad*, entendido como criterio fundamental para juzgar a todo concepto de educación. El valor de la integralidad se justifica como la totalidad se justifica ante una parte cualquiera, dado que el todo es mayor -y mejor en las posibilidades de su funcionamiento- que las partes. Todo defecto o carencia (respecto de una consideración íntegra) evidentemente no puede considerarse como ideal.

Más donde no existe la propuesta y la realización de un *educación integral del ser humano*, ésta aparecerá necesariamente como una *utopía*, producto de las personas que no se conforman con lo que existe o con lo que se realiza en la actualidad. Mas cabe recordar que sin ideas no es posible cambiar la realidad. Los que rechazan las ideas, por ser distintas de la realidad, están condenado a osificarse en esa realidad.

Funciones de una teoría filosófica de la educación

9.- Como la ciencia no hace racional la realidad sino sólo genera una interpretación racional de ella, así también una teoría filosófica educativa es un intento de comprensión y, por lo tanto, de coherencia mental.

En la realidad, la educación implica un proceso de personalización y socialización, y sobre eso teorizamos. Cuando la sociedad a través de sus instituciones no se atiene, con justicia, a las normas o leyes, entonces aparece la corrupción y las formas mafiosas de vida; el individuo se vale de sus propias normas y acaece el egoísmo, caos y vandalismo como formas de defensa.

Toda sociedad tiene y necesita jerarquías de roles: deberemos reaprender a cas-

tigar a los que delinquen y apremiar a los que se esfuerzan de acuerdo con las leyes y normas. No todo es igual: los ciudadanos pueden establecer premios y castigos. Las instituciones educativas no son solo un lugar de “contención” de los jóvenes; poseen la tarea de preparar a los futuros ciudadanos, posibilitando la internalización de valores, el ejercicio de la inteligencia y la voluntad, el desarrollo de la afectividad y sociabilidad sabiendo atenerse a las normas con responsabilidad.

En la vida, los aplazos están al asecho. Y (el alumno) se dará de nariz con las dificultades, que lo volverán impotente y resentido. En la actualidad, si un estudiante no reúne las condiciones para ascender al próximo peldaño, en lugar de entrenarlo y exigirle que lo consiga, se recurre al expediente fácil de cerrar los ojos y mandarlo al nivel donde estará pero todavía. Por eso se llega al colegio secundario con tantas deficiencias y por eso se ingresa en la universidad con graves fallas²⁰.

El ministro de educación de la república argentina (D. Filmus, enero, 2005) afirmaba que “ésta era la primera generación de jóvenes que va a estar peor que sus padres”, porque no obstante el dominio de la computación, no sabe leer correctamente, ni domina las operación mentales básicas. Y lo mismo demostraron las evaluaciones nacionales realizadas mediante los profesionales del Ministerio de Educación. Una alumna afirmaba algo semejante, que luego se manifestó en las evaluaciones de los cursos para ingreso a la universidad:

Vengo de una escuela en la que terminamos 9º año sin saber hacer un problema de regla de 3 simple...También me cuesta dividir. Me cuesta muchísimo razonar. Y me da vergüenza el nivel que tengo aunque más vergüenza me da la escuela, ya que terminé como abanderada²¹.

Lamentablemente no está bien visto un docente que es exigente en lo que es esencial. Más bien se busca un docente “divertido”, que “contenga” a los alumnos, que aprueba a los alumnos sin haber alcanzado los contenidos, habilidades y actitudes mínimas para su nivel de escolaridad. Las otras crisis (económica, familiar, etc.) pueden ser causas pero también efecto de la crisis escolar. Las instituciones educativas tienen su parte de responsabilidad y deben asumirla.

10.- La filosofía de la educación trata sobre lo que sucede y sobre lo que se desea (utopía). Se trata de una reflexión sobre la práctica, pero que supera la práctica. No se pretende construir una esencia de la educación, única e irreformable, como si algún iluminado tuviese ya elaborada una verdad definitiva. No obstante, es necesario definir qué vamos a entender por educación. Una definición no es

necesariamente una verdad, pero sí una delimitación conceptual de modo que quien nos lee o escucha sabe de qué estamos hablando. Esto permitirá someterla a crítica.

La educación no tiene porqué ser más objetiva o subjetiva que otros saberes. El saber implica siempre sujetos y objetos sobre los que habla. Si nuestros pensamientos se apoyan más en los objetos sociales de los que trata, nos hallaremos entonces ante una concepción relativamente más objetiva. Si, por el contrario, nuestra práctica social discursiva apoya más sus pensamientos en los sujetos, y en cuanto son afirmaciones o interpretaciones de tales o cuales sujetos, nuestro saber tendrá una mayor carga de subjetividad.

11.- Nuestras interpretaciones (definiciones, teorías y derivaciones o conclusiones hipotéticas), más o menos subjetivas u objetivas, dependen para su valor de verdad de lo que ellas mismas resistan a la crítica, a la confrontación con otros criterios o puntos de vista que intentan verificar o falsar las interpretaciones anteriores.

No debemos esperar que nuestras afirmaciones sean, a priori, verdaderas o falsas. Inicialmente es suficiente con que sean útiles, al menos por la coherencia teórica que poseen, pero además por las aplicaciones que podríamos realizar con ellas (coherencia práctica). No importa solamente el origen de nuestros conocimientos (si ellos proceden de la práctica o de la utopía); sino más aún, el *valor* de los mismos: la sencillez y universalidad de la interpretación que ofrecen, su coherencia, la orientación que de ella se deduce para la interpretación de los sucesos, la posibilidad de aplicaciones que ofrece.

Teoría filosófica sobre la educación

12.- Nosotros partimos de estos *supuestos*: Una teoría filosófica sobre la educación debe: 1) ser clara, esto es, debe definir sus conceptos fundamentales de teoría, de filosofía y de educación; 2) ella implica una serie de afirmaciones teóricas (o sea, de gran universalidad y abstracción) que dan sentido a realidades -pasadas o presentes- concretas.

Ahora bien, una *teoría educativa* -tal como la venimos entendiendo y elaborando desde hace varios años en diferentes obras²²- contiene los conceptos fundamentales que implica y presupone un concepto filosófico de educación en el que están

presentes el concepto de a) *ser humano* (y referido a un tiempo y lugar, podemos hablar de ser humano europeo, argentino, etc.), b) de *sociedad humana* (y referida a un tiempo y lugar nos permite hablar de sociedad medieval, anglosajona, argentina actual, etc.), c) de *educación humana* como resultado del proceso de aprendizaje y desarrollo de las posibilidades del ser humano en una sociedad humana, ayudada por agentes instrumentales como lo son los padres y docentes.

13.- El proceso educativo posee dos grandes aspectos interdependientes y cambiantes: la personalización del que aprende y su socialización. Los tiempos cambian y nosotros cambiamos con ellos, decía el poeta Horacio (*Tempora mutantur et nos mutamus cum illis*), y esto nos lleva a rever constantemente nuestro concepto de educación. Hoy vivimos (como siempre quizás) épocas de incertidumbre que nos incitan a revisar nuestros supuestos y creencias²³.

“Nadie es tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda lo que piensa el maestro”, afirmaba Agustín obispo de Hipona²⁴. Lo que piensa el maestro es criticable como todo lo demás. En una concepción filosófica de la educación, los protagonistas importantes son tres: ante todo, a) cada persona y b) su sociedad o mundo -aquel en el que vive- y, sólo luego, c) los que le ayudan (los docentes y otros).

Los dos primeros hacen referencia más bien a la *educación*, en cuanto construcción de la persona, sujeto libre y último de la responsabilidad de sus actos, individuales y sociales; el tercer factor se refiere a la *instrucción* en general y, en la modernidad, a la escolarización en particular, a la adquisición de conocimientos, valores, conductas. Desde un punto de vista de una filosofía integral, la instrucción está en función de la educación. En la época moderna se ha apostado mucho a la instrucción, pero está no siempre logra la finalidad de la educación.

No es suficiente definir a la educación como “una práctica social”: esta expresión es difusa y confusa. Tampoco es suficiente definir a la filosofía de la educación como “una crítica de las prácticas educativas”, por los mismos motivos²⁵. La crítica, si no se explicitan previamente los criterios, no puede existir: no tiene ni sentido ni valor. Por ello, se requiere definir la condición humana y la sociedad en la que se piensa cuando se habla de educación. La educación tiene que ver con el lugar que las personas ocupan en el mundo, y con la conciencia y libertad que tienen en él, y entre las personas. “Definir”, como luego veremos, no es dogmatizar, sino simplemente expresar clara -e hipotéticamente- de qué estamos hablando.

14.- Es ilusorio también creer que la filosofía de la educación es “parte de la filosofía práctica”²⁶, como si esto excusara pensar que toda filosofía es teoría -y por lo tanto suposición de concepciones generales- que, en el mejor de los casos, se aplica a la interpretación del quehacer humano. Todo esto será efectivo, si quien gobierna decide comprometerse con ella con una política educativa, dependiente de un modelo económico y cultural viable, en un determinado momento histórico.

La historia -y por ello haremos mención a la historia argentina- tiene su relevancia en cuanto suele ser el condicionador social de los socios de una sociedad; pero, aunque nos condiciona -y es importante conocerla- no determina sin más a las personas. Si no se admitiese un margen de libertad en los asuntos humanos, resultaría inútil seguir esta exposición. Partiremos, en efecto, de la suposición de que la *libertad y la igualdad* son dos valores fundamentales que hacen a la sociedad humana, aunque no sean valores absolutos, sino complementarios y, por lo tanto, valores que mutuamente se autolimitan en la medida en que entran en juego.

15.- Si no se esclarecen y explicitan estos conceptos, toda *crítica* a la educación vigente será solamente anecdótica, parcial, puntual; pero, en su positivismo o pragmatismo, poco ayudará a pensar un gran cambio educativo. Porque *la crítica es la confrontación de criterios*, a partir de la cual aparecen los pro y los contra de una situación sometida a crítica. Estos criterios pueden ser puntuales, y limitados a situaciones particulares, o bien pueden ser criterios más universales: una teoría que se confronta con otra teoría; una concepción del modo de ser de los argentinos, de la sociedad argentina y, en consecuencia, de como es o debe ser la educación argentina.

No esperemos de una ciencia (o conjunto de teorías científicas) o de una filosofía (conjunto de teorías filosóficas) una verdad ni menos una certeza; sino simplemente un instrumento para enfrentar interpretativa y racionalmente las incertidumbres. Una teoría es siempre el resultado de una hermenéutica, una cuestión de interpretación, de preferencias y opciones. No tiene sin más la contundencia de la verdad, pero ayuda a buscarla, a ver la realidad desde distintas perspectivas y a constatar si nuestras ideas se adecuan a la realidad o quizás, si se las promueve y vive, sean capaces de cambiarla.

Nuestra hipótesis interpretativa trata de hacer constatar que Argentina no apuesta a lo importante para un cambio futuro y duradero: no promueve valores básicos como, por ejemplo, el no robar, controlar los abusos, trabajar, producir, ahorrar, generar seguridad social y sanitaria para que deseemos ser socios, vivir comunicados pero no engañados, tener un proyecto de crecimiento y vivirlo con esperanzas de que no

seremos reiteradamente defraudados por políticos -que al decir de Borges- son incorregibles, frustrando de este modo anhelos democráticos²⁷.

16.- Los argentinos debemos abandonar una cultura más que centenaria entendida como ocio, para pasar a pensar la *cultura como una forma de promoción humana*. Argentina cuenta con recursos naturales y humanos suficientes para revertir la aguda crisis que por muchas décadas padece. Corea, un país sin los recursos naturales que tiene Argentina, pasó en cuarenta años, no obstante los conflictos bélicos, de un ingreso *per cápita* de 155 dólares en 1960, a ser la undécima economía del mundo y el décimo tercer país exportador. Hace décadas, ocho de cada diez personas de los países asiáticos vivían en extrema pobreza; pues bien, en veinticinco años esos países superaron la miseria y, para el 2015, se espera que su pobreza haya disminuido un sesenta por ciento, mientras que en Latinoamérica y África crecerá un 60%. En Argentina, casi el 50% de sus científicos había emigrado porque no percibía horizontes de seguridad y progreso institucionalizado.

Parece ser una hipótesis sensata, el sostener que el futuro será promisorio si institucionalmente el país -con las riquezas naturales que posee- se encauza por el lado de aumentar el crecimiento en conocimiento, en producción y disminuir los índices de corrupción de modo que la distribución de los mismos sea más equitativo. Esto requiere cambiar la forma de pensar y de ser de los argentinos, gobernantes y gobernados. No se puede seguir pensando y haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes.

Notas

1 El autor agradece a la Universidad Adventista del Plata (UAP - Villa Libertador San Martín – Entre Ríos, Arg.) el otorgamiento de una beca Para una investigación titulada *Ensayo para la Educación en la Argentina*, en cuyo contexto se inserta este trabajo.

2 Cfr. RUFINO, M. (1957). *Los bienes eternos*. Bs. As., Kraft, p. 125.

3 GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, p. 294.

4 CUESTA ÁLVAREZ, B. (1996). *Globalización, pobreza y responsabilidad solidaria en Estudios Filosóficos*, nº 130, p. 453-510. BUSQUETS, D. *Educación integral y*

desarrollo curricular en *Cuadernos de Pedagogía*. 1998, nº 271, p. 52-56. FREIRE, P. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós, 1990. CASPARY, W. *Dewey on democracy*. London, Cornell University Press, 2008. DAROS, W. R. *Fundamentos Antropológico-Sociales de la Educación*. Libertador General San Martín, UAP, 1994.

5 Cfr. CANALE, F. (1999). *Método filosófico de investigación: descripción y principios* en *Logos. Publicación de Posgrado en Educación*, nº 10, p. 18-31.

6 Cfr. GRIGNON, C. (1998). *Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular* en *Educación y sociedad*, 1993, n. 12, p. 127-136. PÉREZ GÓMEZ, A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata. GARCÍA CANCLINI, N (1995). *Culturas en Globalización*. Venezuela, Nueva Sociedad, 1998. ARREGUI, J. *El valor del multiculturalismo en educación* en *Revista Española de Pedagogía*, 1997, n. 206, p. 53-77. FEINBERG, W. *Liberalism and the aims of multicultural education* en *Journal of Philosophy of Education*, n. 29, 2, p. 203-216. DAROS, W. R. *Educación y cultura crítica*, disponible en el blog: www.williamdaros.wordpress.com

7 VALERO GARCÍA, J. (2001). *La escuela que yo quiero*. Bs. As., Gram Editora. CARR, W.- KEMMIS, St. (2008). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. CARR, W. (2006). *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid. GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós-MEC. FULLAT, O. (2006). *Filosofías de la educación*. Barcelona. CEAC. ESCOLANO, A. (1978) y otros. *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.

8 Cfr. DAROS, W. R. *Epistemología y didáctica*, p. 111-127. DAROS, W. *Ideología, práctica docente, y diferencias culturales. Del discurso humano a la acción humana de enseñar democráticamente*, disponibles en: www.williamdaros.wordpress.com

9 SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bs. As., p. 180.

10 MOORE, T. (2009). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza, p. 107.

11 Cfr. PERAFÁN ECHEVERRI, G. (2004). *Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía* en UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá, Centro de Investigaciones CIUP, p. 20-37.

12 Cfr. FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2006). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid, Morata.

13 Cfr. INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA, (1992). *Maestría en tecnología educativa*. Unidad I: *Paradigmas de investigación*. México, OEA-ILCE. TIANA, A. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, p. 37-63.

14 Cfr. FERRER, F. (1990). *Educación comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos*. Barcelona, PPU. MONTYSUMA, M. – SIERRA, M. (1998). *La evaluación educacional ante las tendencias pedagógicas en Revista Cubana de Educación Superior*, nº 3, p. 29-38. STUFFLEBEAM, D. – SHINKFIELD, A. (2007) *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós.

15 Cfr. CUMBRE IBEROAMERICANA, (1998). Programa. *Evaluación de la calidad de la educación. Memoria. Madrid, España 24-27 de Noviembre de 1997*. Bs. As., Organización de Estados Iberoamericanos, p. 68.

16 GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Op. Cit., p. 302.

17 Se han dado casos de alumnos que fueron medalla de oro en una escuela, por sus altos promedios en la adquisición de los conocimientos, que robaron luego a la escuela en que se habían graduado. Véase *Jóvenes con medalla de oro en delincuencia en La Capital*, (Rosario, Argentina), 12 de enero de 1995.

18 ESCOLANO, A. (1978). *Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en ESCOLANO Y OTROS. Epistemología y Educación*. Salamanca, Sígueme, p. 15.

19 Cfr. FÉDOROV, Andrei N. *Siglo XXI, la Universidad, el Pensamiento Crítico y el Foro Virtual en la revista virtual de educación Contexto educativo*, Vol. 36, disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2005/3/nota-04.htm> (27-11-11).

20 AGINIS, M. *Al maestro con cariño en La Nación*, 25 de noviembre de 2003.

21 Cfr. Diario *Clarín* 5 de julio de 2004.

22 Cfr. Obras de William Daros disponibles en: www.williamdaros@wordpress.com (20/4/13).

23 Cfr. CASTEL, L. (2010). *El ascenso de las incertidumbres*. Bs. As. FCE.

24 Cfr. *De Magistro*, C. 14, n° 45.

25 Cfr. CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As., Paidós, p. 22.

26 Idem, p. 23.

27 Cfr. Rodríguez Zidán, E. *La escuela pública como institución democrática ante los desafíos del mundo actual*. Disponible en la revista digital de educación: *Contexto educativo*, vol.7, n° 37, <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm> (27-11-11).