

De la teoría a la práctica educativa: una nueva reflexión

Margarita Campillo Díaz

Universidad de Murcia

I. IDEAS CONTEXTUALIZADORAS.

Un filósofo de la educación actual como G.F. SOLTIS, tras un análisis detenido de los diversos estudios existentes en educación, escribía en 1984:

“Como filósofo de la educación, me sorprende el hecho de haber sido incapaz de ordenar en un marco conceptual coherente los muchos y amplios diversos lenguajes y lógicas de la denominada investigación educativa... Es difícil ver alguna relación entre, por ejemplo, estudios descriptivos-correlacionales sobre variables educativas relevantes, investigación sobre metacognición, análisis interactivos de actitud y tratamiento, historia educativa revisionista, teoría del desarrollo, investigación reconceptualizadora, estudios etnográficos de aulas, críticas neomarxistas de la escuela, enfoque conductista, descripciones fenomenológicas...” (1).

La conclusión a la que llegaba SOLTIS es que, por fin, las ciencias de la educación comenzaban a salir del “impasse” en el que permanecieron durante mucho tiempo. Se iniciaba durante los años ochenta, y a nivel internacional, un progresivo enriquecimiento filosófico y metodológico, como afirma LATHER (2), que abría esperanzas para unas cien-

cias esclerotizadas en el campo de las ciencias sociales. Enriquecimiento que, es preciso matizar, había tenido su iniciación en los años cincuenta y sesenta. Diversas filosofías y diversos métodos iniciaron su nivel de influencia y significatividad contribuyendo a la configuración de nuevas visiones de la educación.

A continuación traemos un texto largo pero, a nuestro juicio significativo, de R.J. BERSTEIN:

*“Durante los años sesenta, cuando escribía mi libro *Praxis and Action*, tenía la impresión profunda de que algo nuevo se estaba agitando, algo estaba cambiando en las pautas, los énfasis y los intereses de la vida intelectual.*

Aún los defensores más acérrimos de la investigación empírica objetiva, libre de valores, reconocían que algo no marchaba bien en sus disciplinas, aunque esto solía imputársele a la juventud y la inmadurez de las Ciencias Sociales.

Era razonable esperar que una nueva generación de estudiantes profesionales, adiestrados en las técnicas cualitativas empíricas de investigación más refinadas, llevaran adelante la maduración científica de las disciplinas sociales. Sin embargo estos profesionales manifestaron la insatisfacción más extensa y la crítica más acerba.

Otros enfoques que se habían juzgado inaplicables, moribundos, refutados o pasados de moda, adquirieron de pronto una vitalidad nueva. Algunos temas forjados en las investigaciones conceptuales puras de la filosofía lingüística se utilizaron para cuestionar los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales. Los nuevos descubrimientos de la historia y de la filosofía de la ciencia planteaban una amenaza para la concepción misma del conocimiento y la teoría científica que habían aceptado los científicos sociales como cosa obvia. La fenomenología y la hermenéutica que los empiristas "duros" habían visto con suspicacia como intrusiones extranjeras con "piel de oveja" aparecía ante muchos pensadores con una fuerte iluminación más genuina y perspicaz de las relaciones sociales que las fórmulas gastadas de quienes se enorgullecían de contar con una investigación empírica meticulosa y rigurosa(3)".

Como podemos observar el texto sintetiza algunas de las cuestiones y factores que incidieron en la situación, aunque evidentemente son muchos, contribuyendo a la configuración del nuevo contexto científico-social. En lo *sociopolítico*, se va manifestando un significativo cambio de valores que se presentan contrarios al nuevo desarrollo tecnológico sin dirección, como expone MARIAS (4). Se cuestionan las bases tradicionales en las que se asientan la producción y extensión del saber. Al tiempo que aparece un fuerte reproche contra las Ciencias Sociales como ciencias irrelevantes en la consecución de un mundo más justo...(5) Todos estos factores y otros muchos más

van penetrando en el tejido social y científico, alumbrando una nueva concepción de él.

Es en este contexto donde se ha de preparar la bifurcación, el modo de pensar la realidad desde otras plataformas distintas a la dominante en ciencias sociales, como era la orientación científico-positivista (6). ¿Qué ha supuesto este campo en el ámbito de las Ciencias de la Educación?; ¿Cómo ha repercutido en nuestras disciplinas pedagógicas?; ¿Cómo ha llegado a replantearse la tarea de la filosofía de la educación tal y como es hoy entendida y practicada internacionalmente? La cuestión es compleja y necesitaría amplio espacio, otros trabajos, para responderla con rigor y detenimiento. Pero tampoco soslayaremos la respuesta. He a continuación un tesis para el debate. Con esta nueva fecundidad filosófica, teórica y metodológica, que se vértebra a través de un amplio campo de conceptos, técnicas de investigación, métodos de intervención... hemos entrado en un periodo o etapa de carácter significativamente post-positivista. ¿Cómo podríamos caracterizar esta afirmación? Me he detenido (7) en esta cuestión siguiendo la línea de autores como LATHER (8), HALL(9), HENDRICK(10), BERSTEIN(11)... y otros filósofos y teóricos de la educación anglosajones. La era post-positivista se caracteriza, en el terreno de las ciencias pedagógicas, por la necesidad de seguir desarrollando y aumentar nuevas visiones que permitan generar *conocimiento educativo o conocimiento pedagógico*. Conocimiento pedagógico que como saber sistemático y organizado en torno al objeto de estudio (la educación), del que se preocupa, permita las siguientes consideraciones:

- Una nueva reflexión sobre la misma *naturaleza y status* de este tipo de conocimiento: si es objetivo o subjetivo, sobre qué supuestos se ha construido, cuales son las reglas que lo validan...
- Una nueva redefinición de las *relaciones* entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, toda vez que nos encontramos con una dinámica social con fuerte impregnación práctica.
- Una reconsideración de la utilización de este conocimiento obtenido -supuestamente- en la investigación.
- La utilización, aún mucho más frecuente, de métodos contextualizados, interactivos, etnográficos, cualitativos... fomentadores de cambio.

Es evidente, pues, que lo que centra parte de la atención del post-positivismo actual en el contexto de las ciencias de la educación es el análisis de la filosofía imperante durante tantos años de extensión pedagógica, de los supuestos y fines que han conducido el desarrollo de las disciplinas educativas, de los métodos utilizados para su construcción y generación.. En suma, lo que el análisis ha pretendido aclarar es la caracterización del paradigma dominante y su relevancia social. Tal paradigma, caracterizado como positivista, ha tenido un fuerte apoyo fundamentador en la filosofía analítica de la educación.

II. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN.

No es el momento de detenerse con detalles en la filosofía analítica de la educación; labor, que por otra parte, ya

han realizado diversos autores de ámbito internacional (RUSSEL(12); NEURATH(13); KATZ (14); RYLE (15); SHEFFLER (16); KNELLER (17) y nacional (ESTEVE ZARAGAZA (18); PÉREZ GÓMEZ (19); SÁEZ (20)). Si nos interesamos por la filosofía analítica de la educación es en esta misma línea contextualizadora que permite comprender las diversas aportaciones que desde diversas filosofías, pasadas y presentes, están confluyendo en la/s filosofía/s de la educación actual. A modo de ejemplo: si la consideración del concepto de praxis o *defrónesis* en ARISTOTELES, por citar un filósofo clásico, ha contribuido a la configuración de una concepción de la práctica educativa tal y como ha sido formulada por escuelas como la del interaccionismo simbólico, la fenomenología, la hermenéutica, la sociología del conocimiento, la teoría crítica... es pertinente valorar esta aportación no sólo como es utilizada en la actualidad sino también en la medida que supuso una ruptura con la concepción que superó. Y esta es precisamente la visión positivista de la educación configurada y legitimada por, entre otras, la filosofía analítica de la educación. De ahí que en este apartado nos dediquemos a presentar aquellas características que han destacado en esta concepción educativa, imperante durante tantos años de nuestro siglo.

La filosofía analítica ha favorecido un modelo de científicidad y de investigación en el estudio de los fenómenos educativos. Tales fenómenos son caracterizados como *objetivos* y, por tanto, permiten un tratamiento científico (al estilo científico-natural) que favorezca su mensurabilidad y su determinación operativa (21). De este modo,

conceptualizar la educación como un fenómeno de naturaleza objetiva, supone viabilidad para identificar las variables con las que se pretende trabajar, favoreciendo la descripción, cuantificación e incluso matematización de las valoraciones que se establecen entre las mismas. Es el modo de operar típico del enfoque positivista en educación, configurando una plataforma de generación y conocimiento pedagógico que ha durado, y aún sigue demostrando algunas de sus virtualidades, mucho tiempo. Tal enfoque supone -como advierte VON CUBE (22)- la adopción de una *metodología* de investigación rigurosa y precisa.

Tipificar los fenómenos educativos como fenómenos objetivos, conduce a estudiar las dimensiones más extensas y observables de los mismos lo que exige una metodología que contraste empíricamente y esté, por lo tanto, exenta de contaminaciones subjetivas y personales. COHEN y MANION (23) formulan esta cuestión en su *Research Methods in Education* cuando afirman que el análisis científico de la educación permite obtener un tipo de conocimiento de naturaleza objetiva, articulado sobre criterios de verificabilidad y falsación. Esta concepción metodológica, llevada al mundo de la educación por un filósofo analítico como O'CONNOR (24), reclamaba la falsabilidad como criterio rector de la científicidad conducente a la búsqueda de *leyes y regularidades* capaces de explicar el funcionamiento de los fenómenos educativos. Tales leyes y regularidades trasciende, pues, la descripción. Es decir, las ciencias de la educación, de enfoque científico, no solo intentan describir y explicar las relaciones causales que se establecen entre las variables acotadas para el

estudio sino también intentan ofrecer predicciones y prescripciones sobre el funcionamiento posterior de las mismas (25). La filosofía de la educación como buen "vigilante epistemológico", ha puesto de manifiesto todos estos supuestos incluso aquellos menos explícitos y subsecuentes de los principios apuntados. Desde esta perspectiva epistemológica la filosofía de la educación se pregunta, entre otras, por cuestiones relacionadas con la teoría y la praxis educativa: ¿Cómo se concibe la teoría en el enfoque analítico de la educación?; ¿Y la praxis?; ¿Cómo se relacionan una y otra en el contexto educativo tan determinado por su vocación práctica?; ¿Han sido fructíferas estas concepciones y responden a la verdadera naturaleza de la educación? Intentemos situar estas reflexiones.

La teoría científica o positivista de la educación viene constituida, en esta plataforma analítica, por un conjunto de hipótesis y proposiciones nomológicas, relacionadas entre sí, que son necesarias para explicar y predecir el comportamiento de los fenómenos educativos, como afirma SCHEUERL:

"Con el vocablo teoría se hace referencia a un sistema coherente de proposiciones unívocas, comprobables y comunicables, que explican un campo problemático y factico de manera tan iluminadora que todas las conexiones correspondientes resultan reconstituibles permitiendo prognosis seguras(26)".

Dos filósofos de la educación como CARR y KEMMIS, aún instalados en plataformas alejadas al positivismo, han sabido interpretar coherentemente el carácter de esta teoría (27). En la medida en que intenta describir, explicar y predecir

el funcionamiento de los fenómenos la teoría educativa de índole positivista se configura en una *estructura racionalizadora* de los medios y procedimientos a utilizar para conseguir los fines educativos que se pretenden. Es decir, la teoría científica de la educación se convierte en una estructura de racionalidad que:

- justifica la acción tecnológica encaiminada a modificar la práctica educativa..
- concibe la práctica como la aplicación tecnológica de los conocimientos científicos (28).

La educación, como tal práctica, se convierte en una tecnología. He aquí, pues, *la relación* entre la teoría y la praxis: La teoría se configura para intervenir en la praxis. La sugestión y el éxito de campos disciplinares como la medicina, la agronomía... se extiende al de las ciencias de la educación. La educación se convierte así en un instrumento que obedece a los principios de la racionalidad instrumental (29) que domina las ciencias empírico-analíticas. La cuestión estriba en preguntarse por si éste es el verdadero carácter de la educación o si, por el contrario, hemos forzado su naturaleza. A esta cuestión responderemos en el siguiente apartado en la medida en que se va intentar recoger la crítica detenida que se va a desplegar contra la filosofía analítica de la educación y el enfoque positivista en general. Es manifiesto que cuando recogemos tales críticas presentamos, acudiendo al contraste, las nuevas coordenadas pedagógicas que están imperando en el contexto educativo actual y en el que, algunas reconsideraciones conceptuales filosóficas, de ayer y hoy, se presentan de significativa actualidad.

III. CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN

La filosofía analítica fue la heredera directa del cientifismo que se expandió a partir del siglo XIX con los éxitos tan logrados por las ciencias de la naturaleza, cuyo exponente más paradigmático fue el desarrollo de la física. Hombres de cultura como COMTE habrían de llamarle a su sociología con el ampuloso título de "Física social", obsesionado como estaba en poder estudiar los fenómenos sociales bajo los mismos caminos que los fenómenos de la física. De la sociología no tardó en extenderse esta influencia del positivismo a otras ciencias sociales. En la pedagogía no tardó en extenderse esta influencia del positivismo a otras ciencias sociales. La pedagogía no tardó en adherirse a esta corriente imperante que dominó hasta bien sobrepasado los años sesenta de nuestro siglo, en términos generales y según espacios y contextos. Como hemos afirmado en párrafos anteriores, los años cincuenta y sesenta fueron años de transformación político-social y académico-científica que provocaron el surgimiento de nuevas corrientes y perspectivas, desde los que se cuestionaron los puntos más débiles y problemáticos del enfoque empírico-analítico. El debate que se elevó en los finales de los setenta y principios de los ochenta puso de manifiesto dos fenómenos evidentes en el contexto de la educación:

- la caída de la filosofía analítica de la educación como soporte de una concepción científica de la educación (30);
- el surgimiento de otras filosofías de la educación que, repensando algunos de los conceptos y cuestiones claves

en educación, comienzan a enriquecer y fomentar el complejo de las ciencias de la educación, abriendo una tierra de promesas para quienes sólo creían que existía el suelo baldío. Muchos filósofos y teóricos sociales han contribuido a esta etapa post-positivista que sólo acaba de comenzar. Bástenos la cita de GIROUX como afirmación de lo expuesto:

“En el proyecto teórico de la pedagogía crítica norteamericana se percibe actualmente la huella de un interés creciente por el mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y discurso. En estos últimos años, y con diferentes grados de éxito, algunos educadores radicales han tratado de incorporar a su propio pensamiento conceptos claves formulados por filósofos y teóricos sociales europeos. Derrida, Saussure, Foucault, Barthes, Lacan, Gadamer y Habermas se han ido abriendo paso poco a poco en las revistas pedagógicas (31)”.

Aunque otros muchos fenómenos podrían destacarse como supuestos y resultado de este debate, nos detenemos más atentamente en los señalados, significativos, al fin y al cabo, para el desarrollo de nuestra investigación.

111.1. Crítica de la filosofía de la educación de corte analítico.

Si se repasa la evolución de la filosofía analítica, tal como hace MUNITZ (32), se puede afirmar que ésta encontró una tabla de salvación en la Filosofía de la Educación. Tarde, y eventualmente, la filosofía analítica encontró aquí el camino: la llamada “revolución en filosofía” había llegado al aula. Y con ella la teoría

“normativa” de la educación quedaba derrotada. Este pensamiento hizo clamar a filósofos de la educación como D’CONNOR que, en la nueva era que se abría, fresca y carente de ambigüedades, no habría mas que “esbozos fragmentarios y ocasionales de ilustración” (33). La Filosofía de la Educación como disciplina se desarrolló bajo los auspicios de la tarea analítica, consistente en depurar los conceptos educativos de sus ambigüedades y apariencias. En alguna medida, y durante algunos años, la tarea analítica sirvió para limpiar el campo cultural y educativo de confusión y pretenciosidad. Pero pronto el dogmatismo y la unilateralidad surgieron entre los representantes del “cambio lingüístico” en educación. En Filosofía de la educación no cabía otra tarea que la analítica. Ningún filósofo de la educación adscrito a otro modo de entender su tarea, podía ser escuchado. Los filósofos analíticos de la educación llegaron a controlar y censurar virtualmente todas las publicaciones en este campo. MARSHALL y PETERS, por ejemplo, realizaron un enjundioso estudio del trabajo que los filósofos analíticos realizaron de la obra de PIAGET y su influencia en la educación. Tales filósofos, concluyeron en su estudio, reconocían su admiración por los presupuestos y la metodología empleada por PIAGET, pero, por otra parte, la defensa a ultranza de los principios analíticos les llevó a ignorar las muchas propuestas interesantes que el pedagogo ofrecía sobre educación, aprendizaje, epistemología...

“Con esto fracasaron al no reconocer la situación de sus ideas dentro de la tradición hermeneútica que proporcionaba una perspectiva filosófica alternativa. La filosofía

analítica de la educación no solamente se quedó en la encrucijada durante algún tiempo, sin estar segura de su futura dirección, sino realmente esta en la cuneta, volcada y sin combustible (34)".

La filosofía analítica no sobra, pero tampoco basta, afirmaba FERRATER MORA (35). No puede negarse la vía de algunas aportaciones significativas, pero la "estrechez" de los principios utilizados por parte de la teoría analítica de la educación ha llegado a hacerle repetitiva y poco estimulante para los educadores en sus diversas dimensiones como en su momento, decididamente afirmé al escribir que no todos los dilemas en educación, como en cualquier otro campo de la ciencia social, pueden ser disueltos por una terapia lingüística más o menos adecuada (36).

Otras de las críticas más seria es la de K.HARRIS quien afirma que la filosofía analítica de la educación no es que se haya quedado sólo sin combustible sino que, voluntaria o involuntariamente, ha terminado por implicarse políticamente mientras afirma pretender la neutralidad y la objetividad"

"El análisis conceptual tal y como es practicado por I. Scheffer y R. S. Peters puede que demuestre ser cualquier cosa menos lo independiente y neutral que pretende ser... Demasiado a menudo los analistas no han reconocido que, al contestar cuestiones sobre educación, han ido más allá del análisis puramente lingüístico o conceptual, siendo el producto o la justificación de una postura ideológica: mientras que continuamos analizando los conceptos

subyacentes al "status quo" a duras penas somos capaces de construir los recursos para cambiarlos" (37).

La cosmovisión que alienta el pensamiento analítico es una ideología estática. En ello también coincidían WHITE y FERRATER, quienes veían en la teoría analítica una fuerte fundamentación acorde con los presupuestos de una teoría estática, detenida, esclerotizada. De ahí su carácter ideológico claramente conservador. MARCUSE ya había puesto de relieve esta idea cuando polemizaba con el neopositivismo "como una variante del irracionalismo contemporáneo". En el capítulo siete del *Hombre unidimensional*, el filósofo centra su análisis en la teoría practicada por los filósofos del lenguaje en la medida en que tal tarea desprende implicaciones ideológicas de la pretendida neutralidad manifestada por sus miembros (38). Tal metodología impide la comprensión de la realidad y cierra el camino del pensamiento crítico, al limitarse al universo mutilado del lenguaje común: se limita a describir y no consigue ilustrar la realidad reconstruida a través de los significados de las acciones humanas.

GIBSON profundiza en esta línea. Las disciplinas pedagógicas que se han alimentado de este positivismo radical han generado defensores decididos de la "pertinencia", "la eficacia" y la "practicalidad" con el objetivo de trascender la línea impuesta por las disciplinas tradicionales, y aunque algunos han recogido la herencia no siempre demuestran la suficiente comprensión del reino que han heredado: la educación es un fenómeno más complejo como para ser definido únicamente por la "raciona-

lidad instrumental”, como afirmaba HABERMAS, la cual es definida por GIBSON como “la disposición del pensamiento y del sentir que apuntala el fascismo y el capitalismo y como tal conduce a un eclipse de la razón” (39). Es esta misma racionalidad la que ha justificado la noción de Techné, definida en otra obra de GIBSON como “una aproximación técnica a la vida y a la política, preocupada por los medios y no sólo por los fines del vivir, por la predicción y el control de los asuntos humanos” (40). La techné, en el modelo científico-positivista, ha llegado a dominar y trascender la teoría y, también, ha posibilitado una concepción de la práctica como tecnología. Tal concepción tenía que prestarse a fuertes críticas que otras filosofías de la educación más actuales han desplegado contra ella. A continuación nos detendremos, para el contraste, en presentar algunas caracterizaciones más puntuales de las filosofías de la educación alternativas al enfoque analítico. Para ello seguiremos esta línea crítica y argumentación surgiente en los últimos años; camino que pretende, además de contextualizar y hacer más comprensible los diversos aportes pedagógicos, presentar el surgimiento progresivo y fundamentador de otras plataformas y modos de encarar la dinámica educativa.

III.2. Otras filosofías de la educación contemporáneas.

Desde la construcción habermasiana quedaba evidente la imposibilidad de construcción de una teoría universal, neutra y desinteresada. Ya que “el conocimiento libre de interés es lógicamente imposible” (41) se manifiesta problemática la intención de construir una teoría

pura como pretende la filosofía analítica. Tras los contextos de transformación social y científica que generaron los años sesenta se desplegó una ansiosa búsqueda “de otras formas de conocimiento que hagan justicia a la complejidad, tenuidad e indeterminación de la mayoría de la experiencia humana” (42).

Ello supuso un cuestionamiento explícito del método científico como método riguroso y verdadero en la obtención de conocimiento en el campo de las Ciencias sociales (43). *Filosofías* como la hermenéutica, la fenomenología, la teoría crítica... y teorías sociales como la sociología del conocimiento, el interaccionismo simbólico, la etnografía... pusieron en entredicho la capacidad del método científico -tal y como es extrapolado de las ciencias naturales- para estudiar la realidad social y educativa.

El problema del método, con la dicotomía explícita hecho/valor, y la cuestión de los fines, atribuidos a la competencia de los políticos y teóricos sociales y no a los científicos, es el eje conductor de un debate inacabado que hace exclamar a filósofos como POLKINGHORNE: el método científico no consigue la verdad; sólo corrige suposiciones (44). Las diversas perspectivas y enfoques que se han ido configurando como alternativas al modelo empírico-analítico coinciden en rechazar el monismo metodológico prescrito y reglado por la metodología científico-natural. Tal coincidencia se basa en un supuesto que tales filosofías comparte; y es que la especificada constitutiva de lo social y educativo se resiste a ser conocido de modo similar a como conocemos lo físico-natural. En el campo de las Ciencias de la Educación este supuesto supuso un “giro copernicano”

importante: la práctica educativa, como práctica social que es, no es un proceso natural, observable e independiente de los hombres que las crean, sino que es una *construcción* que se realiza a través de los significados y símbolos que los hombres comparten en interacción (45). La metodología natural en el terreno social y educativo, ha obviado la importancia del significado. El acto educativo es, pues, una unidad de interpretación entre dos o más personas que comparten sus significados y no conductas. La conducta social no puede explicarse a través de la interpretación de las acciones que los sujetos hacen de la situación en sus respectivas interacciones (46). En este sentido, el ser humano no es un ser receptivo como pretende el conductismo radical; en la interacción de significados se presenta el momento "activo" del ser humano que se resiste a ser un organismo pasivo y estático (47).

El conocimiento educativo, obtenido en las investigaciones de carácter hermenéutico e interactivo, no es objetivo (en el sentido empírico) sino individual y personal. No es, por tanto, aséptico o neutro sino plenamente valoral. Tales conocimientos invocan el universo de la praxis donde los sujetos viven y piensan. CARR y KEMMIS recuerdan la fuerza de este concepto en la pedagogía actual (48).

Praxis y teoría están fuertemente relacionadas. No hay separación entre teoría (planificación) y prácticas (ejecución) como en el enfoque empírico-analítico. La teoría educativa es una reflexión *en y desde* la práctica educativa, no *sobre* ella para manipularla y controlarla (49). De ahí que la teoría hermenéutica y fenomenológica no tenga por objeto la búsqueda de irregularidades y leyes

sino que se va a centrar en la identificación de *reglas* pedagógicas que subyacen, siguen y gobiernan los fenómenos educativos. La generación de conocimiento educativo, el objeto de la investigación interactiva, es la construcción de *teorías prácticas*, configuradas desde la práctica y constituidas por reglas no por leyes (50). Al no asumir ésta compromisos de universalidad no puede ser una teoría para la acción tecnológica. Es una teoría para la acción comunicativa que supone la interacción y el consenso de los significados de los participantes en situaciones educativas. La teoría tecnológica trata de justificar la acción práctica de los sujetos en base a las elaboraciones científicas que le son suministradas por la teoría. La teoría interpretativo-simbólica no tiene vocación de prescribir. Entre teoría y acción aparecen elementos personales como mediadores y responsables de las prácticas. El sujeto, ante los imperativos de la acción, no puede recurrir ni a los principios ni a las prescripciones generales presentadas por la ciencia. Antes bien, necesitará leer las situaciones concretas, interpretarlas, recurrir a su experiencia, a la práctica, y en estas coordenadas implicarse en una acción más amplia y flexible, no instrumental, respondiente a su forma de ser humano.

Como puede verse estas filosofías de la educación contemporáneas (aunque algunas de gran tradición histórica) han cuestionado las diversas dimensiones (teoría, praxis, investigación, papel del sujeto humano...) de la tarea educativa tal y como era planteada por la plataforma analítica. La filosofía crítica va a insistir mucho más en esta línea, contribuyendo a la fundamentación de una nueva pedagogía de carácter más comprensivo. Apun-

taremos algunas ideas al respecto que expresen este formato filosófico y metodológico que están pregnando las ciencias de la educación.

La teoría crítica de la educación asume las objeciones que los interpretativos, interaccionistas, fenomenologías... despliegan contra los cientifistas de la educación. Ya hemos conducido, en los apartados anteriores algunas de estas objeciones. Lo que no quiere decir que también existan las diferencias (los teóricos críticos detectan en los interpretativos una sobre insistencia en el papel de los significados personales de la educación). De cualquier modo la teoría crítica parte del supuesto de que las prácticas

educativas se producen en un contexto social que reduce el puro "aquí" y "ahora". Es decir, las categorías personales y sociales con las que damos significado, sentido y valor a la realidad, no pueden olvidar que los SOCIAL y lo HISTÓRICO configuran el entramado, el tejido evidente, desde los cuales se producen los fenómenos educativos (51). La práctica educativa es una construcción, en ello hermeneutas y críticos coinciden; pero esta construcción no es un proceso libre y voluntario, sin trabas ni condiciones; para los teóricos críticos, la educación, como práctica social, es una construcción mediatizada por la realidad sociocultural en la que se recrea tal práctica (52).

El hombre aprende en interacción con otros sujetos educándose en tareas socialmente significativas de trabajo crítico y colaborativo. La tarea educativa exige la participación social crítica y constructiva, con el objeto de ir logrando la mejora de la situación existente. El fin de

la teoría crítica de la educación, no es la contrastación de las hipótesis con el fin de falsearlas para comprobar su grado de valoración científica (de acuerdo con los supuestos de la filosofía analítica) sino la emancipación humana personal y social (53). La teoría crítica de la educación no se tiene como objeto a sí misma para detectar su grado de cientificidad o para prescribir acciones orientadas hacia un fin, sino que su objetivo es supra-educativo: mejorar la condición humana como dice POPKEWITZ:

"La función de la teoría crítica es comprender las relaciones entre los valores, intereses y acciones con el objeto de ir cambiando el mundo, no simplemente describirlo" (54).

De ahí que la teoría crítica no distinga entre hecho y valor. La teoría, en la pedagogía crítica, no justifica ninguna actividad libre de valor, sino más bien se extiende en un determinado compromiso con el cambio de acción educativa a la luz de valores insoslayables y según los momentos históricos y las coordenadas socioestructurales en las que se desarrolla la praxis educativa (55). ¿Y cuál es la relación que tiene con la práctica?

La relación entre teoría y práctica no es lineal ni presenta el carácter prescriptivo que tipifica el enfoque empírico-analítico de la educación. De ser así la teoría jugaría un papel de legitimación y justificación de lo que se hace en la práctica. En la filosofía de la educación de corte crítico, teoría y práctica se van dialécticamente contrastando y mejorando. Hacer que la teoría prescriba la acción es considerarla técnica y mecánica: de ahí que las teorías tecnológicas carezcan de la base social necesaria en la formación de teorías pedagógicas. Las teorías críticas

son ante todo contextualizadoras; surgen de la praxis y desde ella se configuran (56). Esta afirmación puede ser matizada y utilizaremos una vez más, la comparación entre los enfoques planteados en esta presentación a la investigación que aquí presento. La relación teoría-praxis queda formulada de la siguiente manera:

- el enfoque empírico-analítico acaba siendo, como vimos, una teoría sobre la práctica.
- en la perspectiva interpretativo-simbólica las teorías son construidas desde la práctica.
- en la plataforma crítica la práctica es modificable teórica y prácticamente (57).

La última orientación introduce un matiz importante con respecto a las dos primeras. Si éstas no son capaces de construir teorías que transformen la práctica desde ella misma, en cambio, la teoría pedagógica, en el enfoque crítico de la educación, aspira a devenir teoría crítica que desde la reflexión y la praxis, como encuentro crítico entre teoría y práctica, trata de orientar la acción como una normatividad que legitima socialmente, no que rige técnicamente desde fuera, el curso de su acción. La teoría crítica se presenta, pues, como una verdadera promesa para la pedagogía. La teoría domina la *techné* y la pone a su servicio. En este sentido, los esfuerzos de la teoría crítica y la educación coinciden:

“Ambas tienen como misión principal la preocupación por desarrollar la comprensión del mundo en que vivimos. Ambas están interesadas en perseguir la verdad y hacer desaparecer la ignorancia, en posibilitar que individuos y grupos tengan aún mayor control sobre sus propias vidas” (58).

IV. UN EJEMPLO: EL APORTE DE ARISTÓTELES A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.

Quiero apuntar en este apartado las posibilidades que encierra la filosofía de la educación para la pedagogía contemporánea. Ya sea extrayendo sugerencias de corrientes y enfoques actuales como supuestos y reconceptualizaciones del pasado. Filosofías y pensadores son susceptibles de ser “revisados” desde ópticas distintas alumbrando caminos, abriendo bifurcaciones, ampliando los ramajes... de este frondoso bosque que están constituyendo las ciencias de la educación. Tomemos un ejemplo extremo y concreto - ARISTÓTELES - muy reducido posiblemente a su localización histórica.

Las páginas de esta reflexión, condenada por su objetivo a ser imperfecta, se justifican a nuestro entender por la necesidad de entender el marco de problemas y situaciones que presenta la pedagogía actual y sus respuestas por las filosofías educativas de distinto orden. Ello quiere decir que si se quiere comprender el aporte de ARISTÓTELES a la tarea de reconstrucción de los estudios educativos, era preciso clarificar e iluminar la nueva dinámica, que ha permitido una reconsideración y reelaboración de los conceptos aristotélicos tal y como en el contexto pedagógico actual son utilizados. No puede olvidarse que si se analizan algunas de las inflexiones del sistema aristotélico, por seguir con este ejemplo, se evidencia que algunos de sus elementos (el papel de la política y la ética, pero también su concepción antropológica o su teoría del conocimiento...) han permitido a investigadores sociales de la talla

de GADAMER (59), HABERMAS (60) (... -pero también a filósofos de la educación como CARR y KEMMIS (61)- consolidar y reformar sus propuestas, conducidas hoy como los pilares y soportes de la ciencia social contemporánea. A título de ejemplo podemos detenernos en HABERMAS. El pensamiento de este filósofo y teórico de la ciencia es producto de la "nueva sensibilidad" transformadora, que impregna los años sesenta. HABERMAS demuestra una comprensión muy amplia de los desarrollos últimos en las ciencias sociales, la filosofía de la ciencia, la filosofía del lenguaje... Conocedor, también, de la nueva hermenéutica y de la reconsideración de temas fenomenológicos en la fundamentación de las Ciencias Sociales, intenta llevar a efectos, al menos, dos nítidas tareas:

- a) Criticar las Ciencias sociales como las conciben y las practican los científicos sociales ortodoxos, analizando los supuestos sobre los que estos se apoyan.
- b) Elaborar una alternativa al enfoque naturalista de las Ciencias Sociales arropado bajo los supuestos del paradigma empírico-analítico dominante.

Para dar cumplimiento a esta segunda tarea, HABERMAS trata de desarrollar una "teoría social comprensiva que sea una síntesis dialéctica de los temas empiristas, fenomenológicos, hermenéuticos y marxistas hegelianos" (62). No nos detenemos en este punto y remitimos a los estudiosos de HABERMAS.

El primer objetivo entra más de lleno con el apartado de esta presentación. A través de obras como *Teoría y praxis* (63), *Problemas de legitimación del capitalismo tardío* (64), en *Conoci-*

miento e Interés (65), HABERMAS elabora una interpretación histórica de la relación existente entre la teoría y la praxis, desde ARISTOTELES hasta el presente, haciendo énfasis en los momentos y en los cambios principales ocurridos en las diversas concepciones sobre tal relación:

"Me propongo, desde una perspectiva histórica, reconstruir la historia del positivismo moderno con el propósito sistemático de analizar las conexiones entre conocimiento e interés" (66).

Para HABERMAS los intereses son constitutivos del conocimiento, porque determinan las categorías u orientaciones por las que se dirige la acción humana. El concepto de interés se contrapone al de teoría pura. Para el no hay conocimiento que actúe desinteresadamente porque tiene sus raíces en condiciones específicas, propias de la posible reproducción y autoconstitución de la especie humana.

El conocimiento se produce y se obtiene a través de diversos procedimientos respondiendo a tres intereses primarios: el técnico, el práctico y el emancipatorio. A estos tres niveles cognoscitivos irreductibles corresponden tres tipos de ciencias o disciplinas:

"En el ejercicio de las empírico-analíticas interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento; y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés emancipatorio del conocimiento" (67).

Las Ciencias de la Educación no pueden ser, por lo tanto y siguiendo este

esquema, de corte empírico-analítico. Ni para HABERMAS ni para ARISTÓTELES que, en este sentido, se orientaría más hacia la histórico-hermenéuticas. La atención de ARISTÓTELES por la práctica no es casual y filósofos de la educación como CARR y KEMMIS se percatan de ello, como veremos en nuestro trabajo, cuando siguiendo el esquema habermasiano intentan comprender a ARISTÓTELES con otras perspectivas distintas a la analítica (como es la planteada por otro filósofo de la educación de la escuela inglesa FRANKENA (68).

En *Becoming Critical* escriben nuestros filósofos de la educación:

“Pero ahora se recobraba, como fuente de reflexiones en materia de educación, el acento puesto en lo práctico, suprimido tras la decadencia de las teorizaciones de altura y del fundamentalismo. El pragmatismo más auténtico definido por los antiguos griegos como praxis (que se inspiraba en la idea del hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera y justa en una situación social dada) siempre permitió poner en tela de juicio los fines tanto como los medios, y que hubiese un margen de elección tanto para los unos como para los otros: elección acerca del modo correcto de obrar en una situación determinada, sin someterse a una finalidad singular” (69).

Así lo **práctico** vuelve a ser reconsiderado oponiéndose a lo **técnico o tecnológico**. La educación es más bien una práctica y no una técnica, como lo son la cirugía o la agricultura. Las ciencias de la educación son ciencias prácticas cuya

dimensión se realiza en el mundo de lo cotidiano. La técnica o la tecnología **aplica** los conocimientos teóricos obtenidos sobre el particular: así la relación teoría-praxis es mecánica, secuencial y lineal constituyéndose la educación en un instrumento de consecución de objetivos formulados a priori. Esta idea ya fue recogida por CARR en otro texto, *The gap between theory and practice* (70), muy anterior al de su colaboración con KEMMIS. La concepción aristotélica de la práctica que es producto de la relación y prudencia humana, que no separa fines y medios (siendo unos y otros producto de la elección de los seres humanos implicados en tal práctica), que no divide entre planificación y ejecución, es una llamada a la prudencia y a l compromiso de los hombres con lo que hacen. De esta manera, las personas implicadas en las prácticas que construyen y llevan a cabo, darán significación a su proyectos escolares y curriculares ya que no les ha venido impuesta desde fuera sino que son producto de su interacción. J.SCHAWB (71) desarrolla un verdadero esfuerzo cuando para ejemplificar por qué lo práctico se opone a lo técnico (ejemplificada esta última visión de la educación en la figura de TYLER) se apoya tanto en la concepción aristotélica como en su línea de acción dentro del contexto político del estado griego. En el contexto actual, de sociedades fuertemente tecnologizadas e industrializadas, SCHAWB expone cómo los estudiantes sienten la “irrelevancia” de sus curriculas en relación con sus propios desarrollos, como individuos racionales:

Cuando se impone una visión tecnológica de la enseñanza se piensa en un sujeto receptor standarizado de cuyas di-

ferencias y significaciones más vale no hablar. SCHAWB encuentra en la "prudencia" aristotélica y en otros conceptos del filósofo griego un rico caudal de ideas, para analizar la realidad actual existente y contribuir a su reconfiguración. Como SCHAWB, otros filósofos y pensadores, otros teóricos de las ciencias sociales, se han percatado de que el aporte de ARISTÓTELES es significativo para el desarrollo de las mismas. El pensador griego sigue siendo una "fuente nueva" (72) que sigue manando agua fresca si se mira con otras perspectivas diferentes de las hasta ahora empleadas.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS.

- (1) SOLTIS, J.I. (1984): "On the nature of educational research", *Educational Resarcher*, nº. 10; pp.5-10.
- (2) LATHER, P. (1986): "Research as praxy", *Harvard Educational Review*, nº 56 (3); pp. 257-277.
- (3) BERSTEIN, R.J. (1983): *La reestructuración de la teoría social y política*, México, F. C. E.; pp.11-12.
- (4) MARIAS, J. (1980): "Libertad real y convivencia social", VARIOS, *Libertades personales y convivencia social*, Madrid, Karpos.
- (5) POLLACH, M. (1986): "Paul Lazasfeld, fundador de una multinacional científica", en *Materiales de Sociología crítica*, Madrid, La Piqueta; pp.57-83.
- (6) SAEZ, J. (1988): "El debate teoría praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social", *Revista de Pedagogía Social*, nº.3; pp.9-47.
- (7) SAEZ, J. (1990): *La construcción de la educación*, Valencia, Nau Llibres.
- (8) LATHER, P. o.c.
- (9) HALL, B. (1984): "Research, commitment, action: the role of participatory research", *International Review of Education*, vol.30 (3); pp. 289-299.
- (10) HENDRICK, C. (1983): "A middle-way methatheory", *Contemporary Psychology*, nº 28; pp. 504-517.
- (11) BERSTEIN, R.J., o.c.
- (12) RUSSELL, B. (1960): *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Revista de Occidente .
- (13) NEURATH, O. (1965): *El positivismo lógico*, México, F.C.E.
- (14) KATZ, J. (1971): *Filosofía del lenguaje*, Barcelona, Martínez Roca.
- (15) RYLE, G. (1969): *El concepto de educación*, Buenos Aires, Paidós.
- (16) SCHEFFLER, I. (1970): *El lenguaje de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (17) KNELLER, G.F. (1969): *La lógica y el lenguaje en educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- (18) ESTEVEZARAGAZA, J.M. (1979): *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Madrid, Anaya.
- (19) PÉREZ GÓMEZ (1978): *Las fronteras de la educación*, Madrid, Zero.
- (20) SÁEZ, J. (1982): "La filosofía analítica y la educación", SÁEZ, J. y CERVERA, A. *Filosofía de la Educación*, Valencia, Nau Llibres.
- (21) POPKEWITZ, Th. (1980): "Paradigmas in Educational Science: Diferents Meanings and purpose to theory", *Journal of Education*, v.102; pp. 28-46.
- (22) VON CUBE, F. (1977): *La Ciencia de la Educación*, Barcelona, Ceac.
- (23) COHEN, L. y MANION, L. (1980): *Research Methods in Education*, London, Croom Helms.

- (24) O'CONNOR, J.D. (1971): *Introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidós.
- (25) CASTILLEJO, J.L. (1987): *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, Ceac.
- (26) SCHEVERL, H. (1984): "Sobre la fundamentación de las decisiones pedagógicas", *Educación*, nº30, pp. 78-94.
- (27) CARR, W. KEMMIS, S. (1986): *Becoming Critical*, London, Falmer Press.
- (28) GIROUX, H. (1980): "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education", *Curriculum Inquiry*, nº10, (4), pp. 329-366.
- (29) HABERMAS, J. (1983): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- (30) HARRIS, K. (1979): *Education and Knowledge*, London, Routledge and Kegan.
- (31) GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Buenos Aires, Paidós, p.216.
- (32) MUNITZ, M. (1981): *Contemporary Analytic Philosophy*, New York, Mcmillan.
- (33) O'CONNOR, J.D., o.c.
- (34) MARSHALL, J. y PETERS, M. (1986): "New perspectives on piaget's philosophy", *Educational Theory*, nº 36, (2) p.21.
- (35) FERRATER MORA, J. (1974): *Cambio de marcha en filosofía*, Madrid, Alianza, p.120.
- (36) SÁEZ, J. (1982): o.c. pp.130-134.
- (37) K. HARRIS. o.c. p.42.
- (38) MARCUSE, H. (1969): *El hombre unidimensional*, Barcelona, Seix Barral, pp.197-227.
- (39) GIBSON, R. (1986): *Critical Theory and Education*, London, Hodder and Stoughton, p.27.
- (40) GIBSON, R. (1984): *Structuralism and Education*, London, Hodder and Stoughton; p.38.
- (41) REINHARZ, G. (1988): *Clinical demands of Social Research*, Beverly Hills, Sage Publications.
- (42) MISHLER, E. (1979): "Meaning in context: Is there any other King?", *Harvard Educational Review*, nº 49, (1); pp.1-9.
- (43) BENSON, J.K. (1983): *Beyond Method: Strategies for Social research*, Beverly Hills, Sage Publications.
- (44) POLKINGHORNE, P. (1983): *Methodologie for the human Sciences*, Albany, University Press; p.249.
- (45) POPKEWITZ, Th. o.c.
- (46) BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo simbólico*, Barcelona, Hora.
- (47) CURTIS, B. y MAYS, W. (1984): *Fenomenología y educación*, México, F.C.E.
- (48) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): o.c.
- (49) SÁEZ, J. (1990): o.c.
- (50) MEAN, H. (1978): "Structuring schools structure", *Harvard Educational Review*, nº48.
- (51) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): o.c.
- (52) ROWAN, J. (1981): *Human Inquiry*, New York, Wiley a Sars.
- (53) ARANOWITZ, S. y GIROUX, H. (1985): *Education under siége*, London, Rontledge, Kegan.
- (54) POPKEWITZ, Th. o.c; p.39.
- (55) APPLE, M.W. (1968): *Teacher and texts*, London, Rontledge y kegan.
- (56) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): o.c.
- (57) SAEZ, J. (1990): o.c.
- (58) GIBSON, R. (1986): o.c; p.23.

- (59) GADAMER, H.(1977): *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.
- (60) HABERMAS, J. (1983): *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- (61) CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): o.c.
- (62) BERSTEIN, R.J.(1983): o.c; p.21.
- (63) HABERMAS, J.(1973): *Teoría y praxis*, Buenos Aires, Sur.
- (64) HABERMAS, J.(1975) : *Legitimación del capitalismo tardío* Buenos Aires, Amorrortu.
- (65) HABERMAS, J.(1983): o.c.
- (66) HABERMAS, J.(1983): o.c; p.9.
- (67) HABERMAS, J.(1984) : *Ciencia y técnica como ideología* , Madrid., Tecnos.
- (68) FRANKENA, W.K.(1968): *Tres filósofos de la educación en la historia*, Madrid, UTEHA.
- (69) CARR, W. y KEMMIS, S.(1986): o.c; p.26.
- (70) CARR, W.(1967): "The gap between theory and practice", *Journal of Further and Higher Education*, nº.1(4); pp. 60-69.
- (71) SCHWAB, J.(1969): *College Curricula and Student Protest*, Chicago, University Press.
- (72) GADAMER, H: o.c.