

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Por: T. W. Moore

Traducción y revisión técnica: Francisco Cabrer Ramos
Maestro en psicología, profesor e Investigador de tiempo completo
De la facultad de psicología, Universidad Autónoma de México

Editorial Trillas

México, Argentina, España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela

Catalogación en la fuente

Moore, T W *Introducción a la filosofía de la educación.*
México: Trillas, 1987 (reirnp. 1999). 115p. 25cm.

Traducción de: *Philosophy of education: an introduction bibliografía: p. 111-112. incluye índice*
ISBN 968-24-2218-3 I. Educación – filosofía 1.t. D- 370.1 'M446i LC-LB45, 1987 M6.5 1606

Título de esta obra en inglés: *Philosophy of Education. An introduction*

Versión autorizada en español de la primera edición publicada en inglés por
© ISBN 0-7100-9192-5
Routledge and Kegan Paul

La presentación y disposición en conjunto de *INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN* son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, a grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), Sin el consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados en lengua española
© 1987, Editorial Trillas, S. A. de C. V.
División Administrativa. Av. No Churubusco 585,
Col. Pedro María Anaya, C.P. 03340, México. D. F.
Tel. 6884233, FAX 6041364

División Comercial, Calz. de la Viga 1152, C. P 09439
México. D. F. Tel. 6330995, FAX 6330870
Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial. Reg. núm. 158

Primera edición en español, 1987 (ISBN 968-24-2218-3)
reimpresiones, 1992, 1994, 1996 y 1998
Quinta reimpresión, octubre 1999

Impreso en México / Printed in Mexico

La publicación de esta obra la realizó editorial Trillas, S. A. de C. V.
División Administrativa. Av. Río Churubusco 385, Col. Pedro María Anaya, C. P 03340, México, D. F.
Tel. 6884233, FAX 6041564
División Comercial Calz. de la Viga 1152, C P 09459. México, D. F. Tel. 6350995, FAX 6330870
Esta obra se terminó de imprimir el 11 de octubre de 1999
En los talleres de Impresos 2000, S. A. de C. V. se encuadernó en Acabados editoriales Anfre'd.
BM2 80 TW

ÍNDICE DE CONTENIDO

Prólogo

Agradecimientos

Capítulo 1. Filosofía y filosofía de la educación

Introducción. Filosofía y filosofía de la educación. Naturaleza de la teoría educativa. Teoría educativa y práctica educativa. Filosofía de la educación. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Capítulo 2. Teoría general de la educación

Introducción. Metas educativas. Metas y propósitos de la educación. Supuestos acerca de la naturaleza humana. Dos aproximaciones a la teoría general de la educación. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Capítulo 3. El conocimiento y el currículum

Introducción. ¿Qué es el conocimiento?. “Saber qué”, “saber cómo” y “creer en”. Conocimiento y currículum. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Capítulo 4. Enseñanza y educación

Introducción. “Enseñanza” y “educación”. “Entrenamiento” y “adoctrinamiento”. Educación como “transacción” o “descubrimiento”. Autoridad y participación. Autoridad y disciplina. Autoridad y castigo. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Capítulo 5. Educación, moral y religión

Introducción. Moral y educación. Educación moral. Educación moral y enseñanza. Religión y educación. Educación religiosa y enseñanza. Conclusiones. Lecturas recomendadas.

Capítulo 6. Filosofía social de la educación

Introducción. Igualdad y educación. Libertad y educación. Democracia y educación. Conclusiones de la educación. Lecturas recomendadas.

Bibliografía

PROLOGO

Existe un interés creciente por la filosofía de la educación entre los estudiantes de filosofía y entre quienes se preocupan específica y prácticamente por los problemas educativos. Desde la época de Platón, los filósofos se han interesado por la educación y la han estudiado dentro de un contexto más amplio relacionado con el conocimiento y el mejoramiento de la vida humana. Pero sólo hasta fechas recientes se ha concebido a la filosofía de la educación como una rama específica de la *filosofía*, del mismo modo que a la filosofía de la ciencia o a la filosofía política.

Decir que la filosofía de la educación es una rama de la filosofía, no significa que sea un área distinta, es decir que pueda ser independiente de las ramas establecidas de la filosofía, como la epistemología, la ética y la filosofía de la mente. Sería más apropiado concebirla como un área que bebe de las fuentes de la filosofía para aplicarlas de manera adecuada a los aspectos educativos. En este sentido, la filosofía de la educación sería análoga a la filosofía política, ya que ambas, frecuentemente, emplean principios ya existentes en la filosofía. Por ejemplo, al analizar temas tales como los derechos de los padres y los hijos, el castigo en las escuelas y la autoridad del maestro, es posible tomar y desarrollar las teorías de los filósofos acerca de *derechos, castigo y autoridad*. Sin embargo, en otros casos no existe trabajo sistemático respecto de algunos aspectos atinentes de la filosofía, por ejemplo, sobre conceptos como *educación, enseñanza, aprendizaje y adoctrinamiento*. En estas circunstancias, los filósofos de la educación se convierten en pioneros— de la filosofía de la mente, en este caso. El trabajo en tomo a aspectos educativos puede dar vida y arrojar nueva luz sobre algunos problemas añejos de la filosofía. Por ejemplo, el interés en el comportamiento de los niños puede delinear problemas referentes al castigo y a la responsabilidad. Las viejas preocupaciones de G. F. Moore respecto de lo bueno en sí mismo han revivido debido a los cuestionamientos actuales relacionados con la justificación del currículum en las escuelas.

Como en cualquier otro campo aplicado, en filosofía de la educación existe el peligro de polarizar el enfoque de las investigaciones hacia uno de los dos extremos siguientes: enfatizar la importancia práctica y descuidar el aspecto filosófico o, por el contrario, ser filosóficamente meticulosos y alejarse de las necesidades prácticas. Moore ha logrado en la presente obra, un justo equilibrio entre ambos extremos y, además, proporciona una introducción clara y balanceada al tema, con lecturas adicionales para guiar a los estudiantes que deseen profundizar en los problemas planteados.

El libro se inicia con una explicación de las transformaciones que ha sufrido tanto la filosofía como la filosofía de la educación en los últimos 30 años. Moore intenta delinear la posición de la filosofía de la educación en relación con la filosofía y con la teoría y la práctica educativas. Dentro de la teoría educativa existe una discusión respecto del tema de las metas de la educación, ilustrada por las teorías de autores como Helvetius y Skinner, quienes tienen una visión mecánica de la naturaleza humana, y como Fröebel y Dewey que tienen una visión orgánica. A lo largo de su obra, Moore pone énfasis en que la filosofía de la educación está imbuida por una de esas maneras de pensar.

Posteriormente, Moore pasa a un nivel más práctico, el del currículum; y discute la naturaleza del conocimiento y su relación con aquél; describe breve y críticamente las implicaciones curriculares del utilitarismo, de las *formas de conocimiento* del profesor Hirst y del punto de vista de la *herencia* de Michael Oakeshott; subraya la necesidad de aclarar si lo importante es el conocimiento o el valor de éste, examina la distinciones entre *enseñar, educar y adoctrinar*, así como las aproximaciones progresistas y tradicionales a la enseñanza; distingue disciplina y castigo, y explora la relación que tienen con la autoridad; así, mantiene una posición equilibrada entre las teorías progresistas y las tradicionales.

Al analizar la relación, o la falta de la misma, entre la religión y la ética con la educación, Moore pone énfasis en la enseñanza de la moral en las escuelas y tolera la enseñanza de la religión; insiste en que esta última es un asunto de decisión moral y no una necesidad conceptual, y se opone a utilizar otras asignaturas, como la historia o la literatura, para enseñar creencias morales o doctrinas religiosas.

Finalmente, bosqueja el entorno social de la educación, para lo cual plantea cuestionamientos sobre la igualdad, la libertad y la democracia en la educación; realiza una clara distinción entre igualitarismo y justicia; explora las complicaciones de la libertad en la educación, y distingue el paternalismo de la

“democracia del pueblo” del Este, de la democracia del Oeste. Al tratar el tema de la democracia en la escuela, Moore examina cómo puede modificarse el inevitable paternalismo para enfrentar las demandas democráticas.

Esta concisa introducción a la filosofía de la educación es legible, sucinta e informativa. Será de gran utilidad para los maestros y para cualquiera que se interese en la filosofía de la educación y en la búsqueda de un camino dentro de la vasta bibliografía que existe en esta rama de los estudios educativos.

R. S. PETERS

AGRADECIMIENTOS

Debo agradecer a mis colegas del Instituto de Educación de Londres que colaboraron para la realización de este libro. Reynold Jones leyó el primer borrador y lo discutió conmigo. Richard Peters leyó la obra completa y al comentarla me proporcionó abiertamente su conocimiento y experiencia. Las imperfecciones del libro son mías.

Deseo reconocer la deuda que tengo con los estudiantes a los que he enseñado durante años en el Instituto y de quienes, me inclino a pensar, he recibido tanto como les he dado. Este libro es en gran medida el resultado de las excitantes experiencias vividas entre nosotros.

1. FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Introducción

Este libro pretende proporcionar una introducción breve y elemental a la filosofía de la educación, que es una rama especializada de la filosofía. En primera instancia, debe decirse algo acerca de ambas: qué clase de estudio es la filosofía y qué tratan de hacer los filósofos de la educación. Desafortunadamente, no hay respuestas simples y llanas a los problemas que aquí se plantean. Los filósofos discuten qué es la filosofía y qué preguntas deben plantearse, y dejan a un lado el acuerdo general de que la filosofía intenta llegar a la verdad, en ciertos puntos de importancia, por medio de métodos racionales. No existe un consenso acerca de lo que los filósofos hacen o deberían hacer. Esto también es válido para los filósofos de la educación, entre los que hay una gran diversidad de opiniones en relación con lo que es o debe ser su tarea.

Debido a lo anterior, el contenido del presente libro se ofrece con cautela. En él se presenta una forma particular de considerar la naturaleza y el papel de la filosofía de la educación; por lo tanto, es inevitable que sus conclusiones no sean aceptables para todos los que trabajan en este campo. No obstante, y aun con esas reservas, se espera que este libro contribuya a capacitar al principiante en la materia y tal vez a tomar parte en el debate acerca del alcance y el papel de la filosofía de la educación en el pensamiento educativo.

En este capítulo se analizan principalmente las relaciones entre lo que puede llamarse filosofía general, filosofía de la educación y teoría educativa.

Filosofía y filosofía de la educación

La filosofía de la educación está vinculada con la filosofía general por sus métodos, más que por sus propósitos. Para explicar esto debemos considerar la naturaleza de la filosofía como una empresa. En el pasado la tarea del filósofo consistía en dar una explicación comprensiva y racional de la naturaleza de la realidad, del lugar del hombre en el esquema de las cosas y tratar asuntos como la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y el propósito del universo. La filosofía concebida de esta manera y con esos propósitos se conoce como metafísica y desde Platón hasta nuestros días ha sido, de una forma u otra, el área principal de la actividad filosófica tradicional. Por ejemplo, Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza y Hegel se dedicaron a proporcionar una visión general de la realidad apoyada en argumentos racionales. Sin embargo, el problema con esta clase de filosofía fue que cada quien dio una explicación diferente, ninguna de ellas totalmente satisfactoria. Después de más de dos milenios de especulación metafísica, la naturaleza de la realidad, la existencia de Dios, la naturaleza del hombre y de su alma, y el propósito del universo siguen siendo preguntas sin una respuesta general aceptable.

Esta persistencia de los problemas en la filosofía contrasta con la historia de los problemas en la ciencia. Mientras los científicos tienden a resolver sus problemas, los filósofos rara vez hacen lo mismo con los suyos. Los filósofos todavía trabajan sobre los problemas planteados por Platón. Por eso durante el primer tercio de este siglo creció la convicción de que tal vez toda la empresa de la filosofía estaba concebida erróneamente. Se dijo que los científicos resolvían sus problemas porque éstos eran genuinos y porque tenían métodos eficientes, mientras que los filósofos, enmarañados en asuntos metafísicos, no resolvían los suyos porque no eran tales; eran seudoproblemas generados comúnmente por el uso inadecuado del lenguaje. Esta convicción produjo un replanteamiento radical del papel y los métodos de la empresa filosófica.

Aunque no es fácil dar ejemplos breves y convincentes para ilustrar la llamada “revolución en la filosofía” que iniciaron filósofos como G. E. Moore y Ludwig Wittgenstein, junto con sus discípulos, hay dos ejemplos que pueden ayudar. Los metafísicos como Descartes habían supuesto que la palabra “cuerpo” era el nombre de una entidad material sustancial. La palabra asociada “mente” debería ser también el nombre de una entidad, una sustancia, pero de clase inmaterial. Este supuesto dio lugar a un problema filosófico particularmente difícil: ¿Cómo una sustancia inmaterial interactúa y afecta a una sustancia material y viceversa? Aceptado el supuesto inicial esa interacción fue un gran misterio y su explicación muy elusiva. La nueva aproximación a la filosofía consideró los problemas filosóficos como resultado de un uso inadecuado del lenguaje e hizo que pareciera posible la explicación y solución de problemas como la relación entre

“mente” y “cuerpo”. Por ejemplo, Gilbert Ryle¹ afirmó que si abandonáramos el supuesto de que para que una palabra tenga significado, éste debía tener una entidad sustancial, el problema “mente-cuerpo” deja de ser intratable. Según este autor, el término “mente” no es el nombre de una entidad inmaterial; en realidad no es el nombre de ninguna entidad sustancial, por lo que el problema de cómo la mente interactúa con el cuerpo no es genuino. Hablar de la mente, mantiene Ryle, es hablar de ciertas clases de conductas. La “mente” no es el nombre de una cosa o de una sustancia, sino un complicado conjunto de funciones corporales que ocurren de cierta manera característica. Si se acepta este argumento, el viejo problema metafísico de “mente” y “cuerpo” se desvanece. La mente no interactúa con el cuerpo; es simplemente una de sus funciones. Así, el problema de la interacción “mente-cuerpo” más que resuelto queda disuelto.

Las preguntas relacionadas con el posible “propósito” del universo también generaron muchas dificultades a los metafísicos. ¿Cómo determinar cuál era el propósito del universo, suponiendo que tuviera alguno? Las respuestas que los metafísicos dieron a esta pregunta fueron insatisfactorias, pues parecían referirse siempre a otras cuestiones importantes, como la existencia de Dios. Más aún, no hubo una manera concluyente de saber si sus respuestas eran verdaderas o falsas. Enfrentados a esas dificultades los filósofos trataron de disolver el problema en lugar de darle solución; por ejemplo, afirmaron que si bien es adecuado preguntarse por el propósito de las cosas, las herramientas o los aparatos que existen en el universo, no tiene sentido preguntarse lo mismo en relación con el universo. Este es, por definición, “todo lo que hay” y ¿qué propósito externo podría tener? El universo es un fin en sí mismo. El problema sobre la finalidad del universo es un seudoproblema derivado del supuesto erróneo de que tiene sentido formular acerca del todo interrogantes que sólo son apropiadas para las partes. Una vez que se entiende, el problema deja de ser serio. El propósito de este tipo de filosofía es una clase de terapia intelectual que despeja la mente de problemas innecesarios e impuestos.

Como ya se mencionó, los ejemplos anteriores no proporcionan respuestas irrecusables a los problemas referidos; sirven para mostrar el cambio de énfasis en la filosofía, el cambio que consiste en dejar los intentos por tratar asuntos sustanciales acerca de lo que existe o de sus propósitos, para realizar un examen del lenguaje con el que se plantean los supuestos problemas.

En la actualidad se dice que la filosofía es una actividad de “alto rango” que trata asuntos lingüísticos y conceptuales; es decir, trata con los conceptos “mente” y “propósito” más que con las mentes y los propósitos como tales, y con los problemas que surgen de las confusiones lingüísticas o conceptuales. Cada vez más, la filosofía es concebida como el análisis y la clasificación de conceptos utilizados en otras áreas. Se sostiene que la filosofía no tiene una materia de estudio por sí misma; que es un modo general de cuestionamiento sobre conceptos y teorías de otras disciplinas, como la ciencia, la historia, el derecho o la religión; que se preocupa por argumentos y justificaciones de esas disciplinas, e intenta clarificar los conceptos, probar la coherencia de las teorías y servir al propósito terapéutico de disolver los problemas que persisten únicamente por confusiones lingüísticas. Esta concepción de la filosofía es materia de un debate en el que no insistiremos. Lo que sostendremos a lo largo de este libro es que la filosofía, como tal, es un parásito de la teoría y que la filosofía de la educación es una actividad de orden superior que es huésped de la teoría y práctica de la educación.

Aunque es cierto que una buena parte de la filosofía contemporánea, en particular la de los últimos treinta años, se ha centrado en la identificación y disolución de seudoproblemas, no puede decirse que la filosofía de la educación haya hecho o necesitado hacer muchos avances en esa dirección. Los problemas que afloran en la educación generalmente no surgen de una confusión conceptual, sino que son problemas sustanciales reales que provienen de la práctica; por lo tanto, requieren solución más que disolución. En general, los filósofos de la educación no se preocupan por las confusiones metafísicas. Ciertamente se dedican a actividades de alto rango, pero su interés reside en la claridad conceptual como antecedente de la justificación de la teoría y práctica educativas. La preocupación por la claridad los ciñe al análisis filosófico, al análisis de los conceptos; la preocupación por la necesidad de justificación requiere que realicen un análisis de las diferentes teorías disponibles en educación. Por eso, antes se dijo que la filosofía de la educación está relacionada con la filosofía general más directamente por sus métodos que por sus propósitos. La filosofía de la educación

¹ Ryle, G. 1963.

analiza el lenguaje de la teoría y de la práctica educativas. En este punto es oportuno examinar estas áreas y las relaciones entre sí.

Naturaleza de la teoría educativa

De acuerdo con lo anterior, los filósofos de la educación analizan lo que han dicho quienes practican y teorizan acerca de la educación.

Este complicado fenómeno se puede considerar como un grupo de actividades que ocurren en varios niveles “lógicos”, en el sentido de que cada estrato superior surge y depende de su inmediato inferior. El nivel más bajo de la práctica educativa es aquel en donde se desarrollan actividades como la enseñanza, la instrucción, la motivación de los alumnos, el asesoramiento y la corrección de sus trabajos. Aquellos que trabajan en este nivel, sobre todo los maestros, emplean un lenguaje adaptado específicamente a sus actividades y usan cierto aparato conceptual cuando discuten lo que están haciendo. Hablan de “enseñanza”, “aprendizaje”, “conocimiento”, “experiencia”..., un número indefinido de temas semejantes, con un número indefinido de conceptos asociados. Debido a que esas actividades y conceptos son básicos, sin la realización de éstas, sin su referencia, no habría material sobre el cual operen las actividades de alto rango. De estas actividades básicas surge la teorización educativa, que es el primero de los niveles de alto rango, El resultado de tal esfuerzo es la teoría educativa, o las teorías educativas, para ser más precisos.² La conexión entre la práctica y la teoría es complicada y nos referiremos a ella más adelante en este mismo capítulo. Por ahora, baste señalar que la teorización puede ser de dos clases.

El teórico puede elaborar un argumento general *acerca* de la educación en el cual se afirme que ésta es la manera más efectiva, o la Única, de socializar a los pequeños, de convertirlos de animales humanos en seres humanos o de capacitarlos para alcanzar sus potencialidades morales e intelectuales. Asimismo se puede decir que la educación es la mejor manera de establecer un sentimiento de solidaridad social, proporcionando a todos un bagaje cultural común. En esta teorización no es importante que tales afirmaciones sean verdaderas sino que puedan ser falsas o verdaderas. Sí es verdad o no que la educación formal constituye una manera efectiva de socializar a los jóvenes o de asegurar la cohesión social, es una cuestión susceptible de ser probada, para lo cual es necesario observar a la educación en la práctica, a fin de comprobar lo que ocurre en ella. En otras palabras, las teorías de esta clase son descriptivas, pretenden dar una explicación correcta de lo que es la educación. Estas teorías se afirman o desaparecen al confrontarse con la realidad; pertenecen a las ciencias sociales, a la sociología descriptiva.

La otra clase de teoría educativa no busca, por lo menos en primera instancia, describir el papel o la función de la educación, sino que trata de dar consejos acerca de lo que deberían hacer los sujetos que trabajan en la práctica educativa. Tales teorías son “prácticas” en el sentido que dan prescripciones razonables para la acción. Las teorías de esta clase difieren en variedad, alcance, contenido y complejidad. Algunas de ellas son de carácter muy limitado, como la que sostiene que los maestros deben asegurarse de que cualquier material nuevo se eslabone con lo que el alumno ya conoce, o que no se debe hablar a un niño de un hecho antes de que tenga la oportunidad de experimentarlo por sí mismo. Las teorías de poco alcance, como éstas, bien podrían llamarse *teorías de la enseñanza* o *teorías pedagógicas*. Existen otras teorías de esta clase que tienen mayor alcance y complejidad, como la que sostiene que la educación debe promover el desarrollo de las potencialidades innatas del alumno, o la que afirma que se debe preparar al estudiante para el trabajo, para ser un buen ciudadano o para ser democrático. A éstas se les conoce como *teorías generales de la educación* porque generan prescripciones comprensivas, al recomendar la producción de un determinado tipo de persona y, con frecuencia, un tipo específico de sociedad. Las teorías generales de la educación se encuentran con frecuencia en los escritos de los llamados filósofos. Por ejemplo, Platón, tiene una teoría general de la educación en su libro *La República*, en donde recomienda como valiosa la educación de un tipo de hombre para conducir a cierta sociedad. Otras teorías generales de la educación se encuentran en *Emilio*, de Rousseau, *La educación del hombre*, de Fröbel, “Ensayo sobre la educación”, de James Mill, o *Democracia y educación*, de Dewey. En cada caso la teoría involucra un conjunto de recomendaciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica de la educación y en la mayoría de los casos, si no es que en todos, persigue un fin

² Moore, T. W, 1974.

externo, al prescribir una forma de vida política, religiosa o social. Con frecuencia las teorías generales de la educación son ensayos influyentes de propaganda.

Dos comentarios surgen en relación con las teorías prescriptivas generales. Primero, debe reconocerse que aunque son teorías acerca de la educación, no pertenecen a las ciencias sociales; tampoco intentan ser descripciones de lo que ocurre en el mundo, sino que recomiendan lo que debería hacerse; suponen un compromiso deliberado de parte del teórico, alguna finalidad que según él debe buscarse y adoptarse. Las recomendaciones que constituyen las conclusiones de la teoría presuponen un componente de valor, la noción de un “hombre educado”. El compromiso con ese valor implica que las teorías de esta clase no pueden verificarse o validarse como las teorías descriptivas, científicas.

Mientras un científico tiene el compromiso con el supuesto formal de que la verdad es valiosa, sin una noción previa de lo que debe ser esa verdad, el teórico de la educación se compromete con la convicción de que un cierto estado de cosas es deseable, que debe existir cierto tipo de individuo. Así, mientras una teoría científica puede sostenerse o refutarse simplemente mediante una comprobación empírica, la validación de una teoría prescriptiva requiere de una aproximación más compleja y detallada que involucre tanto la evidencia empírica como la justificación de un juicio de valor.

El segundo comentario es que a veces las teorías generales de la educación se conocen como filosofías de la educación”, por ejemplo las “filosofías de la educación” de Platón, Fröbel o Dewey. En este libro se sostiene que recurrir a ellas es desorientador. No todo lo que escriben los filósofos es filosofía y estas teorías comprensivas prácticas no son productos filosóficos, son teorías generales de la educación producidas por filósofos: pueden estar relacionadas directamente con la filosofía de la educación pero sus nexos no son de equivalencia o identidad. De hecho, es necesario precisar en qué consisten esos nexos.

Teoría educativa y práctica educativa

Para determinar el papel y la función de la filosofía de la educación es necesario precisar los nexos entre ésta y las teorías generales de la educación. En la primera sección de este capítulo se dijo que se concibe a la filosofía contemporánea como una actividad de alto rango que trata problemas conceptuales y lingüísticos surgidos de actividades básicas, como ciencias, matemáticas e historia, y que utiliza como materia de estudio el contenido de esas disciplinas. En la segunda sección se planteó que la educación en sí misma es una actividad de primer orden que se refiere a la enseñanza y al desarrollo de los jóvenes. La educación tiene su actividad inmediata de rango superior en la teorización educativa; es decir, en la elaboración de teorías acerca tanto de la educación como de las mismas teorías de la educación. También se dijo que la filosofía de la educación es otra actividad de alto rango que puede ser considerada como un parásito de la práctica y la teoría de la educación; no es lo mismo que la teoría de la educación, porque toma a ésta como su objeto de estudio. Posteriormente trataremos con más detalle este tema.

Los maestros se dedican profesionalmente a las actividades educativas y enseñan de diferentes maneras: especifican tareas que deben realizar los alumnos, tratan de motivarlos, controlan sus ejecuciones e intentan mejorar su comprensión y sus habilidades, con base en teorías prácticas, las cuales suponen un compromiso con alguna finalidad que, se piensa, vale la pena alcanzar. Cada maestro que realiza un trabajo profesional adquiere tal compromiso, junto con el reconocimiento de ciertas medidas necesarias para alcanzar esa finalidad. Incluso las actividades cotidianas en el salón de clase, como pedir a los niños que permanezcan quietos, abran sus libros, escriban, etc., están basadas en teorías, limitadas, pero al fin y al cabo teorías. También se afirma que si se desea que los alumnos escuchen al maestro, éstos deben estar razonablemente quietos; si se desea que escriban, debe cuidarse que tengan donde hacerlo. Si el maestro permite que sus alumnos trabajen en grupos, sigue una teoría acerca de la mejor manera de lograr sus metas educativas, del mismo modo que si organiza su trabajo con base en el descubrimiento individual.

Toda práctica implica una teoría y la teoría educativa es, por lógica, anterior a la práctica educativa. A menos de que se siga una teoría, con un fin deseable como meta y los medios para alcanzarla, el actuar no será una práctica de ninguna manera, sino sólo conducta sin sentido. Lo que se aplica a los asuntos cotidianos del salón de clase, se aplica a la actitud general con que el maestro toma su trabajo. Si el maestro permite deliberadamente que los niños tengan el máximo de libertad, lo hace de acuerdo con alguna teoría libertaria;

si su enseñanza es didáctica y autoritaria, sigue una teoría acerca de la mejor manera para lograr una meta educativa deseable. En general, si por medio de la enseñanza se pretende producir personalidades bien integradas, ciudadanos democráticos, comunistas o cristianos dedicados, esta enseñanza se basa en una teoría. Vale la pena insistir en que la teoría es anterior a la práctica, aunque a menudo se piense de modo contrario.

Lo que se codifica en los tratados sobre teorías son las teorías que ya fueron puestas en práctica o aquellas que se piensa debieron serlo. Las teorías se reformulan o refinan como resultado de su puesta a prueba, lo cual de ninguna manera significa que la práctica anteceda a la teoría. Lo anterior es válido tanto para la educación como para cualquier práctica en general. Antes de cualquier práctica educativa está alguna teoría.

Ahora bien, lo que puede ponerse en práctica puede transformarse en palabras y comentarse. Así, además de las prácticas en el salón de clase, hay charlas acerca de lo que se hace y de lo que debería hacerse. Este es el *discurso educativo*, el cual en la medida que sea serio incluirá descripciones de lo que se hace, lo que se enseña y cómo se enseña, los resultados obtenidos y, parcialmente, recomendaciones fundamentadas sobre lo que debe hacerse. El discurso educativo estará formado en gran medida por la teoría educativa expresada de una manera más o menos informal. Al nivel de corrillo de maestros o de salón de clase, las teorías serán de lo más informal, a menudo más implícitas que explícitas y sólo se harán explícitas cuando sus supuestos se vean amenazados. En las conferencias sobre educación, las teorías pueden ser más detalladas, estructuradas y explícitas. Cuando el discurso se especifica formalmente, como en los libros, las teorías deben ser explícitas y estar fundamentadas. Tanto en el nivel práctico como en el teórico se utilizará un aparato conceptual específico. Los maestros que hablan entre sí de su trabajo y los teóricos que hacen recomendaciones razonables para la práctica, inevitablemente harán uso de conceptos tales como “educación”, “enseñanza”, “conocimiento”, “currículum”, “autoridad”, “igualdad de oportunidades” y “castigo”, entre otros.

En la medida en que haya una teorización explícita acerca de la educación, habrá argumentos e intentos de justificación de la misma, ya que la teoría educativa prescriptiva nunca será un dogma. Entonces, la teoría incluirá recomendaciones apoyadas en razonamientos que pueden ser apropiados o no.

Filosofía de la educación

El discurso educativo analizado en la sección anterior es el tema de la filosofía de la educación. Esta filosofía examina el aparato conceptual utilizado por los maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo. En la filosofía de la educación se pretende responder preguntas tales como: ¿qué involucra la educación?, ¿qué es exactamente enseñar?, ¿cuándo se puede afirmar con propiedad que se “sabe” algo?, ¿qué criterios deben satisfacerse para decir que lo que un maestro hace puede caracterizarse verdaderamente como “punitivo”? ¿qué quiere decir que todos los niños deben tener “igualdad de oportunidades”? ¿qué significa “libertad” en un contexto educativo? Las preguntas de este tipo y sus respuestas involucran al filósofo en un análisis filosófico por medio del cual intenta establecer criterios para el uso adecuado de esos términos. Esta actividad de análisis es importante tal vez por derecho propio, pero desde luego lo es como antecedente del siguiente aspecto que interesa al filósofo: el examen de la teoría educativa, debido a que el discurso educativo es en gran medida un asunto de teoría educativa y las teorías requieren del escrutinio para justificar sus fundamentos. El filósofo se preocupa por la aceptabilidad de las teorías educativas, y un requisito práctico de cualquier revisión de las credenciales de una teoría es que los términos usados sean lo más claro posible. Así el análisis conceptual es el primer paso en este escrutinio; le sigue el examen de la teoría, de su coherencia interna, su conformidad con lo que se sabe acerca de la naturaleza humana y con las convicciones morales aceptadas, así como su practicabilidad. Al ser confrontado con una teoría general de la educación, el filósofo pregunta: ¿qué recomienda? y ¿podría lograrlo?

Este escrutinio puede llevarse a cabo de diversas maneras. Una, consiste en tomar la aproximación histórica y abordar las teorías de la educación más importantes, desde Platón, Rousseau, Mill, Froebel y Spencer, hasta teóricos modernos como Dewey. Esto requerirá examinarlos supuestos de cada una de las teorías, supuestos acerca de lo que es un hombre educado, la naturaleza humana, la naturaleza y los métodos del conocimiento, etc. Deben verificarse cada supuesto y el argumento total para comprobar si lo que se ha dicho es válido de manera racional. Otro método, que se seguirá en lo que resta de este libro, es considerar a la teoría educativa en términos de los temas principales a los que ha dado lugar. En el pasado y aun en el presente, los interesados por la educación han propuesto puntos de vista y adoptado diversas posturas acerca de la práctica

educativa. Los puntos de vista han ido desde comentarios convencionales y poco reflexivos sobre la escolaridad, hasta explicaciones detalladas de los papeles y las funciones que tiene la educación en la sociedad; asimismo, han intentado responder a preguntas tales como: ¿qué es la educación?, ¿qué propósito tiene?, ¿qué debe enseñarse?, ¿por qué debe enseñarse a unos sujetos y a otros no?, ¿cómo debe enseñarse a los alumnos?, ¿cómo se les debe controlar y disciplinar?, ¿a quién debe educarse y cómo deben distribuirse las ventajas de la educación? En otras palabras, tratan de responder a las preguntas sobre el currículum, el conocimiento valioso, los métodos de enseñanza o los aspectos sociales, como la necesidad de igualdad, la libertad, la autoridad o la democracia en la educación. Las respuestas a estas preguntas han estado incluidas en las teorías educativas de manen implícita o explícita.

Estas preguntas con sus respectivas respuestas no sólo han interesado a los más destacados teóricos, como Platón o Rousseau, sino que han captado la atención de la mayoría de quienes atienden cotidianamente asuntos educativos. Las preguntas son importantes, tanto como las respuestas, ya que la manera de contestarlas determina en gran medida lo que se hace en la práctica, de lo cual se derivan consecuencias sociales o de otro tipo con implicaciones importantes.

La filosofía de la educación, que versa sobre las teorías que sustentan cada corriente, puede practicarse mejor si somete las interrogantes anteriores y los distintos puntos de vista al respecto a un escrutinio crítico. La tesis principal de este libro se apoya en la idea de que toda práctica implica necesariamente una teoría. Si esto es correcto, la necesidad del escrutinio mencionado es obvia. La teoría inadecuada conducirá a la práctica inadecuada y ésta a una población educada inadecuadamente. Por lo tanto, la filosofía de la educación tiene una función social importante, totalmente independiente del interés intrínseco que pueda tener.

Conclusiones

En la introducción de este capítulo se bosquejó una visión de la filosofía donde se la concibe como una actividad de alto rango que intenta liberar a la mente de problemas que son resultado de confusiones conceptuales o lingüísticas. No se pretende defender este punto de vista sobre la filosofía o sugerir que es la única manera de entenderla. Es más, tal como se indicó anteriormente, no se considera que este punto de vista explica adecuadamente lo que un filósofo de la educación trata de hacer, ya que la mayoría de los problemas que le preocupan no surgen de confusiones lingüísticas, sino que son en su mayoría problemas de justificación. El bosquejo pretendía simplemente mostrar un cambio análogo en la “filosofía educativa”. Lo que anteriormente se amparaba bajo este rubro eran teorías comprensivas de la educación, teorías generales que trataban la educación de una manera semejante como la metafísica trata a la realidad. Estas teorías históricas generales tenían a menudo grandes méritos y todavía vale la pena estudiarlas, pero también tenían limitaciones considerables. A ello nos referiremos en el siguiente capítulo. Una de sus mayores desventajas es que con frecuencia se basan en supuestos que no tienen aceptación general, son adoptadas a menudo sin argumentación y rara vez están basadas en una investigación sistemática.

En la actualidad, esa clase de filosofía educativa ha sido reemplazada por un punto de vista que distingue entre teoría educativa y filosofía de la educación y que sostiene que la tarea del filósofo no es elaborar teorías generales sino analizarlas y criticarlas. La filosofía de la educación entendida de esta manera puede carecer del atractivo de las recomendaciones educativas a gran escala y de la filosofía que trata con las confusiones gigantescas de la metafísica. Los filósofos de la educación rara vez descartan un problema educativo disolviéndolo. No obstante, el examen paciente del aparato conceptual del discurso educativo y el minucioso escrutinio de los principios de la teorización educativa, pasada y actual, tienen de utilidad lo que les falta de excitación intelectual.

Dos puntos adicionales pueden servir de conclusión para este capítulo. La distinción que se hizo entre teorización educativa y filosofía de la educación, aunque es útil como una estrategia heurística, no es tan clara como puede parecer. El límite entre estas dos actividades no siempre está bien definido y en ocasiones es difícil precisar si el autor está ofreciendo una teoría o haciendo filosofía. Los filósofos no necesitan ofrecer teorías propias, pero pueden hacerlo implícita o explícitamente, como lo hizo Platón, al constatar la aprobación o el desacuerdo acerca de una determinada teoría. Por ejemplo, cuando un filósofo intenta justificar, con base en la razón, cierta clase de currículum adopta una teoría educativa; en consecuencia, cuando otro filósofo critica o rechaza dicha teoría apoya una teoría rival. La línea en donde la crítica filosófica

de una teoría pasa a la afirmación de otra es muy tenue. A pesar de esta dificultad, es útil pensar en la teoría como un cuerpo de recomendaciones públicas para la práctica, y en la filosofía como el examen crítico de esas teorías.

El segundo punto es que aunque este libro trata acerca de la filosofía de la educación, no se restringirá a describir las funciones de los filósofos de la educación. La mejor manera de introducir la filosofía es hacer algo de filosofía y de cuando en cuando aparecerán en los siguientes capítulos algunos ensayos de filosofar elemental. De hecho, en este capítulo se han incluido varios análisis filosóficos. La distinción entre teorías que son principalmente descriptivas y las que involucran un compromiso con alguna finalidad que parece deseable, es parte del análisis de lo que constituye una teoría, un análisis del concepto. Más aún, la idea, contraria a la creencia popular, de que la teoría precede lógicamente a la práctica, es una conclusión de interés filosófico surgida del análisis de lo que se considera como práctica.

LECTURAS RECOMENDADAS

La “revolución en la filosofía” a que se refiere este capítulo fue un asunto de carácter técnico y hay pocos trabajos introductorios al mismo. Tal vez la mejor introducción sea *An Introduction to Philosophical Analysis* de J. Hospers (Routledge and Kegan Paul, 1967). El estudio puede continuarse en *Philosophical Analysis* de J. O. Urmson (Oxford University Press, 1956). Las aplicaciones de esta nueva aproximación filosófica pueden encontrarse en *Philosophical Analysis and Education* de J. Archambault (dir.) (Routledge and Kegan Paul, 1965).

Una introducción elemental a la naturaleza de la teoría educativa se encuentra en *Educational Theory: An Introduction* de T. W. Moore. Un análisis más técnico sobre el tema se puede encontrar en los trabajos de P. H. Hirst y O. J. O'Connor en *Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain*, vol. 6 (Basil Blackwell, 1972).

El alcance de la filosofía de la educación se describe en los trabajos de P. H. Hirst y R. S. Peters publicados en la obra *The Study of Education* de J. Tibble (dir.) (Routledge and Kegan Paul, 1966) y en *The Logic of Education* de P. H. Hirst y R. S. Peters.

2. TEORÍA GENERAL DE LA EDUCACIÓN

Introducción

En el capítulo anterior se argumentó que la filosofía de la educación consiste básicamente en formular un comentario crítico sobre la teoría educativa, y que ésta, a su vez, consiste en varias teorías con diferentes alcances y niveles de complejidad, que van desde teorías simples sobre enseñanza hasta teorías a gran escala aliadas o asociadas con alguna posición social, política o religiosa. Gran parte de lo que resta de este libro será un intento por mostrar cómo las teorías generales de la educación hacen surgir temas de interés filosófico, y cómo el filósofo de la educación puede reaccionar ante dichas teorías. Es necesario precisar qué es un tema de interés filosófico y qué forma puede tomar la reacción del filósofo. Un “tema de interés filosófico” es aquel que da lugar a preguntas de naturaleza conceptual, acerca de la relación entre dos o más conceptos — por ejemplo, entre “educación” y “enseñanza” o “autoridad” y “poder”—, o que revela ciertos supuestos de un argumento que, aun cuando son la base del mismo, deben hacerse patentes para permitir su evaluación — por ejemplo, los supuestos acerca de la naturaleza humana o de la naturaleza del conocimiento. Los conceptos, los supuestos y los argumentos resultantes son fuentes de posible interés filosófico y la reacción del filósofo cuando se enfrenta a ellos sería la de iniciar el análisis de conceptos para saber tan claramente como sea posible qué significan, así como extraer y examinar los supuestos involucrados en el argumento, a fin de evaluarlo para su posterior aceptación o rechazo.

Ya se ha especificado la naturaleza de una teoría general de la educación. Una teoría general difiere de una teoría limitada por que pretende dar un programa comprehensivo para producir un determinado tipo de persona, un hombre educado, mientras que la teoría limitada se preocupa por asuntos educativos específicos, como la manera de enseñar una asignatura o cómo tratar a los niños de cierta edad y ciertas capacidades. En *La República*. Platón ofrece varias teorías relacionadas con la educación, por ejemplo cómo dar al niño un sentido del orden y la regularidad de la naturaleza, el papel de los poetas y la poesía en la educación, cómo hacer que los futuros soldados sean fuertes y saludables, etc., pero todo enmarcado en una teoría general que intenta producir un cierto tipo de individuo que sea capaz de conducir al Estado. *Emilio*, de Rousseau, contiene muchas teorías útiles sobre entrenamientos sensorial, físico, para la auto-confianza y para la conciencia social, pero también ofrece esas teorías dentro del marco de una teoría más general diseñada para proporcionar lo que él llama una educación “acorde con la naturaleza” que pretende producir un “hombre natural”.

Toda teoría general de la educación contiene un cierto número de teorías particulares y limitadas dentro de sus recomendaciones globales para la práctica. Sin embargo, lo que caracteriza a dichas teorías, sean limitadas o generales, es su estructura lógica. Cualquier teoría práctica implica un conjunto de supuestos y conjeturas que son la base de un argumento. Toda teoría general está compuesta de suposiciones generales, una de las más importantes es el compromiso con un valor, con una finalidad valiosa que sea factible de alcanzar; en este caso, una noción general del hombre educado. Esta teoría también tiene supuestos acerca del material con el que se trabaja, la naturaleza de los alumnos o, más general, la naturaleza del hombre, la naturaleza del conocimiento y las habilidades, así como la efectividad de diferentes métodos pedagógicos. Todos estos supuestos constituyen las premisas de un argumento cuya conclusión es un conjunto de recomendaciones prácticas respecto de lo que debe hacerse en la educación¹. Los principales puntos de interés filosófico en este campo son: conceptos como “educación” y “hombre educado”; supuestos sobre la finalidad a alcanzar; acerca de las características de un hombre educado; respecto del conocimiento y sus métodos, y un argumento que se ofrece como apoyo a las recomendaciones prácticas.

En el presente capítulo se analizan en los supuestos sobre la educación, sus fines, metas y propósitos, y los supuestos acerca de la naturaleza del hombre.

Metas educativas

El supuesto más importante de una teoría general de la educación está relacionado con la finalidad que se pretende alcanzar. En principio, debe haber un compromiso con un valor y el requisito lógico de la existencia

¹ Moore, T. W.. 1924.

de una teoría. Todas las teorías prácticas, sean limitadas o generales, deben empezar con alguna noción de la finalidad que se desea lograr. Formalmente puede decirse que una teoría general sólo tiene una meta: producir un cierto tipo de persona, un hombre educado. El interés aquí reside en saber cómo se da un contenido sustancial a esta meta formal. Hay dos formas de hacerlo. La primera consiste en desarrollar un análisis del concepto “educación”, para elaborar en detalle los criterios que gobiernan el uso del término; éstos serán los criterios que nos permitan distinguir al hombre educado del que no lo es. La tarea de elaborar dichos criterios recae en el filósofo analítico de la educación.

Al inicio de esta tarea nos enfrentamos con una complicación. El término “educación” puede usarse de varias formas. En uno de sus usos, este término funciona de una manera más o menos descriptiva; es decir, la educación de una persona puede entenderse como la suma total de sus experiencias. Este uso del término es perfectamente aceptable, por lo que no sería inapropiado decir que alguien tiene la educación de un mozo de la calle, de un minero o de un soldado. Un uso restringido de “educación” la describirá como lo ocurrido a un individuo en instituciones educativas específicas, como las escuelas o universidades. En este caso, hablar de la educación de un hombre es referirse a su paso por un sistema. “Fue educado en tal o cual escuela”, significa que asistió a esa institución en particular. Hay un sentido todavía más restringido del término educación: cuando se hace referencia a uno o varios valores. De acuerdo con esta interpretación, la educación posee características normativas o de valor y sus logros implican, de alguna manera, mejoría en el individuo. El significado puramente descriptivo del término “educación” no conlleva tal implicación; para satisfacer este significado basta haber asistido a la escuela durante cierto tiempo. De acuerdo con el uso normativo, un hombre educado es un hombre mejorado y como tal, un producto final deseable, algo que se debe producir. Es este sentido normativo de la educación el que proporciona el punto de partida lógico de la teoría general, el compromiso de generar algo de valor, un tipo deseable de individuo. Tal persona tendría características específicas, como la posesión de ciertas clases de conocimientos y habilidades, y ciertas actitudes que se consideran valiosas. El hombre educado sería aquel cuyas capacidades intelectuales se han desarrollado; es sensible a asuntos concernientes a la moral y a la estética; puede apreciar la naturaleza y la fuerza del pensamiento matemático y científico: puede ver el mundo en sus dimensiones histórica y geográfica; aprecia la importancia de la verdad, la precisión y la elegancia del pensamiento, y, como requisito adicional, tiene un conocimiento y una comprensión integrados y nunca una masa de información en retazos y desarticulada. Todos estos criterios dotan de contenido a una noción meramente formal de hombre educado al especificar las condiciones necesarias para aplicar dicho término².

La segunda manera de dar un contenido sustancial a una meta es colocándola en un contexto social, político o religioso. La meta formal demanda simplemente un hombre educado, pero el contenido de este término variará de acuerdo con el tiempo, el lugar y la cultura en las que ha de alcanzarse dicha meta.

Platón recurre a las disciplinas matemáticas y filosóficas para explicar lo que entiende por hombre educado; así, éste es el conocedor de la verdadera realidad por su comprensión de las formas, y es capaz, a la vez que desea, de actuar como guardián y conductor del Estado³. Para Herbert Spencer, que vivió en una sociedad muy diferente a la de Platón, el hombre educado era el que había adquirido suficientes conocimientos y desarrollo intelectual que le servían para iniciar y sostener una familia, jugar el papel de ciudadano y ocupar sabiamente su tiempo libre en una sociedad comercial e industrial⁴. Las clases de conocimiento y habilidades que hubieran satisfecho los requisitos de Platón no hubieran funcionado en la Inglaterra de Spencer. James Mill, Thomas Arnold, el cardenal Newman y John Dewey formularon nociones distintas de lo que debería ser un hombre educado. En la actualidad, los responsables de sociedades, como los gobernantes de Cuba, África emergente o de China, deben tener sin duda nociones muy diferentes del hombre educado de las que existieron el siglo pasado en Europa. Cada uno de ellos verá al hombre educado en términos de las demandas sociales que enfrenta. Tal vez valga la pena mencionar aquí que la sustancia de la mente es relativa a la cultura, lo cual es una buena razón para argumentar que de ninguna teoría general se pueden extraer recomendaciones aplicables a todas las situaciones educativas; es decir, ninguna teoría alcanza aceptación universal. Sin embargo, lo importante es que todas estas teorías tienen en común la finalidad de lograr el

² Peters, R. S., 1966.

³ Platón, 1970.

⁴ Spencer, H., 1911.

hombre educado. Este supuesto establece una meta educativa, el punto lógico de partida para una teoría general de la educación.

Metas y propósitos de la educación

Para hablar de la meta o las metas de la educación debe hacerse la siguiente precisión filosófica: una meta es un requisito lógico para formular una teoría práctica. A menos que se considere como valiosa alguna finalidad, no es posible elaborar una teoría práctica.

Una teoría práctica consiste en un argumento que proporciona recomendaciones para alcanzar una finalidad considerada como deseable. En el capítulo uno se indicó que la práctica siempre implica una teoría. Otra precisión filosófica necesaria en este momento es la distinción entre “meta” y “propósito”, la cual se facilita mediante dos preguntas que pudieran formularse a quien pretende emprender una tarea práctica: ¿qué estás haciendo? y ¿para qué lo estás haciendo? El para qué de la segunda pregunta presupone una finalidad externa a la actividad en sí misma, que ayuda a diseñar la actividad y a lograrla. La pregunta: ¿Para qué aprender francés? podría tener la respuesta: “Para poder disfrutar unas vacaciones en Francia”; la pregunta: ¿Para qué escarbas? podría responderse: “Para poder sembrar papas”. En ambos ejemplos las preguntas podrían haber sido formuladas de acuerdo con el *propósito* de la actividad. En cada caso la respuesta está dada en términos instrumentales, se hace una cosa para lograr otra y el producto final es diferente a la actividad. Los “propósitos” indican objetivos diferentes a las actividades.

Para la primera pregunta se necesita una aproximación diferente. ¿Qué estás haciendo? requiere de la especificación de lo que es la acción, del enunciado de su contenido. Las respuestas en este caso podrían ser: “Estoy tratando de dominar el francés” o “Estoy encorvado en la tierra”. Aquí las explicaciones no se refieren a una finalidad externa, simplemente aclaran qué es lo que se está haciendo. En estos casos sería apropiado preguntar sobre la *meta* y no sobre el propósito. Entonces, la pregunta sería: ¿Qué tratas de hacer? y su respuesta indicaría una meta, lo que se pretende alcanzar. En resumen, al hablar de propósitos nos referimos a finalidades externas a las que se dirige la actividad; al hablar de metas aludimos no a finalidades externas, sino a la actividad en sí misma, a su finalidad interna⁵.

La distinción entre metas y propósitos es importantes al hablar de educación. Se le puede preguntar a un maestro cuál es su meta en una lección en particular, es decir, pedirle que diga qué es lo que está haciendo o tratando de hacer. También puede hacerse una pregunta diferente, sobre por qué lo hace, para qué lo hace, cuál es su propósito al hacer que sus alumnos escriban poesía o resuelvan ecuaciones cuadráticas. De la misma manera es posible preguntarle cuáles son las metas de la educación y cuáles sus propósitos.

Las metas y los propósitos del maestro pueden quedar englobados en los grandes grupos de metas y propósitos de la educación. Ahora bien, como lo hemos sugerido, la meta de la educación es producir un hombre educado que alcance ciertos criterios de desarrollo intelectual, moral y estético. Por supuesto, puede decirse que la educación tiene metas subordinadas, por ejemplo, el desarrollo de una disposición hacia la literatura o la apreciación de los modos de pensamiento científico o matemático, pero en conjunto estas metas subordinadas implican la finalidad general: lograr una cierta clase de persona.

Sin embargo, hasta ahora no se ha hecho referencia a ninguna intención ajena a la educación. Es totalmente diferente preguntar: ¿Para qué esa educación?, ¿qué propósito tiene? Las respuestas a estas preguntas son diferentes a las de las interrogantes relacionadas con las metas. Se puede afirmar que el propósito de la educación es incrementar el número de ciudadanos instruidos y conocedores, o producir el número suficiente de médicos, abogados, servidores públicos o ingenieros, etc. En este caso se hace referencia a fines valiosos independientes de la práctica educativa, fines de tipo social, político o económico. Este es un punto conceptual importante. Preguntar por la meta de la educación es concebirla como un fin en sí misma, algo intrínsecamente bueno que involucra el desarrollo de la persona. Preguntar por el propósito de la educación es considerarla como un medio para obtener bienes externos a ella (trabajadores adiestrados, ejecutivos, profesionales, etc.).

⁵ Peters, R. S.. 1966. cap. 1.

Debido a esta distinción, a menudo se dice que las metas de la educación son internas a la misma y que es inadecuado preguntar por una meta externa de la educación. La educación cae bien en sí misma; ésta es una verdad conceptual derivada del significado normativo de la educación. De hecho, la meta de cualquier actividad es interna a ella misma, pues al preguntar por la meta se pregunta por lo que es la actividad. Pero no todas las actividades son, o deben ser, buenas por sí mismas; la educación sí lo es. Un resultado sin fortuna, derivado de reconocer que la educación tiene un valor intrínseco, es una conclusión que va más allá y que pregunta si la educación es una baratija mal engendrada. Puede pensarse que por ser la educación un fin en sí misma no puede ser considerada en términos de un propósito. Sin embargo, nada garantiza esta clase de exclusividad. La educación es buena *per se* y tiene su propia recompensa. Pero también tiene sentido preguntarse: ¿Por qué queremos gente bien desarrollada, sensible, dotada intelectualmente y útil?, debido a que la respuesta puede ser en términos del bienestar social y político. El hombre educado también necesita ser un buen ciudadano, un buen trabajador, un buen colega; y una buena educación puede y debe ser una gran ayuda para lograr esos importantes fines externos. La educación tiene propósitos valiosos y también metas valiosas.

Supuestos acerca de la naturaleza humana

Una teoría general de la educación empieza, lógicamente, con supuestos acerca de una finalidad, la noción de un hombre educado. Para alcanzar esta finalidad se recomiendan ciertos procedimientos pedagógicos. Pero entre la meta y los procedimientos deben existir algunos supuestos sobre la materia prima, es decir, sobre la persona a ser educada. Debe asumirse que la naturaleza humana es a tal punto maleable que lo adquirido por el alumno mediante la experiencia tiene efectos perdurables en su comportamiento subsecuente. No tendría caso enseñar a los niños si la enseñanza no produjera una diferencia en ellos. Este supuesto, como los supuestos acerca de las metas, es un requisito lógico de la educación y al mismo tiempo, un asunto de interés filosófico, ya que tal supuesto no sólo puede hacerse, sino que *debe* hacerse. Además de este supuesto lógico hay otros que tienen relación con la naturaleza humana. Aquí ingresamos a otra área de interés filosófico: los supuestos contingentes y no lógicos respecto de aquellos alumnos que serían de mayor utilidad para los teóricos de la educación, son resultado tanto de las encuestas como de la evidencia empírica.

La falta en la adopción de los supuestos basados en la evidencia empírica tiene consecuencias desfavorables en una parte considerable de las proposiciones de los teóricos generales en la historia. En el pasado los supuestos acerca de la naturaleza sustancial de los niños se derivaron, supuestamente, de puntos de vista metafísicos o religiosos; rara vez se basaban en un examen de los hombres o los niños. Por ejemplo, en ocasiones se asumió que la naturaleza del hombre era esencialmente pecaminosa y que habría que tomar en cuenta esa condición proveniente del pecado original al tratar con los niños. Asimismo, la noción calvinista de “echar al viejo Adán” fue considerada como fuente de implicaciones prácticas significativas para los maestros. Por el contrario, Rousseau rechazó con firmeza la creencia de la pecaminosidad original del hombre y sostuvo que los infantes, aunque no nacían moralmente buenos, eran esencialmente buenos en la medida en que no estaban manchados de la corrupción original⁶. Una objeción a estos dos supuestos es que ninguna experiencia directa con niños serviría para demostrar que son falsas. Un niño con disposición angelical no demostraría la falsedad del supuesto calvinista, pues se podría argumentar que la maldad ha salido de él, no que estuviera libre de ella desde un principio. Del mismo modo, un niño completamente malévolo no implicaría que es falso el supuesto de Rousseau, ya que este filósofo explicaba el vicio como resultado de la corrupción que produce la sociedad. Ni Calvino ni Rousseau intentaron establecer sus supuestos mediante la observación de cómo son los niños. Sus supuestos fueron hechos a priori, en ausencia de cualquier evidencia de carácter empírico.

Otro supuesto ampliamente conocido es la aseveración de Locke, quien afirma que los infantes nacen *tabula rasa*, es decir, en un vacío cognoscitivo. Esto podría ser cierto, pero algunas teorías lingüísticas modernas, como la de Chomsky, lo cuestionan. Sin embargo, Locke tendía a argumentar su verdad sin haber hecho ninguna indagación empírica que la sustentara. Algo semejante puede decirse del punto de vista no cuestionado de Fröbel, en el que cada niño ejemplifica un patrón divino de desarrollo que debe realizarse durante la vida y que se logra mediante la educación⁷. Una crítica general a este tipo de supuestos es que

⁶ Rousseau, J. J., 1974.

⁷ Fröbel, F., 1900.

pertencen a una clase inadecuada de teoría de la educación. Son supuestos a priori, enunciados antes de la experiencia y frecuentemente imposibilitados de confirmación o refutación empírica.

Toda teoría educativa requiere una impresión factual precisa de la naturaleza humana, especialmente de la naturaleza infantil, y esto sólo puede lograrse a partir de estudios orientados a describir deliberadamente cómo son los niños. De lo anterior se desprende otro aspecto filosófico de importancia: si queremos descubrir alguna verdad sobre el mundo, lo que en él ocurre y lo que puede ocurrir, debemos empezar a examinar el mundo mediante la observación o la experimentación. Es inútil hacer suposiciones previas a la experiencia respecto de lo que sucede o es probable que vaya a ocurrir. Por eso, el supuesto de Fröebel acerca de la naturaleza infantil es virtualmente inútil como ayuda para la práctica educativa. Decir que la naturaleza de un niño se desarrollará de acuerdo con un patrón divino predeterminado o que debe ayudársele a que así sea, no es mejor que decir que se desarrollará de acuerdo con su voluntad. El resultado obtenido carece de importancia: siempre será acorde con el supuesto. Los supuestos de Calvino y Rousseau tampoco son útiles.

Las personas que practican la educación deben saber cómo se desarrollan los niños, cómo puede motivárseles y manejárseles, qué puede esperarse de ellos en las diferentes etapas de su desarrollo, a partir de estudios científicos sobre la infancia. Piaget, Freud, Kohlberg y otros especialistas en estudios infantiles tienen estudios muy interesantes al respecto, al igual que muchos teóricos importantes en la teoría educativa tradicional.

Dos aproximaciones a la teoría general de la educación

Ahora podemos ampliar nuestra aproximación a la teoría educativa al revisar los dos principales supuestos que existen sobre la naturaleza humana, que difieren radicalmente en énfasis y que una vez adoptados han producido direcciones por completo diferentes en la práctica educativa. Los supuestos reflejan lo que puede llamarse las aproximaciones mecanicista y organicista al fenómeno.

Es obvio que existen en el mundo entidades mecánicas y orgánicas. Un reloj es un ejemplo de la primera categoría, y un vegetal, de la segunda. Una diferencia crucial entre ellos es que los instrumentos generalmente son hechos por el hombre, mientras que las entidades orgánicas no, sino que son “naturales”. Por analogía, esta distinción puede utilizarse para mejorar el entendimiento de la forma en que trabajan o se comportan las entidades u organizaciones que no son como los relojes o los vegetales, por ejemplo, la sociedad, el Estado o el hombre.

Thomas Hobbes, en *Leviatán*, compara al hombre con una máquina instrumentada maravillosamente, compuesta de resortes, engranes y palancas⁸. Esta es tal vez la manera como un anatomista podría analizar a un ser humano, al compararlo con una máquina, con partes movibles. Por supuesto, el hombre es más que una máquina, pero algunas veces puede resultar útil o conveniente realizar esta analogía para obtener un modelo simplificado de lo que en realidad es muy complejo. Hobbes adoptó este modelo debido a que buscaba una forma particular de argumento político para mostrar a la sociedad humana como un mecanismo integrado por individuos que podrían considerarse como máquinas.

Por el contrario, la aproximación orgánica, por ejemplo, la de Fröebel, toma como modelo el punto de vista de una entidad como una criatura viviente, en crecimiento y en desarrollo, un todo “natural”⁹. Aquí los diferentes elementos que la constituyen no están integrados en un sistema de cheques y estados de cuenta, o de engranes y palancas, como en una máquina, sino forman un todo que funciona como una entidad cuya importancia es mayor que la suma de sus partes. El todo es lógicamente anterior a las partes, en el sentido de que las partes sólo existen como integrantes del todo. Así, el hombre es más que un ensamblaje de huesos y músculos, nervios y tendones, y, como Hegel y sus seguidores han dicho, una sociedad es más que la totalidad de individuos que la componen. Una máquina también está compuesta de partes subordinadas, pero no es más que la suma organizada de sus partes; su totalidad es el agregado de sus partes simplemente. Más aún, a diferencia de una máquina, un organismo es capaz de crecer y desarrollarse, tiene un principio dinámico interno que ayuda a determinar su historia.

⁸ Hobbes, T., 1963.

⁹ Froebel, F., 1900.

Ahora bien, tal como se sugirió antes, es posible y algunas veces puede ser de utilidad, enunciar supuestos sobre la naturaleza humana basados en esta distinción mecanicista-organicista. En cierto sentido el hombre es como una máquina, un sistema de insumos y productos que puede trabajar eficiente o ineficientemente. Esto podría establecerse a partir de una investigación empírica y cualquier supuesto de esta clase tendría validez científica, pero, por supuesto, no sería el total de la historia. Considerar al hombre como una máquina sería ignorar lo que hay de esencialmente humano en él. No obstante, en ocasiones se entiende mejor al hombre en términos mecanicistas. El modelo organicista ofrece una explicación alternativa que en primera instancia parece ser una base plausible para establecer una concepción adecuada del hombre, con énfasis en su capacidad de crecimiento y desarrollo. Este modelo tiene ventajas y desventajas. Tal vez la desventaja más contundente sea la tendencia a la vaguedad y a enunciar afirmaciones incuantificables acerca de sentimientos, aspiraciones y términos semejantes. De hecho, aunque ambos modelos son útiles, no es conveniente llevar las analogías a los extremos. Ninguno de ellos, por sí solo, da una visión completa; ambos pueden ser útiles como modelos o versiones simplificadas de la realidad. En resumen, los modelos mecanicista y organicista muestran un supuesto fundamental acerca de la naturaleza humana e implican una teoría general de la educación. Más aún, ambos son supuestos que tienen alguna justificación empírica.

Al aplicar las aproximaciones mecanicista y organicista en el contexto educativo éstas adquieren diferentes formas. Una teoría educativa enmarcada en supuestos mecanicistas sostendría que el hombre es una cierta clase de máquina. Como cualquier máquina, el trabajo efectivo se mostraría por la ejecución, que en el hombre sería su conducta externa. La educación sería uno de los medios para hacer esas respuestas externas lo más efectivas posibles. Un alumno sería visto como un aparato cuyo trabajo podría regularse deliberadamente desde el exterior. El no “crecería” o se “desarrollaría” de acuerdo con alguna dinámica interna: más bien su conducta sería modificada o “moldeada” para aproximarla a algún fin deseable, por ejemplo, vivir en armonía y felicidad en una sociedad compuesta por individuos semejantes a él. La enseñanza consistiría en organizar los insumos adecuados —conocimientos, destrezas y actitudes—. El hombre educado sería aquel cuya conducta estaría basada en los criterios de valía adoptados por su sociedad. Por otro lado, una teoría general de la educación basada en una visión organicista del hombre tendería a hacer énfasis en los aspectos que una visión mecanicista ignoraría: los principios internos del desarrollo y el crecimiento. El supuesto organicista señala que el alumno es esencialmente una criatura “en crecimiento”, lo cual significa que la educación no sería una modificación o moldeamiento proveniente del exterior, sino un intento por estimular el desarrollo individual desde dentro, involucrando un crecimiento orgánico más que la adaptación mecánica a presiones ambientales¹⁰.

Estas dos aproximaciones, expuestas de manera breve y resumida, parten de diferentes supuestos acerca de la naturaleza humana; han tenido influencia considerable y significativa en la práctica y en la teoría educativas. Históricamente, la aproximación mecanicista está representada por el filósofo francés Helvetius, por James Mill¹¹ y más recientemente por B. E. Skinner¹². Helvetius adoptó el modelo de manera tan inflexible que afirmó que la manipulación deliberada del ambiente del alumno permitiría al educador hacer de aquél cualquier cosa que deseara.

“Education peut tout” fue una máxima que se derivó de esta aproximación. Uno de los máximos exponentes del punto de vista organicista es Rousseau, quien tuvo muchos discípulos e imitadores, como Fröebel y Dewey. Al enfrentarse con teorías de esta clase la tarea del filósofo de la educación es extraer y hacer explícitos sus supuestos, así como elaborar ciertas advertencias contra ellos, como cuando se dijo que ninguna de esas teorías puede tomarse como algo más que una descripción análoga, y que ninguno de los modelos debe tomarse literalmente. Aunque tales modelos muestren totalmente divorciados de la evidencia empírica, cada uno tiende a dar una visión parcial del todo. No obstante, por ser analogías pueden ser de utilidad, ya que generan formas útiles de considerar la práctica educativa y cada uno de sus supuestos atrae la atención hacia algunos aspectos de la naturaleza humana que el otro pudiera negar o ignorar, debido a que los teóricos de la historia han adoptado una de las dos opciones como si fueran explicaciones completas de la naturaleza humana, sus teorías están sesgadas. Una mejor manera de utilizar las analogías es reconocer que cada una

¹⁰ Rousseau, J. J., 1974 y Froebel, F., 1900.

¹¹ Mill, J., 1969.

¹² Skinner, B. F., 1953.

ofrece una perspectiva diferente de la educación y que de ningún modo debe suponerse que cualquiera de ellas proporcione una visión completa o comprehensiva.

Conclusiones

En el primer capítulo de este libro se enunció la naturaleza y los alcances de la filosofía de la educación y se trató de demostrar lo que intentan hacer los filósofos de la educación. En este segundo capítulo se indican algunos de los pasos filosóficos que pueden llevarse a cabo, con base en la idea de una teoría general de la educación. Para la estructura lógica de una teoría general de la educación son necesarios los supuestos, dos de los cuales se analizaron en el presente capítulo. El primero consiste en que antes de cualquier recomendación para la práctica educativa debe haber una finalidad deseable a ser alcanzada: lograr un hombre educado. El segundo supuesto se refiere a la naturaleza humana, la materia prima de la educación. En el curso del capítulo se introdujeron algunos puntos de significación filosófica: la diferencia entre las metas y los propósitos de la educación; un breve análisis del concepto de educación, y la afirmación de que las respuestas a las preguntas empíricas, por ejemplo, las referentes a la naturaleza infantil, deben derivarse de la investigación empírica y no deben asumirse antes de obtener una evidencia empírica. Finalmente, se hizo un intento por esclarecer los supuestos básicos acerca de la naturaleza humana que subyacen a algunas teorías importantes de la educación, supuestos que distinguen los puntos de vista organicista y mecanicista.

Lecturas recomendadas

El capítulo 2 del libro *The Logic of Education* de P. H. Hirst y R. S. Peters contiene un análisis acerca de las metas de la educación. Un simposio sobre este tema es "Aims of Education-A Conceptual Inquiry" de R. S. Peters, J. Woods y W. H. Dray, que está incluido en el libro *The Philosophy of Education* de R. S. Peters (dir.), Oxford University Press, 1975.

Los supuestos acerca de la naturaleza humana de los grandes teóricos educativos deben estudiarse en sus textos originales que se citan en la bibliografía. Una discusión de esos supuestos en la obra de teóricos importantes aparece en los capítulos 3 y 4 del libro *Educational Theory: An Introduction* de T. W. Moore.

3. EL CONOCIMIENTO Y EL CURRÍCULUM

Introducción

El análisis del concepto de educación intentado en el capítulo anterior sugiere que un hombre educado sería aquel que ha adquirido conocimiento valioso, comprensión y destrezas. El conocimiento, las clases de comprensión y las destrezas de cada categoría dependen del tipo de sociedad en la que se realiza la educación. Pero cualquier sociedad que tenga un concepto de educación, debe considerar, ciertos conocimientos y ciertas destrezas lo suficientemente valiosos como para transmitirlos a la siguiente generación. Es más, el futuro de la sociedad dependerá de dicha transmisión cultural. Ese cuerpo de conocimientos y destrezas constituye un currículum, y una teoría general de la educación debe contemplar algunos supuestos respecto de lo que debe enseñarse. Dichos supuestos tienen relación con la naturaleza del conocimiento.

En el presente capítulo se analiza lo que involucra el concepto de educación. A fin de realizar este análisis es necesario hacer una distinción entre el currículum y las reglas para la práctica educativa: es decir, entre lo que se enseña y la manera en que se enseña. El currículum es un asunto de conocimiento y habilidades que habrán de transmitirse a los alumnos. Tradicionalmente, el currículum se divide en diferentes materias o disciplinas (matemáticas, ciencia, historia, entre otras), pero en general puede considerarse como un cuerpo de conocimiento que debe ser transmitido a otros. En relación con una teoría general de la educación, el currículum es uno de los medios para convertir una meta general en un logro educativo. Los hombres educados se forman en la medida en que se les introduce en las diferentes clases de conocimiento y destrezas. El filósofo de la educación está interesado en dos aspectos: primero el análisis del concepto de conocimiento y sus relaciones con otros conceptos, y segundo, qué conocimiento y destrezas deben enseñarse, qué conocimiento es valioso. Por ejemplo, el teórico de la educación sugiere que educar a un hombre implica enseñarle matemáticas, ciencia, historia y otras disciplinas tradicionales. El filósofo pregunta: ¿por qué estas asignaturas?, ¿por qué este conocimiento y estas habilidades? En otras palabras, el filósofo está interesado en el análisis y la justificación; sus preguntas son: ¿qué es el conocimiento? y ¿qué conocimiento es el más valioso?

¿Qué es el conocimiento?

En realidad, esta pregunta abarca dos interrogantes —cada una de las cuales da lugar a temas de una complejidad considerable—: ¿qué es el conocimiento en general, qué es lo que exactamente puede conocerse? y ¿qué significa decir que alguien sabe algo? Debido a que la respuesta a cualquiera de estas preguntas requeriría de un libro completo, a continuación se presenta una explicación breve y elemental de los muchos aspectos involucrados.

Conocimiento en general

La pregunta que trataremos de responder aquí es: ¿qué es el conocimiento, de qué hablamos cuando nos referimos al conocimiento como tal? Platón hace una clara distinción entre conocimiento, creencia y conocimiento restringido a la aprehensión de ciertos objetos intangibles que llamó “formas” o “ideas”¹. Estos objetos están fuera del mundo de las cosas cotidianas, fuera del tiempo y del espacio, y sólo se pueden conocer mediante un entendimiento intuitivo que proviene de una clase especial de entrenamiento cuasi matemático. Los objetos del mundo cotidiano (árboles, rocas, nubes, hombres y cosas semejantes) no pueden, en sentido estricto, ser conocidos, ya que el conocimiento platónico involucra una cierta clase de certeza. Según Platón, independientemente de lo que se conozca, debe conocerse sin dudas, por lo cual no podríamos tener certeza acerca del mundo cotidiano siempre cambiante. Respecto de este mundo de fenómenos y apariencias, sólo tendríamos opiniones o ideas. El conocimiento está relacionado con la comprensión de verdades necesarias respecto de un mundo no fenoménico, necesarias en el sentido de que sería imposible equivocarse acerca de ellas.

El desarrollo de la concepción platónica llevó en el siglo XVII a lo que se ha denominado tradición racionalista, representada por filósofos como Descartes, Spinoza y Leibniz. Para estos autores el

¹ Platón, 1970.

conocimiento es análogo a la captación de verdades matemáticas. Este punto de vista se caracteriza porque sostiene que las matemáticas son el paradigma ejemplar del conocimiento, debido a que las verdades matemáticas son universales; más aún, son verdades necesarias. Por ejemplo, tres por tres deben ser nueve y los ángulos internos de un triángulo deben sumar 180 grados. Negar esas proposiciones no sólo sería un error, sino inclusive una contradicción. El razonamiento matemático es demostrativo o deductivo: tiene la característica reconfortante de que si se aceptan sus premisas y se siguen los procedimientos adecuados, la conclusión se deduce por necesidad. Los filósofos racionalistas fueron atraídos por este modelo de conocimiento y trataron de utilizarlo para establecer verdades suficientes y necesarias acerca del mundo real, que podían derivarse de principios auto-evidentes y obtenidos de manera similar a como se obtienen en las matemáticas y la lógica.

Un punto de vista alternativo considera a la ciencia como paradigma. En éste, el conocimiento no es un asunto de deducción a partir de principios auto-evidentes, sino que es resultado de la observación y la experimentación en el mundo empírico. El orden y la regularidad en que ocurren nuestras experiencias nos capacitan para hacer generalizaciones a gran escala acerca de los contenidos y acontecimientos del mundo, mismas que pueden ser usadas para explicar y predecir el curso de la experiencia futura. Tal es el modelo empirista del conocimiento, representado por filósofos como Hume y James Mill, quienes consideraron al conocimiento sustancial no como un cuerpo de verdades necesarias, sino como conclusiones contingentes que dependen de la forma del mundo empírico. Es un hecho que el fuego quema, el azúcar endulza, los gases se expanden cuando se calientan, etc., aunque podría haber sido de otra manera. La conclusión podría expresarse así: siempre es posible el contrario de una verdad empírica, a diferencia del contrario de una verdad matemática que es lógicamente imposible y absurdo. Los filósofos empiristas, sin compromiso como los positivistas lógicos de los años treinta, sostuvieron que todo el conocimiento informativo sustancial era de esta clase. Para ellos, el conocimiento matemático no era sustancial o informativo del mundo real, sino puramente formal, un asunto de definiciones y derivaciones, cuyas conclusiones eran necesariamente ciertas debido a la forma en que se definían los términos.

En cuanto al conocimiento, ambas posturas, la racionalista y la empirista, parecen ser parciales y no son totalmente adecuadas. El defecto de la adhesión racionalista al paradigma matemático es que las verdades necesarias, aunque ciertas, no proporcionan información sustancial. Siempre será cierto que los ángulos internos de un triángulo suman 180 grados, pero eso no dice nada acerca de la existencia de los triángulos. La proposición sería verdadera incluso si los triángulos no existieran. Las verdades de esta clase son formales, necesarias, pero vacías y los intentos realizados por los racionalistas para obtener verdades necesarias sobre el mundo empírico, no alcanzarían el éxito.

Por otra parte, las generalizaciones empíricas son verdades sólo en la medida que haya evidencia que las apoye, y siempre existe la posibilidad de que una nueva evidencia demuestre que son falsas. Así, las proposiciones empíricas que proporcionan información sustancial acerca del mundo nunca son lógicamente ciertas o verdades necesarias. Cuando las proposiciones de las matemáticas o de la lógica implican una verdad son necesariamente verdaderas, pero no dan información sustancial acerca del mundo. Este dilema produce una cantidad considerable de inconformidad, ya que si se le considera estrictamente no podríamos decir que tenemos conocimiento acerca del mundo en el que vivimos, conocimiento que satisface el requisito de certeza estricta. El asunto se complica debido a que parece tener una convicción ineludible acerca de una clase de necesidad inherente en el mundo de que lo que ocurre es algo más que una mera contingencia. En el siglo XVIII hubo dos intentos por aclarar esta convicción de necesidad. David Hume, un empirista escocés, mencionó que aparte de las matemáticas y la lógica, no había proposiciones necesariamente verdaderas, pero sostuvo que no obstante proyectamos una clase de necesidad en nuestra explicación del mundo. Con base en las experiencias regulares y uniformes esperamos que los acontecimientos ocurran como lo han hecho aunque no tenemos otra garantía para esa expectativa que no sea nuestra experiencia previa². Esa experiencia previa es la base para concluir que la mayor parte de lo que ocurre *debe* ocurrir. Esperamos que las causas tengan los efectos que por lo general tienen, que los objetos se comporten como normalmente lo hacen y llegamos a la conclusión de que es una necesidad que eso ocurra. Para Hume, esta convicción de necesidad fue un asunto psicológico. Sin embargo, Kant arguyó que al tener experiencias en el mundo tal como las tenemos, necesariamente lo hacemos bajo ciertas condiciones. Sólo podemos tener tales experiencias bajo el supuesto

² Hume, D., 1977.

de que el mundo es un sistema causal que opera en el tiempo y el espacio. Kant sostuvo que sólo podemos tener experiencias en el mundo bajo ciertas formas y categorías de la mente que estructuran nuestra experiencia y nos proporcionan el marco de la necesidad³. La diferencia entre Hume y Kant es que mientras el primero considera la estructuración de nuestra experiencia como una necesidad psicológica, el segundo sostiene que dicha estructuración es un requisito lógico previo de nuestro conocimiento, e incluso de toda nuestra experiencia.

En conclusión, las aportaciones de Hume y Kant no son más que un intento por explicar cómo tenemos la convicción de que hay una especie de inevitabilidad en mucho de lo que pasa en nuestra experiencia. Esto no significa que todo lo que conocemos sea necesariamente verdadero. Algo de lo que conocemos es necesariamente verdadero, por ejemplo, las verdades matemáticas, pero no es válido adoptar el punto de vista racionalista extremo y excluir del conocimiento todo lo que no es necesariamente cierto, por ejemplo, las verdades de la ciencia. El punto de vista de Platón sobre el conocimiento como necesario e incorregible, absolutamente inmune al error, es demasiado riguroso y restrictivo. Es posible afirmar que *conocemos* verdades que no son verdades necesarias. En realidad, la mayoría de nuestro conocimiento es de otra clase.

“Conocer”

Hasta ahora nos hemos referido al conocimiento en términos generales. Nos hemos preguntado: ¿qué es el conocimiento de o acerca de? Las respuestas, de nuevo en términos generales, han sido: verdades necesarias, como en las matemáticas, o verdades empíricas, como en las ciencias. Por supuesto existen otras posibles áreas de conocimiento, como el cotidiano, con base en el cual afirmamos que el puente del jardín está pintado de verde; el conocimiento moral; el conocimiento estético; inclusive el conocimiento religioso, y acerca de todos ellos hay considerable discusión y disputa entre los filósofos. En esta sección no preguntaremos ¿qué es el conocimiento? sino ¿qué es necesario para decir apropiadamente que alguien sabe algo?; en otras palabras, ¿cuáles son las condiciones del conocimiento?, ¿qué análisis puede hacerse con el concepto de conocimiento? o ¿qué justificación se requiere para dar sustancia a una aseveración de que se conoce algo? Estas preguntas sobre análisis y justificación son, por supuesto, preguntas típicas del filósofo.

Debido a que el análisis del concepto de conocimiento y la justificación de la aseveración de que se conoce algo están muy relacionados y es difícil separarlos, primero realizaremos el análisis. La palabra “conocer” es un verbo que significa ejecutar alguna acción mental “interna”; conocer es una ejecución de alguna clase. Sin embargo, esto no resuelve la cuestión. Es posible conocer algo sin realizar una ejecución específica. Por ejemplo, yo sé quién diseñó la catedral de San Pablo, aun cuando no esté pensando en Sir Christopher Wren, como cuando estoy dormido o cuando pienso en algo completamente diferente. Por lo tanto, no sería apropiado decir: “Estoy ocupado conociendo algo”, en el sentido que es apropiado decir que estoy ocupado escribiendo o leyendo. Conocer no es el nombre de una actividad, como lo son correr, leer o escribir; es más conveniente considerarla como lo que Ryle denomina un “logro”⁴. Especificar que estoy seguro de p , significa que he tenido éxito. En el contexto educativo utilizamos el término “logro” como lo hacemos con “aprendizaje”, “indagación o estudio”. Si nos dedicamos a estudiar un tema conoceremos algo y ocuparemos con éxito una posición cognitiva. Decir que p es cierto es estar en una posición determinada con respecto de p ; en otras palabras, es poder garantizar la certeza concerniente a la proposición. Estar en esta posición privilegiada es una justificación para la pretensión de conocimiento.

La siguiente pregunta importante es: ¿qué condiciones deben satisfacerse para poder decir que alguien está en esa posición privilegiada? El primer requisito es que la proposición p debe ser cierta, no necesariamente en el sentido de que negarla implicaría una contradicción, sino como un hecho verdadero. A menos de que p realmente sea cierta, nadie puede justificar que así sea. Por supuesto, es posible hacer tal aseveración, pero ésta no resistiría ningún escrutinio. Los hombres medievales pueden haber aseverado que sabían que la tierra era plana, pero su juicio fue anulado por los hechos. En realidad, nadie pudo haber sabido que la tierra era plana, porque no es, ni nunca fue plana. El siguiente requisito es que la persona que hace la aseveración debe estar segura de p . Sería un exceso y un error lógico decir: “Yo sé p , más no estoy seguro acerca de p ”, porque iría contra el uso que generalmente se acepta para el término “conocer”. La tercera condición es que la

³ Kant, I., 1969.

⁴ Ryle, G., 1963,

persona que hace la aseveración debe estar capacitada para citar la evidencia adecuada de apoyo. Si la evidencia no sirviera de apoyo entonces pensaríamos que sería más apropiado decir que “cree” en lugar de que “sabe”, como cuando una persona dice que no está segura.

Las tres condiciones anteriores, que p debe ser cierta, que quien asevera debe tener la seguridad de que es cierta y, más aún, que debe tener evidencia que apoye la aseveración, constituyen un análisis del concepto conocer que proporciona criterios para su correcta aplicación⁵. Deberíamos estar preparados para aceptar que quien asevera está en la posición privilegiada de ser capaz de garantizar la certeza de la proposición al especificar cuándo y en qué grado cumple con las condiciones mencionadas. Es importante recalcar que nos referimos a una *aseveración* y que como tal es revocable. Así, la aseveración puede ser debilitada si quien la enuncia no está seguro de ella o no puede proporcionar evidencia que la sostenga, o anulada por completo si se demostrara que p era falsa. La falta de espacio nos impide discutir los casos en que una versión débil de conocimiento puede ser aceptable; por ejemplo, cuando un niño sabe, pero está bloqueado temporalmente durante un examen y tiene inseguridad acerca de lo que en otro momento no dudaría, o para lo que siempre posee respuesta correcta independientemente de que no pueda reunir evidencia para apoyar su aseveración. Lo que se ha delineado aquí es una norma, en el sentido de un paradigma, que señala los criterios que deben satisfacerse, bajo condiciones normales, para admitir una aseveración de conocimiento.

A partir de este análisis surgen dos puntos de interés filosófico. El primero es que aunque conocer no es el nombre de una actividad o de una ejecución, es necesario aplicar criterios de comportamiento para descubrir si alguien está en la posición especial que implica el conocimiento. Si queremos saber si un niño sabe la tabla de multiplicar del siete o la fecha de la derrota de la Armada Invencible, tendremos que ponerlo a *hacer* algo, recitar la tabla o escribir la fecha. Entonces, si da consistentemente la respuesta correcta diríamos que sabe. Pero dar la respuesta correcta cuando se le pregunta no significa conocer: simplemente es una buena evidencia de que sabe. Su conocimiento es la capacidad de dar la respuesta correcta. El segundo punto es que el concepto de conocimiento tiene una relación muy estrecha con el concepto de verdad. Una aseveración justificada de conocimiento implícitamente contiene la verdad de la proposición conocida. Para tener el concepto de conocimiento es necesario tener también el de verdad. Por lo tanto, el filósofo de la educación también estará interesado en este segundo concepto y preguntará: ¿Qué es lo que se dice cuando se afirma que una proposición es verdadera? La bibliografía sobre este tema es inmensa. Una aproximación al tema, que a pesar de sus limitaciones es satisfactoria, consiste en que la calificación “es verdadera” puede considerarse como una evaluación. Decir que “ p es verdadera” es colocar a p en lo más alto de una escala de preferencia, tanto como decir “¡Aceptese p !” o “¡Actúese bajo los supuestos de p !”. Esta calificación o recomendación con respecto a p depende de un razonamiento, por ejemplo, de que hay evidencia empírica que lo apoya. Una buena evidencia de verdad del enunciado “El gato está en la alfombra” sería si realmente hubiera un animal de esa clase en ese lugar. Esto garantizaría la recomendación de que se aceptara la aseveración. De manera similar, si pudiera demostrarse que una proposición es coherente con otras dentro de un sistema formal, como el de la aritmética o el de la geometría, también sería razón suficiente para apoyar su adopción, evaluarla positivamente y caracterizarla como “verdadera”. Otra razón para decir que “ p es verdadera” consiste en que al aceptar la validez de este enunciado se pueden obtener buenos resultados en la práctica. Así, las llamadas teorías clásicas de verdad, correspondencia con los hechos, coherencia dentro de un sistema o eficiencia pragmática, pueden utilizarse como indicadores de la clase de apoyo que se requiere para justificar la valoración contenida en la aseveración de que un enunciado es verdadero.

“Saber qué”, “saber cómo” y “creer en”

En la sección anterior se analizó lo que significa saber que algo es cierto, dentro de lo que se conoce como conocimiento proporcional o teórico. Por supuesto que hay un área amplia de conocimiento que consiste en saber *cómo* hacer algo, por ejemplo, resolver problemas, hablar francés, tocar el violín, etc., por lo que obviamente debe extenderse el análisis anterior. Saber cómo tocar el violín no depende de que se sostenga que cualquier proposición es verdadera. Sin embargo, esta situación es básicamente similar a la que se trató en el análisis previo. Saber cómo hacer algo, ser apto o habilidoso en algo, es estar en una situación privilegiada, poder estar en la capacidad de generar la ejecución apropiada. Para constatar que alguien sabe tocar el violín o hablar francés simplemente se le pide que exhiba su habilidad de alguna manera. Pero de nuevo, una

⁵ Ayer, A. J., 1956.

ejecución apropiada o correcta no significa que sabe cómo hacerlo. “Saber cómo” es estar en una posición que le permita hacer lo que se le solicita. Esta posición superior es análoga a la posición lógica de quien puede aseverar justificadamente que sabe algo. Más aún, hay una cierta reciprocidad entre “saber qué” y “saber cómo”. Saber que p es cierto también es saber cómo se responden ciertas preguntas con respecto a p ; por ejemplo, si sé cómo ejecutar ciertas operaciones, puedo estar en posición de elaborar enunciados correctos acerca de lo que estoy haciendo y de cómo lo estoy haciendo. Sin embargo, a menudo sucede que alguien tiene una habilidad y es incapaz de decir cómo la realiza. No es fácil elaborar enunciados verdaderos acerca de cómo balancearse en la bicicleta o cómo nadar aun cuando uno sepa hacer bien cualquiera de las dos cosas.

La distinción entre “saber qué” y “saber cómo” no tiene paralelo en el concepto asociado de “creencia”. Podemos creer que algo es cierto, pero nunca creemos el “cómo”. No obstante, hay ciertos paralelos y ciertas diferencias significativas entre saber y creer. Como se dijo en relación con conocer, creer no es una actividad. No podemos ser interrumpidos a la mitad de una creencia, ni podemos estar demasiado ocupados creyendo, de tal forma que nos impida hacer otra cosa. Al igual que conocer, creer indica que se ha alcanzado cierta posición. Creer es tomar cierta posición con respecto a una proposición; es aceptar una proposición como verdadera. Creer que p es cierto, simplemente es aceptar la certeza de p . Esto no implica que al creer se puede garantizar la verdad de p . Podemos creer en p aun cuando no sea verdadera. Más aún la creencia no requiere evidencia que la apoye, ni siquiera cierta seguridad acerca de ella. En realidad, es más probable decir que creemos cuando no estamos totalmente seguros o cuando carecemos de evidencia. Sin embargo, existe un paralelo entre la creencia y el conocimiento en la medida en que ambos implican una cierta investigación. Por ejemplo, si una persona cree debemos inspeccionar la manera en que se comporta. “Saber” y “creer” se refieren a posiciones alcanzadas. Descubrimos cuándo se ha alcanzado una Posición o si se ha alcanzado, mediante el descubrimiento de aquello que asevera está en posibilidad de hacer o decir.

Para terminar esta sección nos referiremos brevemente a un concepto que está estrechamente relacionado con el conocimiento, mas no puede igualársele: el concepto de *comprensión*. No puede establecerse una igualdad entre el conocimiento y la comprensión porque parece haber instancias en las que afirmamos estar seguros de algo, pero no obstante, no entendemos qué es lo que involucra. Por ejemplo, un niño puede aprender mecánicamente que el área de un círculo puede expresarse como πr^2 y decir que sabe que eso es verdadero, pero sin entender las implicaciones que eso tiene. Para que el niño entienda lo que involucra tal fórmula se requiere la capacidad de darle algún uso a esa información, de ser capaz, por ejemplo, de calcular el radio de un círculo a partir de su área. La comprensión implica el conocimiento, pero también involucra la capacidad de hacer uso de ese conocimiento; es una clase especial de conocimiento, el saber cómo proceder. Comprendemos cuando somos capaces de dar buenas razones para justificar nuestras acciones.

Conocimiento y currículum

Ahora debemos analizar la justificación. El currículum educativo es principalmente un asunto de conocimiento, saber qué y saber cómo, junto con algunas creencias y actitudes, que se consideran deseables que aprendan ¡os niños. Aquí la pregunta es: ¿Qué conocimiento, qué creencias y qué actitudes? En términos generales, no todo lo que se considera como conocimiento ni lo que puede ser una creencia puede incluirse en un currículum educativo. La falta de tiempo nos obliga a hacer una selección del vasto conocimiento disponible. Más aún, el sentido normativo de la educación requiere que lo que se enseña sea valioso de aprender y que mejore a la persona que aprende. Por eso la pregunta anterior debe enunciarse así: ¿Qué conocimiento es más valioso? Las diferentes respuestas a esta pregunta producen diferentes conclusiones con respecto al currículum.

Es importante aclarar que pocos maestros tienen dudas reales sobre lo que debe incluir el currículum. La mayoría de ellos se sorprenderían si fueran a una escuela en la que no se enseñara matemáticas, sino algo de ciencia, historia, geografía, algunas asignaturas estéticas y algunos contenidos morales y religiosos. Estas son áreas de conocimiento y de creencia cuya enseñanza se considera valiosa. La pregunta principal acerca de los contenidos del currículum no es ¿qué conocimiento debe incluir?, sino ¿cuáles son las bases para sostener que el currículum tradicional sea como es? Todos tenemos una convicción general acerca de que el conocimiento es valioso. El problema está en aclarar por qué tenemos dicha convicción. Este es un tema que corresponde analizar al filósofo de la educación, ya que es un problema de justificación.

Las diferentes respuestas a la pregunta ¿por qué debemos enseñar estas asignaturas o estas disciplinas, en lugar de otras diferentes? apuntan a distintas teorías del currículum que están subordinadas a una teoría general de la educación y aparecen bajo el encabezado de “supuestos acerca del conocimiento. Estos supuestos se refieren a que son necesarias ciertas clases de conocimiento para aclarar las metas que presupone la teoría. En lo que resta de este capítulo se bosquejan algunas de las teorías más importantes relativas al currículum.

Currículum “utilitarista”

El término “utilitarista” puede entenderse de dos maneras diferentes, aunque relacionadas. Primero puede igualarse con “útil”, de tal forma que el currículum utilitarista sería aquel que se justifica con base en que las asignaturas que incluye sirven a quien las aprende. Así, las matemáticas, al igual que la ciencia, pueden justificarse por su utilidad para el trabajador, para el casero, el ingeniero, el hombre de ciencia. Un educador influyente del siglo XIX, Herbert Spencer, pensaba que el conocimiento científico es la base de lo que es necesario saber para ser un trabajador competente, un padre exitoso, un ciudadano responsable o un sabio empleador del tiempo libre. Junto con las matemáticas y la ciencia, otras disciplinas —historia, geografía y varias artes y artesanías— pueden justificarse al demostrar que son útiles de una u otra forma. Este es el punto de vista del *Emilio*, de Rousseau, en donde se sostiene que cada cosa que Emilio aprenda debe justificarse en términos de la pregunta: ¿qué uso puedo darle?⁶

El segundo significado del término “utilitarista” es más restringido y, por lo general, se refiere a lo que “conduce a la felicidad humana”. Este es el punto de vista de los filósofos conocidos como utilitaristas, los cuales sostuvieron que la finalidad de la actividad humana debe ser promover la mayor cantidad de felicidad para el mayor número de personas posibles. James Mill, uno de los utilitaristas más destacados, declaró que la finalidad de la educación era convertir a la mente humana en una fuente de felicidad, tanto para el individuo como para los otros⁷. Así, un currículum estrictamente utilitarista se justificada si en realidad conduce a la felicidad humana. De acuerdo con los utilitaristas, la felicidad era en gran medida un asunto relacionado con la manera en que el mundo externo físico y el mundo social de comunidades e instituciones produce impacto en la vida del hombre, y la educación era una manera de preparar al alumno a vivir feliz en esos mundos. Por ejemplo, la ciencia nos capacita para prever las consecuencias de nuestras acciones y sus efectos sobre nuestra felicidad y la de otros, introduciéndonos a un sistema de regularidades, causas y efectos. Esta clase de conocimiento es, de manera literal, *poder*. Del mismo modo, la historia, las ciencias sociales, la política y la moral nos capacitan para predecir con cierto grado de precisión las reacciones de nuestros colegas cuando nos relacionamos con ellos. Asimismo, el conocimiento religioso, en la medida en que exista, nos capacita para buscar nuestra felicidad en el presente y en el futuro. El currículum tradicional, el de las artes y las ciencias, puede justificarse porque las disciplinas que incluye conducen a la felicidad, no sólo de quien aprende, sino de todos aquellos con los que éste tiene contacto social.

Puede resultar provechoso referirse brevemente a una posición que recientemente sostienen los sociólogos de la educación, quienes con base en el pensamiento de Marx, afirman que un currículum educativo refleja un interés⁸. El conocimiento que incluye este currículum corresponde a los intereses de quienes ideológicamente dominan la sociedad. En otras palabras, el currículum refleja los intereses de una clase social. Desde este punto de vista, el currículum utilitarista del siglo XIX refleja los intereses de la clase media industrial y comercial que tenía una posición social dominante; por lo tanto, ese currículum no es apropiado para una situación social diferente, con intereses de clase diferentes. Una implicación de esta posición es que no puede haber conocimiento “absoluto”, pues lo que en un momento representa un saber siempre está determinado socialmente y, por lo tanto, es relativo. No es posible discutir en este libro las interesantes pero complicadas implicaciones adicionales de esta posición. Lo que se puede decir respecto de esta teoría “relativista” del conocimiento es que contiene una verdad oscurecida por una confusión. La verdad consiste en que lo que se acepta como conocimiento está determinado socialmente. Diferentes clases de sociedades y sociedades en distintas etapas de su desarrollo tendrán puntos de vista distintos de lo que es conocimiento valioso. Pero de esto no se puede concluir, como algunas veces se intenta, que la sociedad hace su propio conocimiento, que el conocimiento es por naturaleza relativo y está determinado socialmente. Por ejemplo, las verdades de las

⁶ Rousseau, J. J., 1974.

⁷ Mill, J., 1969.

⁸ Young, M., 1971.

matemáticas aplicadas y de la ciencia no dependen de lo que el hombre piense o decida, aunque el valor de estas disciplinas sí es considerablemente dependiente del contexto social.

Un currículum para la racionalidad

La idea de que un currículum está justificado en la medida en que produzca una mente racional” es tan vieja como Platón. El currículum bosquejado en *La República* fue diseñado para producir una clase de hombre que fuera capaz de aprender las formas de la realidad que yacen más allá de las apariencias engañosas del mundo cotidiano. El currículum de Platón contiene ciertos estudios empíricos iniciales para los mitos pequeños que intentaban familiarizarse con el orden del mundo de los fenómenos, y para los jóvenes existen estudios más formales a fin de educarlos para ser guardianes del Estado. Estos estudios involucraban a las matemáticas — que para Platón eran el paradigma del conocimiento— y una clase de filosofía afín a las matemáticas que eventualmente produciría conocimiento verdadero, un entendimiento cuasi matemático o una intuición de las formas. Ese conocimiento sería verdadero, una aprehensión racional de la realidad, distinta de las opiniones que todos los hombres pueden tener acerca del mundo de las apariencias.

Una teoría moderna del currículum que, a pesar de sus muchas diferencias significativas, tiene semejanzas con el punto de vista de Platón, es la que ofrece P. H. Hirst, quien dice que históricamente los hombres han adoptado distintas concepciones del mundo a las cuales él llama *formas de conocimiento*⁹. Tal vez esto pueda entenderse mejor si no se les considera como entidades platónicas, sino como perspectivas distintas que producen diferentes puntos de vista del mundo. Cada una de estas formas posee su propia estructura conceptual y una manera peculiar de obtener conclusiones. Las matemáticas son una de esas formas con un conjunto de conceptos propios, como número, raíz cuadrada, coseno, y procedimientos característicos, como la argumentación deductiva y la demostración. La ciencia es otra forma de conocimiento, también con sus conceptos característicos, como masa, energía, protoplasma, y ósmosis, y sus maneras peculiares de obtener conclusiones; como la observación, la experimentación y el razonamiento inductivo. Otras formas de conocimiento son las de la moral, la ética y la religión, cada una con su aparato conceptual propio y sus procedimientos particulares para obtener conclusiones y probar su veracidad. Debido a que esta teoría no ha sido desarrollada en detalle, existen algunas preguntas por responder con respecto a ella. Las pruebas de veracidad en la moral, la estética y la religión no han sido especificadas con claridad, ni establecidas de modo tal que tengan aceptación general. Sin embargo, lo importante de esta teoría es que ofrece una justificación del currículum como medio para la formación de la mente, de una mente racional. La principal recomendación de Hirst es que ya que cada forma es independiente y distinta y ninguna puede sustituir a las otras, el currículum debe abarcarlas a todas, si es que pretende lograr una mente racional, porque la racionalidad es una forma de actuar basada en buenas razones y las buenas razones dependen en última instancia del conocimiento. De esta manera, a menos de que el estudiante sea iniciado en todas las formas de conocimiento, habría áreas de la experiencia humana en las que no será capaz de actuar sólo con base en buenas razones. El hombre que no sabe de ciencia es incapaz de actuar racionalmente en un contexto científico y si actúa con eficiencia será por suerte o más probablemente como resultado de la dirección de otra persona que sí tiene el conocimiento requerido. Si alguien no ha sido iniciado en las artes, la música o la literatura no podrá tomar decisiones racionales o hacer elecciones en esas áreas; es decir, no podrá actuar con autonomía racional. Lo mismo sucede con las creencias religiosas o el conocimiento moral. Así pues, el conocimiento más valioso será el que prepare al alumno para una vida racional, dándole bases intelectuales para una acción racional. El currículum tradicional se justifica en la medida en que proporcione una preparación.

Un currículum de la “herencia”

Otra teoría de justificación, que no es totalmente diferente de la anterior, puede expresarse de la siguiente manera: el objeto de la educación es introducir a los niños en lo que ha llegado a ser una tradición pública o conocimiento compartido. Esta tradición pública puede considerarse como una clase de herencia, una propiedad en la que todos los miembros de la raza humana tienen un interés, una participación o un lugar. Otro término para esa tradición o patrimonio es el de *cultura*, que comprende los logros intelectuales, estéticos, morales y materiales de la humanidad a lo largo de su historia. Las matemáticas y la ciencia son parte de esa herencia, al igual que todas las artes, así como la moralidad y la religión. La historia queda

⁹ Hirst, P. H., 1974.

incluida ya que se refiere al pasado del hombre; y la geografía, porque estudia el lugar del hombre en el mundo físico. Estas áreas de conocimiento y de creencias constituyen una perspectiva humana de la realidad. La capacidad de moverse libremente en estas áreas define al ser humano, lo distingue de un animal humano. Un ser humano es aquel ser capaz de entender su situación en estos términos. Los niños no nacen con ese entendimiento: nacen humanos, pero nacen como animales humanos más que como humanos. La educación es el medio que convierte al animal humano en ser humano, o, en otras palabras, es el medio por el cual se introduce a los niños a los sistemas de conocimiento compartido que constituyen su herencia o patrimonio¹⁰. El currículum se justifica en la medida en que es capaz de lograr esta conversión o en que puede ser utilizado para hacerlo.

Así como se pueden dar argumentos a favor de cada uno de estos intentos de justificación, también puede argumentarse que cada uno de ellos es inadecuado en cierto grado. Si, de acuerdo con una visión utilitarista, la justificación debe basarse estrictamente en la utilidad, entonces esto sería una acusación a lo que se acepta generalmente como currículum, ya que mucho de lo que incluye puede parecer no útil en el sentido ordinario de esa palabra. La trigonometría, el conocimiento de la política de los Plantagenet o las causas de los vientos alisios no son útiles para el ciudadano promedio, quien puede vivir muy bien sin ellos. Sin embargo, la mayoría de los maestros querían incluir esta clase de conocimientos en el currículum, aunque puedan no ser útiles en el sentido ordinario, debido a la convicción de que la educación debe involucrar la adquisición de algún conocimiento “por su propio derecho”, independientemente de la utilidad directa o inmediata que pueda tener para quien aprende. Para una versión más particular, la hedonista utilitaria, que basa su justificación en la producción de felicidad, parecería sospechoso que la educación, tal como se estructura en el currículum tradicional, no tienda como un todo, necesariamente, a incrementar la felicidad del hombre o a hacerlo fuente de felicidad para otros. La educación, al hacer al hombre más consciente y sensible respecto de la condición humana, lo hará menos *feliz que* antes. Más aún, *puede* argumentarse que la felicidad depende en gran medida de las *circunstancias* generales de la vida humana, por lo que la educación puede hacer poco por los individuos, e intentar justificar un currículum *como* un medio para lograr la felicidad es pretender más de lo que los hechos pueden garantizar.

El tipo de justificación basado en una “mente racional”, aunque tiene el mérito de considerar a la educación en términos del mejoramiento humano, porque tiende hacia la racionalidad y la autonomía, está expuesto a la objeción de que no corresponde casi en nada a lo que es aceptable para los utilitaristas. Este tipo de justificación se basa en el *entendimiento* y no en la necesidad de asegurar que lo que se enseña sea útil, en el sentido ordinario, para quien lo aprende. Según este punto de vista, sería posible buscar una comprensión racional, intentar lograr una mente racional mediante el estudio de aspectos de las matemáticas, la ciencia, el arte y la religión que tienen pocas aplicaciones *para* la vida cotidiana¹¹. La iniciación al álgebra, la astronomía y *los* argumentos de los dogmas teológicos indudablemente tienen relación *con* la racionalidad, pero no son de utilidad particular para el hombre en general. La misma clase de reservas podrían tenerse contra la aproximación de la “herencia”, la cual, aunque cumple con el requisito de considerar al conocimiento como importante por sí mismo, ya que forma parte de la cultura humana, puede parecer en ocasiones preocupada por aspectos alejados de los asuntos prácticos de la vida cotidiana.

Cada uno de estos intentos de justificación se refiere a un aspecto importante del currículum aunque ninguno de ellos es suficiente por sí solo. Una justificación adecuada involucraría los aspectos principales de cada una de estas tres aproximaciones. La utilidad puede no ser garantía suficiente para lo que se enseña, pero es cierto que a menos de que haya la posibilidad de que lo que se enseña sea de utilidad para el que aprende, su inclusión en el currículum sería cuestionable. Asimismo, si puede demostrarse que una asignatura es un medio para dar al niño una visión cada vez más racional de la naturaleza de la realidad, o que es una manera de introducirlo a la apreciación y al entendimiento de su herencia cultural, habría una consideración poderosa en su favor que podría justificar su falta de utilidad directa o inmediata. El *currículum* puede justificarse de manera parcial y, en cierto grado, en diferentes formas: si lo que proporciona es de utilidad directa, si tiende a incrementar la felicidad, si asegura la racionalidad en el comportamiento, si hace algo para lograr *que* quien aprende sea un ser humano civilizado *que* aprecia lo que es distintivo de la cultura humana. Cualquier asignatura o disciplina que cumpla con todos estos criterios sería *un* candidato para *su* inclusión en el

¹⁰ Oakeshott, M., 1972.

¹¹ Peters, R. S., 1981, cap. 4.

currículum si falla en alguno de los criterios deberá producir una argumentación especial para lograr su inclusión.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron brevemente las respuestas a dos preguntas importantes: ¿qué es el conocimiento? y ¿cuál conocimiento es más valioso? La respuesta a la primera pregunta introdujo dos posibles paradigmas de conocimiento: el conocimiento formal, como el de las matemáticas y la lógica, y el conocimiento empírico, al que contribuyen varias ciencias. Distintos filósofos han afirmado que cada una de estas opciones es el paradigma. La historia de la filosofía revela muchos intentos por demostrar que todo el conocimiento “verdadero” es de carácter científico o matemático. Sin embargo, recientemente se ha admitido que es poco realista restringir el conocimiento a uno de los dos paradigmas y que hay varias “formas” distintas de conocimiento que también tienen su estructura y sus propios procedimientos de prueba. De acuerdo con este punto de vista, además de la ciencia y las matemáticas, la moral es una forma de conocimiento, como lo son la estética y la religión, y estas formas de conocimiento pueden combinarse para formar “campos” compuestos de conocimiento, como la geografía, la arquitectura y la medicina. Tomar una posición influirá en la *manera en que* se considera el currículum. Los educadores que consideran el conocimiento en términos de un paradigma matemático dan especial importancia a los estudios formales y a una pedagogía deductiva. Por su parte, los empiristas conciben el conocimiento en términos de la ciencia, asociada con una pedagogía del descubrimiento y del experimento. El reconocimiento de la naturaleza esencialmente plural del conocimiento proporciona una versión más flexible y diversificada del currículum, en donde cada disciplina es distinta y autónoma, con métodos característicos y propios.

Las respuestas a la segunda pregunta producen una consideración sobre valores y relaciones entre la teoría curricular y la teoría general de la educación. En el capítulo dos se argumentó que una teoría general implica un supuesto sobre la valía del fin a ser logrado. Entonces, la pregunta queda así: ¿que conocimiento puede producir la clase de persona que se especifica en la meta que pretende un hombre educado? Esta pregunta puede tener varias respuestas:

- a) el conocimiento útil;
- b) el que se requiere para producir una mente racional, y
- c) el que cambia al animal humano en ser humano.

La respuesta a esta pregunta indicará un intento por justificar el currículum, ya que éste es un medio para el fin deseado. En este capítulo se sugiere que todas las respuestas posibles son aceptables en cierto grado y que en conjunto proporcionan una justificación adecuada del currículum tradicional.

LECTURAS RECOMENDADAS

Existe una bibliografía extensa sobre la naturaleza del conocimiento, la mayor parte de la cual es de tipo técnico y de difícil lectura para los principiantes en la filosofía. Una buena introducción es *Conditions of Knowledge* de I. Scheffler (Scott, Foresman, 1965). Los capítulos 4 y 5 de *The Theory of Knowledge* de D. W. Hamlyn (Macmillan, 1970) también son recomendables aunque más difíciles de leer. Para una aproximación lingüística a este tema pueden consultarse el capítulo 1 de *The Problem of Knowledge* de A. J. Ayer y el capítulo 2 de *The Concept of Mind* de G. Ryle.

Los escritos sobre el currículum también son numerosos. Hirst y Peters proporcionan una buena introducción filosófica en el capítulo 4 de *The Logic of Education*. También puede consultarse *Knowledge and the Curriculum* de P. H. Hirst. Los teóricos de la educación que han surgido en la historia, como Platón, Rousseau, Mill y Dewey, incluyen en sus textos teorías sobre el currículum. Una justificación interesante y asequible del currículum tradicional lo proporciona E. Spencer en “What Knowledge is of most worth?” que aparece en *Education*. Un punto de vista con argumentación filosófica convincente es el de J. P. White en *Towards a Compulsory Curriculum* (Routledge and Kegan Paul, 1973). El artículo de M. Oakshott, “Education: The Engagement and its Frustration” publicado en *Education and the Development of Reason*, es una defensa del currículum tradicional.

4. ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN

Introducción

En este libro se sostiene que la educación es una empresa que intenta producir un cierto tipo de persona mediante la trasmisión de conocimientos y habilidades de una persona a otra, y la función del Filósofo es analizar los supuestos y las justificaciones que elaboran y difunden quienes practican o teorizan en este campo, así como nociones tales como metas y propósitos educativos, naturaleza de la teoría educativa y naturaleza del conocimiento. En este capítulo se analizará lo relacionado con la *trasmisión* en la educación. El currículum establece lo que habrá de enseñarse e incluye implícitamente la justificación. La trasmisión involucra a la pedagogía y produce preguntas sobre la clasificación y la justificación. Entonces, analizaremos no tanto lo que se enseña sino cómo se enseña, a la luz de conceptos como enseñanza, entrenamiento e introducción. Al examinar estos temas será necesario incluir los papeles y las posiciones del maestro y del alumno, así como el grado en que la enseñanza y la educación involucran los conceptos de autoridad, disciplina y castigo.

“Enseñanza” y “educación”

Es obvio que la enseñanza está relacionada de manera muy cercana con la educación, si no es que resulta absolutamente necesaria para la misma. Hay debate respecto de si la educación puede darse en ausencia de la enseñanza, aunque en la práctica la enseñanza es primordial para tal empresa. Sin embargo, el concepto de enseñanza no es fácil de manejar, debido a que la palabra “enseñanza” no designa una sola actividad; puede involucrar muchas clases diferentes de actividades, como hablar, hacer preguntas, escribir en el pizarrón, crear situaciones en las que el alumno aprenda, etc. A menudo es difícil ubicar la línea divisoria que separa la enseñanza de otras actividades que se le asemejan. Por ejemplo, ¿dar información es enseñar?, ¿castigar a un niño es una forma de enseñanza? ¿enseña el maestro con sus modales, con su forma de vida, con su ejemplo?, ¿vestir convencional o formalmente es una clase de enseñanza?, ¿puede haber enseñanza no intencional, por accidente? Estas preguntas son muy importantes. Si se acepta que el maestro es responsable de la enseñanza, es conveniente aclarar qué significa la enseñanza. A este respecto se pueden enunciar dos conclusiones: primera, la enseñanza implica necesariamente la intención de que alguien debe aprender como resultado de lo que uno hace, y segunda, la enseñanza requiere un reconocimiento de parte del maestro y del alumno de que existe entre ellos una relación especial.

La enseñanza es un asunto intencional. Enseñar es tener la intención de que alguien aprenda algo¹. Si no existe esta intención, cualquier cosa que haga el agente —actúe, entretenga o se divierta— no implicará que está enseñando, aunque tal vez pretenda hacerlo. Por supuesto, no es necesario que el alumno aprenda algo, que la enseñanza sea exitosa. Pero si el maestro organiza su tarea en una forma apropiada con las circunstancias, la edad y las capacidades de sus alumnos, con la intención de que aprendan algo, entonces estará enseñando. Esto significa que aunque se puede enseñar sin éxito no se puede enseñar por accidente o sin intención. Puede suceder que el alumno aprenda algo que el maestro no intentaba que aprendiera, por ejemplo, actitudes por el acento del maestro, por su comportamiento o por su estilo de vestir, pero con base en esto no se puede deducir que el maestro le enseñe a hablar, a comportarse o a vestirse de cierta manera. Es posible aprender sin ser enseñado. Un maestro antipático o de mal carácter no enseña a un niño a que le disgusten la historia o las matemáticas, aunque pueden desagradarle porque no simpatiza con el maestro. La enseñanza se lleva a cabo cuando se aprende como resultado de la intención deliberada de alguien.

Es necesario hacer una precisión sobre la afirmación de que la enseñanza no debe ser obligatoriamente exitosa. Un maestro puede enseñar durante toda una tarde, intentando que sus alumnos aprendan, pero sus esfuerzos se ven denotados porque éstos tienen flojera, están cansados o hay una influencia extraña, como ruido o confusión. En este caso puede decirse con propiedad que se ha estado enseñando, aunque sin éxito, del mismo modo como se dice que uno estuvo pescando toda la tarde aunque no haya capturado ningún pez.

Sin embargo, hay un significado de “enseñar” que implica la noción de éxito. No puede decirse que se ha enseñado a un niño a nadar, si él no nada como resultado de esos esfuerzos. Esta complicación surge porque

¹ Hirst, P. H. y Peters, R. S., 1970, cap. 5.

la palabra “enseñar” tiene un sentido de “tarea” y otro de “logro”. Si la palabra se utiliza, como generalmente se hace, en el sentido de tarea, el éxito no queda implicado en su uso: uno puede fallar en una tarea. Cuando se le utiliza con el significado de logro, entonces queda implícita la noción de resultado exitoso.

El segundo punto es que enseñar también significa establecer y reconocer, aunque sea de manera mínima, una relación entre dos personas, el maestro y el alumno. El maestro intenta hacerse responsable del aprendizaje de otra persona y se compromete a esforzarse para que ésta adquiera un conocimiento y a variar sus métodos si es necesario, con tal de que se produzca el aprendizaje. El maestro, como tal, asume una responsabilidad hacia sus alumnos. El reconocimiento de esta responsabilidad es esencial para la existencia de una situación de enseñanza. Para que exista una situación de enseñanza también debe existir el reconocimiento por parte del alumno de que tiene una relación especial con el maestro y que su responsabilidad consiste en atender, tratar de entender lo que se está haciendo y entrar a una empresa conjunta. Ninguno de los dos compromisos necesita ir más allá de un cierto mínimo. Ambos son compatibles con la flojera y la perversidad del alumno y con la flojera e incompetencia del maestro. Pero en la medida en que exista este mínimo compromiso con la relación, este reconocimiento de lo que *debe* ocurrir, la enseñanza se realiza independientemente de la forma que adquiriera. Este doble requisito, intención y reconocimiento de una responsabilidad especial de ambas partes es lo que distingue a una situación de enseñanza genuina de aquella en la que sólo una parte proporciona información a la otra. El anunciador en la estación Victoria del tren subterráneo londinense no enseña a los pasajeros acerca de los convoyes; se limita a darles información e intenta que aprendan algunos reglamentos, pero no existe reconocimiento de ninguna de las dos partes de la relación especial que caracteriza a una situación de enseñanza. El anunciador no es un maestro ni el pasajero un alumno.

La relación entre la enseñanza y la educación es contingente, por lo menos en una de sus partes. Es posible enseñar cualquier cosa, bien o mal, errores o verdades, buenos o malos modales; enseñar a los niños a ser veraces y honestos o, como Fagin, enseñarlos a mentir y a robar; enseñarles verdades triviales que nadie necesita saber. Sin embargo, la educación involucra enseñanza de conocimientos valiosos y de actitudes que son moralmente aceptables. No toda enseñanza es educación. Más aún, de acuerdo con el concepto normativo de la educación, se puede afirmar que los métodos utilizados para enseñar deben ser moralmente aceptables. Esto no es válido para la enseñanza, que se considera tal siempre y cuando cumpla los dos criterios mencionados anteriormente (intención y reconocimiento de la responsabilidad), aun cuando los métodos utilizados sean desagradables o inmorales. El que alguien esté enseñando de una manera adecuada no implica necesariamente que esté educando, aun cuando, en general, se puede afirmar que si se realiza la educación, es que alguien está enseñando. La educación involucra la transmisión de conocimientos y habilidades, pero es difícil precisar cómo pudiera esto ocurrir en la práctica, a menos de que alguien se hiciera responsable de esa transmisión.

Por supuesto, no es necesario que la educación sea evidente, siempre didáctica, como cuando una persona le dice a otra algo acerca de un hecho o qué es lo que debe hacer. La educación puede tomar la forma negativa recomendada por Rousseau en *Emilio*, donde se alienta al alumno a aprender de manera independiente. Pero, en la medida que ésta es una situación educativa, existe una intervención del maestro, que genera el razonamiento para lo que se realiza. En la *auto educación*, la misma persona comparte los papeles de maestro y alumno, pero el papel del maestro es innegable. En resumen, la enseñanza puede ser una condición necesaria para la educación, pero no es una condición suficiente. La educación involucra generalmente a la enseñanza, pero no toda la enseñanza es educativa y alguna no lo es.

“Entrenamiento” y “adoctrinamiento”

Estos dos términos tienen alguna semejanza con los de la sección anterior. *Entrenamiento* es análogo a enseñanza y lo puede sustituir en algunas circunstancias, al igual que *adoctrinamiento* es análogo a educación, con las reservas de que mientras educación implica aprobación, adoctrinamiento tiene un sentido peyorativo.

El término entrenamiento se usa generalmente en situaciones que involucran una habilidad o competencia, en las cuales con frecuencia, la habilidad es de alcance limitado². Hablamos de entrenamiento de animales para hacer trucos, y de soldados para operar un equipo. Pero también hablamos de entrenamiento de maestros,

² Peters, R. S., 1966. cap. 1.

abogados o doctores, donde el rango de actividades no es de ninguna manera limitado. Tal vez la mejor interpretación de entrenamiento consista en que este término implica proporcionar a quienes aprenden un conjunto de estrategias y tácticas que les permitan operar exitosamente en una determinada actividad. Un bombero entrenado sabe qué hacer en un incendio, y un abogado entrenado está capacitado para actuar como experto ante un problema legal. La relación entre entrenamiento y enseñanza es directa. Los sujetos entrenados reciben enseñanza acerca de las competencias requeridas y tienen oportunidades de ejercitar las habilidades de reciente adquisición. Es obvio que el entrenamiento puede ocurrir en circunstancias en donde nadie diría que hay educación. Entrenar a un soldado a utilizar la bayoneta o la máscara antigás difícilmente es educarlo. El entrenamiento de un bombero, un piloto aéreo o un futbolista tiene poca o ninguna relación con su educación. “Muy entrenado, pero poco educado” no es una expresión contradictoria.

Por otra parte, sería erróneo suponer que no existe relación entre ambos términos. No hay razón para que, bajo ciertas circunstancias, el entrenamiento no sea educativo. Un programa de entrenamiento que además de las habilidades de una clase particular, proporciona un entrenamiento de diferentes modos de pensar, una conciencia de las relaciones de los diferentes conocimientos involucrados y una preocupación por las virtudes intelectuales de precisión y respeto por la evidencia, sería en cierto grado educativo. Por ejemplo, los maestros y los abogados podrían recibir una educación durante sus cursos de entrenamiento; de hecho, en la actualidad las instituciones modernas para el entrenamiento legal o magisterial intentan hacerlo.

El adoctrinamiento tiene una evidente relación con la enseñanza y el entrenamiento, debido a la implicación que existe entre estos dos últimos términos, ya que en ambos casos el alumno es manipulado de alguna manera por la parte interesada. En la medida en que la manipulación sea dirigida hacia algún fin considerado como deseable por el manipulador, ésta tiene alguna analogía con la educación. Sin embargo, existe poco acuerdo entre los filósofos de la educación acerca de lo que en la práctica es el adoctrinamiento. Algunos lo consideran como una forma de enseñanza basada fuertemente en métodos autoritarios, que busca establecer en el alumno creencias y actitudes permanentes que no cambien con las experiencias subsecuentes. Otros filósofos de la educación han pretendido negar que el adoctrinamiento sea una forma de enseñanza, con base en que ésta involucra un compromiso por parte del maestro que consiste en someter su labor a la crítica racional del alumno, cosa que quien adoctrina no estaría dispuesto a hacer³. Algunos teóricos han cambiado el énfasis de la intención de quien adoctrina a la materia que desea transmitir, pues aseguran que el adoctrinamiento es un asunto relacionado con lo que se enseña y que se realiza cuando las creencias que pueden ser cuestionadas se enseñan como si no existiera esta posibilidad. Tal vez la explicación menos controversial sería que el adoctrinamiento es una forma de enseñanza en la que se intenta que ciertas creencias se acepten sin cuestionamientos, porque son verdades importantes e incuestionables o porque, por varias razones, se piensa que independientemente de que sean verdades o falsedades, no deben ser cuestionadas. Las personas que sostienen convicciones religiosas firmes podrían apoyar el adoctrinamiento en el primer sentido y las que suscriben ciertas clases de opiniones políticas podrían estar de acuerdo con el segundo. Sin embargo, no es muy válido afirmar que el adoctrinamiento sea educación en sentido normativo, el cual presupone que quien aprende debe ser iniciado en prácticas que involucren procedimientos racionales. El adoctrinamiento es de índole típicamente irracional, en el sentido en que requiere que ciertas conclusiones permanezcan fuera del alcance del cuestionamiento crítico⁴.

Educación como “transacción” o “descubrimiento”

En el capítulo dos se hizo una distinción entre dos aproximaciones diferentes a una teoría general de la educación, las aproximaciones mecanicista y organicista, basadas en supuestos diferentes acerca de la naturaleza del hombre. Entonces, por una parte, existe el supuesto de que el hombre es análogo a una máquina, un sistema de insumos y productos, donde estos productos o compartimientos pueden ser moldeados y dirigidos desde fuera, y por otra, el supuesto de que el hombre es esencialmente un organismo que crece y se desarrolla desde dentro, cuyo desarrollo se facilita si se le provee de ambientes adecuados y estimulantes. Esta distinción se traduce en nociones o teorías diferentes acerca de los papeles del maestro y el alumno.

³ Scheffler, I., 1962.

⁴ Snook, I. A., 1972.

En su forma más simple, la aproximación mecanicista considera a la educación como una transacción entre maestro y alumno, en la cual, por lo menos al principio, el primero tiene todas las ventajas y el segundo todas las carencias. El maestro es una autoridad, un depositado del conocimiento, un experto. La transacción toma la forma de entrega, por parte del maestro, de las habilidades y el conocimiento que necesita el alumno. Hay un flujo unidireccional, del maestro al alumno, porque sólo de esta manera puede haber un beneficio. El maestro tiene poco o nada que aprender del alumno; éste tiene que aprender todo de aquél. Así, la relación exige el máximo de actividad pedagógica por parte del educador y el máximo de receptividad por parte del educando. El reconocimiento de estos papeles por ambas partes hace posible la situación de enseñanza. La tarea del maestro es proporcionar el máximo de insumos al alumno, diseñar los medios para lograr las asociaciones que constituyen el conocimiento, la comprensión y las habilidades. La tarea del alumno es la de recibir esos insumos y hacer lo que esté a su alcance para lograr las mejores asociaciones. Idealmente, la actividad del alumno está limitada a las tareas diseñadas para lograr esas asociaciones. La actividad “libre” o “inestructurada” es despreciada, especialmente la que se da entre los alumnos, como el juego o la colaboración. El papel del maestro es principalmente didáctico y regulatorio. Este proporciona el material, organiza lo necesario para que se logren las asociaciones y constata que éstas aparezcan; su meta es lograr los productos deseados en el alumno, la clase de comportamiento que se considera adecuada.

La aproximación organicista tiende a debilitar la polaridad rígida que caracteriza al modelo mecanicista. En esta aproximación disminuye el aspecto de transacción y se pone énfasis en la necesidad del alumno de desarrollar sus propios métodos de trabajo y de adquisición de conocimientos y habilidades. Al maestro se le puede seguir considerando como una autoridad, pero su papel ya no es de didáctico o expositor, sino de consultor o supervisor; su lugar estará en los márgenes de las diferentes actividades que acontecen en el salón de clase; tendrá disposición para proporcionar consejo y ayuda, pero no podrá fungir como autoridad. El centro de máxima actividad será el alumno, el cual idealmente estará dedicado a las actividades que ejercitan sus capacidades y estimulan sus intereses. Así, la tarea del alumno será dar sentido a su ambiente y construir para sí mismo una impresión precisa de la realidad. El alumno recibirá estímulos para lo anterior mediante la exploración, el experimento, el ensayo, el error, y el discernimiento en la realidad concreta que se le presenta. En este sentido, más que una transacción, la educación es un proceso de descubrimiento. El texto será menos importante que la solución de problemas aquí y ahora. Más aun, no será necesario restringir la atención del alumno a lo que el maestro diga, ya que la principal tarea del docente no será dar información al alumno o decirle qué hacer. Habrá ventajas en la relación que se da entre alumnos, de la cual pueden aprender unos de otros. Los alumnos serán estimulados para cooperar entre sí, adquirir los beneficios y la disciplina de la tolerancia mutua de una tarea común. La disciplina social de la cooperación tenderá a reemplazar el papel regulador del maestro. Detrás de esto se encuentra la idea de que la educación individual procede desde dentro, como una realización creciente que proviene de sus intentos por descubrir la naturaleza de su mundo gracias a su propio esfuerzo.

Autoridad y participación

Las distinciones entre las aproximaciones mecanicista y orgánica de la educación y entre educación como una transacción o como un proceso de descubrimiento, posibilitan un análisis detallado de los papeles del maestro y el alumno. La educación concierne a la escolaridad y al mejoramiento del alumno, las cuales dependen de cómo participe éste en lo que está ocurriendo. La clase de participación estará basada en gran medida por la concepción del proceso educativo que el educador tenga. Si el maestro adopta el supuesto mecanicista de que el niño es un recipiente vacío que se llena con bienes intelectuales, es muy probable que restrinja, en la medida de lo posible, la participación del alumno al rol pasivo de escuchar, recibir información e imitar su ejemplo. Entonces, la participación del alumno será individual mediante respuestas particulares provocadas por las demandas externas. Si el maestro adopta el punto de vista organicista, en donde los niños son criaturas en desarrollo, organizará de manera diferente la participación del alumno; le asignará la función de cooperar con sus compañeros en empresas conjuntas en el salón de clase, y en el curso de esas empresas adquirirá conocimiento, habilidades y comprensión.

Un aspecto de interés filosófico consiste en que independientemente de la teoría general de la educación que se adopte, el papel del alumno es esencialmente el de un participante. Esta conclusión es resultado de nuestra comprensión de la naturaleza de la educación en su sentido normativo. Si la educación es la iniciación intencional de un alumno en áreas de conocimiento, habilidad y comprensión, la participación de éste es una

necesidad no sólo práctica sino también lógica; práctica porque a menos de que el alumno tenga interés, aunque sea pequeño, en los acontecimientos no es probable que ocurra la educación, y lógica porque nadie puede ser iniciado en algo a menos de que él mismo tome parte en el proceso de iniciación. La iniciación no es algo que simplemente suceda, como resfriarse, requiere del reconocimiento deliberado. Ser educado implica un reconocimiento semejante al que se requiere para establecer la situación de enseñanza, porque para que la educación ocurra debe haber algún compromiso, alguna participación. Si el alumno no admite que es, en cierto grado, una parte del acuerdo, lo cual implica tener responsabilidad y comprometerse por poner atención y tratar de entender lo que está sucediendo, no existe una situación de enseñanza y menos aún una situación de educación. Para ser alumno, el niño debe participar. Este puede mostrarse precavido y tener deserciones, pero en la medida en que es un alumno, debe, por lo menos en grado mínimo, tomar la iniciativa para participar. El papel del estudiante es tan simple como participar en un proceso diseñado para enseñarlo y tal vez para educarlo. Las diferentes teorías de la educación determinan la forma en que esta participación, lógicamente necesaria, se realiza.

El maestro es el otro elemento del proceso educativo y su participación en éste también dependerá de la teoría de la educación que adopte. Un tipo mecanicista de teoría de la educación ubicará al maestro como una autoridad que imparte conocimientos y habilidades al proporcionar a sus alumnos experiencias que probablemente produzcan la correcta asociación de ideas, con lo cual éstos modifican sus respuestas para que estén de acuerdo con un determinado fin. La participación del maestro consistirá en moldear el comportamiento del alumno desde afuera. Una teoría organicista, centrada en el alumno, tenderá a evitar la polaridad estricta entre el maestro y el alumno, y considerará la participación de aquél fundamentalmente como una tarea de consejo y supervisión. De acuerdo con esta teoría el maestro se encargará principalmente de arreglar el entorno y de capacitar al alumno para que se involucre en actividades que le interesen y le permitan desarrollar sus potencialidades y crecer como persona.

Para ejemplificar esta aproximación organicista es útil mencionar la “metáfora de la horticultura”, la cual supone que el niño “crece” o se desarrolla de la misma manera que una planta. El papel del maestro tiene semejanza con el de un jardinero que cuida una planta⁵. El jardinero, además de atender el proceso de crecimiento de la planta, posiblemente puede acelerarlo o determinar su dirección, pero no puede inmiscuirse en el mismo. Una planta tiene que efectuar su propio crecimiento, desde dentro. Entonces, un maestro puede ser capaz de acelerar o dirigir el crecimiento del alumno, pero no puede enseñarlo a crecer o desarrollarse; todo lo que puede hacer es ayudar al niño a que aprenda. Con base en lo anterior, algunos filósofos de la educación que apoyan las teorías organicistas han desaprobado cualquier intervención del maestro en los asuntos infantiles, debido a que la imposición de los valores adultos en un área en la que todavía no se es adulto es probable que estorbe o frustre el crecimiento natural del niño.

Hay ciertas limitaciones cuando se aplica esta metáfora de la horticultura en la teoría educativa. Una objeción consiste en que su adopción tiende a reducir la responsabilidad del maestro sobre la educación del alumno. Si la educación fuera un simple asunto de crecimiento, en la misma forma en que lo es el desarrollo de una planta, el papel del maestro se limitan a favorecer y preservar un ambiente propicio. Pero la finalidad de la educación no sólo es producir un hombre por completo desarrollado sino también un hombre educado. Para educar se necesita más que una vigilancia cuidadosa del entorno; el maestro debe saber cómo se estructura la mente del alumno; garantizar que éste tenga el aparato conceptual apropiado para que sepa utilizar lo que ha aprendido, e intervenir en el desarrollo del alumno en formas que no tienen analogía con la metáfora mencionada. Afirmar que el maestro es responsable de la educación de su alumno significa que aquél debe ir más allá de una presencia tangencial y de supervisión. Tal como se dijo anteriormente, el maestro debe reconocer que tiene una relación especial con su alumno, la cual requiere que se haga responsable de que éste logre aprender lo que necesita. Más aún, otra característica esencial del papel del maestro como educador es que sea una autoridad, en relación con el alumno, en lo que enseña. De nuevo, aquí no es aplicable la metáfora de la horticultura. Es cierto que el jardinero debe ser una autoridad o un experto en los aspectos relacionados con la nutrición de las plantas y las condiciones apropiadas para su crecimiento. En un sentido análogo el maestro también debe ser una autoridad, pues necesita conocer las consideraciones materiales y psicológicas que se ajustan mejor al progreso educativo. Pero el maestro requiere más que eso, también debe ser una autoridad con respecto a los elementos que intervienen en el desarrollo de la mente del niño, el

⁵ Froebel, F., 1900.

conocimiento, las habilidades y las actitudes que forman esa reestructuración de la experiencia que Dewey llama *crecimiento*. El jardinero no puede estructurar el desarrollo de la planta mediante el ejercicio de una autoridad académica; ésta, como la noción de participación, es un asunto lógico.

Por supuesto, es posible *enseñar* lo que no se sabe, es decir, enseñar errores. Pero *educar* involucra, por lo menos en la esfera cognitiva, enseñar al alumno lo que vale la pena conocer, y precisamente porque este conocimiento vale la pena debe ser verdadero. Así, por su condición lógica como educador el maestro debe participar como una autoridad. La autoridad es una condición necesaria para ser educador.

Entonces, la práctica de la educación involucra por lo menos un grado mínimo de participación del alumno y del maestro. Enseñar y educar son empresas en las que ambas partes tienen un cierto grado de compromiso. El maestro se compromete a supervisar el aprendizaje del alumno, a hacerse responsable del mismo y a enseñar temas valiosos. Por su parte, el alumno se compromete a someterse a la autoridad del maestro y a esforzarse para lograr los objetivos de la empresa. Finalmente, esta empresa requiere que el maestro sea una autoridad en lo que enseña, pues de no ser así no está en la posibilidad lógica de participar en la estructuración de la mente del alumno, es decir, en la educación.

Autoridad y disciplina

Hasta aquí sólo se ha tratado con un aspecto de la autoridad del maestro, a saber, con su papel como autoridad en lo que enseña, en la posesión del conocimiento y de las habilidades que trata de transmitir al alumno. Por supuesto, existe otro sentido en el que puede considerarse al maestro como una autoridad: en su capacidad para hacerse cargo de lo que ocurre en el salón de clase. Este aspecto del trabajo del maestro es el más dramático cuando falta la autoridad. Tradicionalmente se ha considerado al docente como una persona que mantiene en orden el salón de clase y produce las condiciones externas para que se realicen la enseñanza y la educación. Un maestro competente es aquel que es capaz de mantener la *disciplina*. Al igual que todos los conceptos con los que trabaja el filósofo de la educación, el concepto de disciplina es complejo y requiere un análisis. En este aspecto es importante la noción de *orden*. Mantener la disciplina es imponer un cierto grado de orden y esto implica un cierto grado de restricción. Materias como matemáticas y ciencia se denominan “disciplinas”, por lo menos parcialmente, porque para estudiarlas uno no es tan libre como pudiera desearlo, pues requieren la sumisión a limitaciones lógicas y empíricas. De manera similar, un estado de disciplina implica que la conducta está sujeta a limitaciones, reglas y orden. Otra función del maestro es imponer los límites a las actividades del alumno, mantener la disciplina de la clase.

Existen varias maneras para que el maestro establezca la disciplina. Puede aterrorizar a sus discípulos para que lo obedezcan y sean ordenados, mediante amenazas o la fuerza bruta; ésta es la caracterización del maestro tradicional. John Dewey recomienda confiar en la disciplina interna del grupo, bajo la idea de que si los alumnos están dedicados colectivamente a alguna ocupación que les interesa, los requerimientos de esa ocupación conjunta les impondrán un orden y los alumnos que se muestren renuentes a aceptarlo serán disciplinados por sus compañeros⁶. Otra manera más sofisticada de imponer la disciplina, que está relacionada —e incluso a menudo se confunde— con la noción de que la disciplina involucra aterrorizar al alumno, es que el maestro mantiene la disciplina mediante el ejercicio de su autoridad. La confusión proviene de la tendencia a identificar a la autoridad con el uso de la fuerza y la inculcación del miedo. Para evitar esta confusión es necesario precisar más detenidamente el concepto de autoridad del maestro.

La autoridad, en su acepción de responsabilizarse por algo, puede ser un asunto de forma, de hecho, o ambos. La autoridad formal, la autoridad *de jure*, es consecuencia del lugar que se ocupa en un sistema de reglas y convenciones; por ejemplo, un oficial de la milicia, un policía, un magistrado o un maestro tiene autoridad *de jure* por razones de su puesto, les ha sido concedido el derecho de la obediencia en sus respectivas esferas. La autoridad práctica, la autoridad *de facto*, es la capacidad para lograr que se obedezcan las órdenes. Estas dos clases de autoridad sólo están relacionadas contingentemente. Un policía o un maestro pueden tener autoridad *de jure* pero ser completamente ineficientes en la acción, ante una multitud o un salón de clase desordenados, respectivamente. Por otra parte, ha habido caracteres carismáticos, como Jesús o Juana de Arco, que lograron que otros los obedecieran sin tener autoridad formal que los respaldara. Por supuesto, lo ideal es que quienes

⁶ Dewey, J., 1938, cap. 4.

tienen autoridad de jure también la tengan *de facto*, pero esto no es necesariamente cierto. La característica principal de la noción de autoridad es la capacidad de lograr que se cumplan las órdenes dadas. Así, el ejercicio de la autoridad *de facto* descarta algunas formas de asegurar la obediencia, como el uso del cohecho, el fraude, la fuerza o las amenazas. Si la gente hace lo que se le dice simplemente porque está atemorizada o ha sido amenazada, no es ése un ejercicio de la autoridad, sino un uso de la fuerza, real o mediante amenazas, y no es más ejercicio de la autoridad que el que sería una imposición o una apelación a lo bueno de su naturaleza. La autoridad *de facto* consiste en alcanzar la obediencia sin recurrir a estas alternativas- Es común que cualquiera que tenga una autoridad formal disponga de una fuerza o sanción para poder emplearla, pero el uso de esa fuerza, o la amenaza de emplearla, es un signo de que se ha roto la autoridad *de facto*. Cuando la gente no hace lo que se le ordena aparecen las amenazas, o se tiene que usar la fuerza. El propósito de la amenaza o de la fuerza real es restaurar la autoridad, y si esto no es posible, restaurar por lo menos el orden y la disciplina. Cuando se usa la fuerza hay un reconocimiento de que la autoridad *de facto* se ha perdido, y que lo que permanece es la autoridad *de jure* la cual, por sí misma, es inútil. La autoridad *de jure* que falla en la práctica requiere del uso de la fuerza como alternativa a la autoridad *de facto*. La autoridad es una cosa y el uso de la fuerza es otra totalmente diferente, aun cuando están relacionadas⁷.

Autoridad y castigo

Cuando la autoridad usa la fuerza hablamos de *castigo*. Aquí de nuevo tenemos un concepto atingente a los asuntos educativos, que es complejo y requiere de ciertas aclaraciones. La noción fundamental del castigo es que se inflija intencionalmente dolor a quien ha cometido una ofensa. Estrictamente, infligir dolor debe realizarse por alguien a quien se ha otorgado el derecho de hacerlo, alguien con autoridad *de jure*, y el dolor debe ser consecuencia de la ofensa. Sin embargo, estos requisitos son susceptibles de variaciones. En sentido estricto, el castigo sólo puede ser aplicado a quien hizo la ofensa, es decir, tiene una función retributiva. Pero es posible discutir este requisito, como cuando hablamos de gente inocente que es castigada, a lo que corresponde el término *castigo injustificado*. Algunas veces se permite que el castigo lo aplique alguien diferente a la autoridad, por ejemplo, una persona que castiga a un niño que se comporta mal; aquí hablaríamos de *castigo no autorizado*. Aun cuando los criterios que definen al castigo varían de esta forma, se habla de “castigo”, pero se reconoce que ésta es una versión debilitada del término. Cuando se cumplen todos los criterios se tiene el paradigma del castigo, según un modelo jurídico. Esto requiere esencialmente que la autoridad esté involucrada en lo que se hace, es decir, se requiere la autoridad *de jure*.

Los conceptos de autoridad, disciplina y castigo están estrechamente relacionados con la empresa de enseñar y educar. La educación implica la trasmisión de conocimientos y habilidades por parte de quien es una autoridad a quienes no lo son. Los requisitos para que esto suceda son que el alumno sea razonablemente ordenado y atento y obedezca las instrucciones del maestro, y que el maestro sea una autoridad en lo que enseña y funja como tal. Por lo común, el maestro es una autoridad *de jure* por el puesto que desempeña, pero también debe ser una autoridad *de facto*, pues de no serlo es probable que el grupo al que enseña se torne un caos. Entonces, el maestro debe mantener la disciplina mediante el ejercicio de su autoridad *de facto*. Qué tanto pueda hacer esto depende de su personalidad, de su entendimiento con los alumnos y del grado en que domine las artes del manejo del salón de clase. Cuando su autoridad sea cuestionada, lo cual puede suceder, puede recurrir al castigo, que sólo se justifica como medio para restaurar la posición en que estaba antes de la ofensa.

El uso del castigo como medio tiene tres aspectos importantes. Primero, el castigo tiene que ser justificado; es necesario que se presenten las condiciones de la situación jurídica: debe haber una ofensa y el castigo habrá de ser algo que impida la repetición de la ofensa. Sin embargo, esto no significa que el castigo sea la mejor forma de arreglar la situación, tan sólo indica que no se puede descartar al castigo por ser jurídicamente inapropiado. El segundo aspecto se refiere a que cuando la disciplina se pierde y se utiliza el castigo es necesario admitir que se ha perdido la autoridad *de facto*. Lo anterior es particularmente cierto cuando el castigo involucra el uso de la fuerza física, pero también con formas menos graves de castigo, como las imposiciones y detenciones. En todos estos casos se busca la conformidad por medios diferentes a los del ejercicio de la autoridad *de facto*. Puede argüirse que el castigo se utiliza para restaurar la autoridad perdida, pero la verdad de esto es cuestionable. Si los alumnos regresan al orden debido al castigo o a la amenaza del

⁷ Peters, R. S., 1966, cap. 9.

mismo, no es el ejercicio de la autoridad sino de la fuerza lo que los disciplina. De hecho, el castigo empleado de esta manera poco hace por restaurarla autoridad; en el mejor de los casos restaura el *statu quo*, lo cual no es la mejor manera de manejar la situación.

Por último, el tercer aspecto consiste en que el castigo, aunque esté relacionado con la enseñanza, no debe considerarse como una clase de enseñanza. Esta última involucra la transmisión de conocimientos y habilidades e implica actividades, como dar explicaciones y razonamientos. Un niño puede aprender algo como resultado del castigo, por ejemplo, que será castigado si llega tarde o si es insolente o desordenado, pero el castigo como tal no es el que le enseña eso. La mera imposición del dolor no implica nueva información. La enseñanza acerca de reglas y expectativas debe preceder o acompañar al castigo si se quiere que éste tenga sentido para el niño. El castigo puede ser aplicado por el maestro que es una autoridad, pero la enseñanza y el castigo son dos cosas distintas⁸.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron varios conceptos relacionados entre sí que se refieren a la educación y corresponden a la parte de la teoría general de la educación que se denomina “supuestos acerca de los métodos”. Asimismo, se afirmó que para que la educación se dé, alguien debe aprender algo y esto involucra que alguien más enseñe. Entonces, el maestro, en la medida que esté educando, debe tener una posición de superioridad sobre sus alumnos: se requiere que sepa más que ellos. Nadie puede educar a otro a menos de que comparativamente sea una autoridad. Para que el alumno sea algo más que un rótulo, debe considerarse como partícipe en una relación con el maestro, lo cual implica un compromiso que consiste en poner atención e intentar aprender. No es necesario que dicho compromiso vaya mucho más allá de un mínimo, pero siempre debe haber un compromiso. El reconocimiento dual de la relación entre el maestro y el alumno es la base de la disciplina, que en el contexto educativo requiere un cierto grado de sumisión y restricción a los intereses de aprendizaje. El papel del maestro en esta relación es el de autoridad con derecho a ser obedecido y enseñar. El ejercicio de la autoridad mantiene el régimen, gracias al cual la educación se realiza. Cuando la autoridad falla, la educación queda en peligro y se justifica el uso del castigo a fin de preservar el régimen.

De esta manera, la justificación de la enseñanza, el entrenamiento, el ejercicio de la autoridad, la disciplina y el castigo, dependen del grado en que faciliten la consecución de los bienes valiosos que constituyen la educación. Sin embargo, puede existir abuso de autoridad. Cuando la autoridad se ejerce simplemente por el hecho de ejercerla, se produce el autoritarismo, que es una forma de tiranía, y cuando se le utiliza para reprimir a la crítica, se convierte en adoctrinamiento, otra clase de tiranía.

Estas conclusiones son válidas independientemente de la aproximación a la teoría educativa que se adopte. Por lo general, las diferencias entre las aproximaciones mecanicista o “tradicional” y organicista o “progresista” no son más que aspectos de énfasis. En cualquiera de los dos casos se requiere la participación del alumno y del maestro, y se debe asumir un cuerpo de conocimientos que el alumno debe adquirir, así como un supuesto acerca de las condiciones externas en las que el aprendizaje puede ser adquirido con mayor efectividad. Es posible que las dos aproximaciones se entiendan mejor como énfasis en aspectos diferentes de un todo, que es la práctica de la educación: la primera pone énfasis en los requisitos necesarios para el conocimiento, así como en el esfuerzo y la disciplina que requiere una práctica efectiva, y la segunda en la verdad, de importancia similar, de que la educación no es sino un proceso de desarrollo y crecimiento individual.

Lecturas recomendadas

Un análisis del concepto de enseñanza se puede consultar en los capítulos 5 y 6 de *The Logic of Education* de P. H. Hirst y R. S. Peters. Asimismo, son útiles los artículos “Teaching and Training” de G. Ryle, “Philosophical Models of Teaching” de I. Scheffler y “Learning and Teaching” de M. Oakeshott que aparecen en *The Concept of Education* de R. S. Peters (dir.) (Routledge and Kegan Paul, 1967). En esta misma obra está el trabajo “Indoctrination” de J. P. White, que es una buena introducción al adoctrinamiento. Un tratamiento más extenso se encuentra en *Indoctrination and Education* de I. A. Snook.

⁸ Moore, T. W., 1966

Un breve análisis de la relación entre autoridad y participación en la educación se encuentra en el capítulo de I. W. Moore y D. Lawton en la obra *The Theory and Practice of Curriculum Studies* de Lawton *et al.* (dir.) (Routledge and Kegan Paul, 1978). La naturaleza de la autoridad y sus implicaciones para la educación se tratan con holgura en el capítulo 9 de *Ethics and Education* de R. S. Peters. El capítulo 10 de esta obra trata sobre el castigo y la educación. El castigo y su relación con la educación también se trata en "Punishment and Education" de I. W. Moore, en *Proceedings of Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 1, 1966 y en el trabajo de P. M. Moore y P. S. Wilson publicado en *Proceedings of the Society*, vol. VIII, núm. 1, 1974.

5. EDUCACIÓN, MORAL Y RELIGIÓN

Introducción

Generalmente se sostiene que hay una estrecha relación entre educación y moral, así como entre educación y religión. En el pasado mucha gente creyó, tal vez no tanta como en el presente, que los aspectos más importantes de la educación son su moralización y su fuerza religiosa. El Dr. Arnold afirmó que la finalidad de la escuela pública era generar hombres cristianos. El cardenal Newman en sus *Discourses on university teaching* hizo énfasis en el papel integral que deben tener los estudios religiosos, tal como él lo entendía, en cualquier sistema liberal de educación. El gran significado otorgado a la enseñanza religiosa en Inglaterra se refleja en la consideración de que tal enseñanza debe ser obligatoria en toda las escuelas afectadas por el Acta de la educación de 1944. Poco padres y maestros rechazarían el supuesto de que la educación debe preocuparse por la vida moral del alumno; es más, existe una fuerte convicción de que las enseñanzas éticas y religiosas son esenciales en la educación, y que ésta no sería posible sin aquéllas. De hecho, este punto de vista constituye una teoría acerca de la educación, es decir, la teoría de que la educación involucra necesariamente un contenido religioso y moral. Esta teoría prescribiría que en todas las escuelas estatales del país hubiera diariamente una forma de culto colectivo, lo cual convence a muchos maestros que como docentes, tienen la obligación de ampliar el entrenamiento moral y las creencias religiosas de sus alumnos. El filósofo de la educación puede indicar que esta teoría se basa en el uso estipulado del término “educación”, por lo que la inclusión de un elemento moral y religioso forma parte del significado del término. En este capítulo se examinará brevemente la utilidad de esa pretensión mediante un examen filosófico de la teoría, a fin de poderla considerar como una teoría de la educación.

Moral y educación

La moral, o la moralidad, se refiere al comportamiento humano juzgado desde un punto de vista normativo; es decir, a lo que se debe hacer. Podríamos distinguir a la moral de las consideraciones acerca de la prudencia que tiene relación con lo que se debe hacer principalmente en relación con los intereses de la persona que actúa. Mientras que la prudencia se aplica a tareas que nos afectan a nosotros mismos, la moralidad se aplica a las acciones que afectan los intereses y el bienestar no sólo de nosotros sino también de los demás.

Respecto de los estudios morales hay que recordar lo que en el primer capítulo se dijo acerca de la educación. Podemos pensar en la moral como una jerarquía de actividades, en cuyo nivel lógico más bajo están las prácticas morales, como decir la verdad, sostener las promesas o pagar las deudas: en el nivel lógicamente más alto están las teorías morales que tratan de dar una explicación general de, o una justificación a, las conclusiones acerca de lo que se debe hacer (las teorías morales conocidas como utilitarismo, intuicionismo y emotivismo pertenecen a este nivel), y en un nivel superior está el análisis de conceptos y el escrutinio de teorías morales que constituyen la filosofía moral.

Al filósofo de la moral le concierne el uso del lenguaje moral, es decir, conceptos como “bueno”, “correcto” o “tarea”, así como la validación y aceptabilidad de las teorías elaboradas para justificar juicios y decisiones morales. Es muy probable que exista una relación entre los hallazgos del teórico de la moral, el filósofo de la moral y el filósofo de la educación, sobre todo si se concibe a la educación como una empresa predominantemente “moral”. Pero la relación precisa entre moral y educación y el grado en que están relacionadas no son fáciles de establecer. De hecho, hay alguna razón para suponer que en el pasado el estudio de la educación, en cierto modo, ha estado más cargado de moral y que muchos teóricos y filósofos de la educación han complicado el estudio de la teoría moral. Esto no niega que el filósofo de la moral pueda tener algunas recomendaciones importantes para el educador y para el filósofo de la educación. Simplemente quiere decir que la filosofía de la moral es un océano amplio del cual no se tienen mapas adecuados y en el que de ninguna manera debe perderse el filósofo de la educación.

Al afirmar que la moral tiene algo importante para la educación, podemos plantear las siguientes preguntas filosóficas: ¿cuál es la relación entre ellas?. ¿es una relación necesaria, es decir, lógicamente necesaria, o sólo contingente?. ¿en qué es esencial la moral para la educación?, ¿qué contenido moral puede incluir, o incluye, la educación?

El punto de vista de que hay una relación necesaria entre la moral y la educación surge parcialmente de la creencia de que la educación es la iniciación del alumno en áreas de conocimiento y comprensión que por sí mismas son valiosas. La educación es una empresa normativa. Esta aseveración implica la afirmación, mas enunciada que argumentada, de que el valor de la educación es una cualidad moral, de modo que cuando el maestro enseña matemáticas o ciencia está sirviendo a un fin moral. De acuerdo con este punto de vista, el valor real de estas disciplinas proviene de su contenido moral, pues lo importante en ellas es su preocupación por la verdad, el orden y la disciplina, que están categorizadas como elementos de la moralidad. Si tal afirmación fuera válida, la educación en general estaría infundida de moralidad y hablar de educación independientemente de la moralidad sería una contradicción. Sin embargo, esto parece una exageración. Podemos estar de acuerdo en que lo que se enseña debe tener algún valor para considerarlo educativo, lo cual quiere decir que las asignaturas deben ser valiosas en un sentido moral positivo. De hecho, muchas de las disciplinas académicas tradicionales son moralmente neutrales: su valor consiste en la utilidad que tienen para quien aprende, o en que involucran consideraciones valiosas de una clase diferente a la moral. Una preocupación por la verdad, en el sentido de precisión, corrección y respeto por la evidencia, la elegancia y la economía, no tiene necesariamente relación con valores morales, tiene más en común con las apreciaciones estéticas (este aspecto puede tener una réplica basada en que existe una "ética de la creencia", un valor moral en la obtención de la verdad). La relación real de la valía con la moralidad radica en que ninguna asignatura puede considerarse valiosa en un sentido educativo si es inmoral: pero podría ser valioso aprender las asignaturas aunque no tengan una dimensión moral. Las asignaturas tienen que pasar una prueba negativa, no una positiva.

Otra aproximación a la afirmación de que la moralidad es una parte necesaria de la educación consiste en que, como se indicó en el capítulo tres, existen "formas" diferentes de conocimiento y comprensión (por ejemplo, las matemáticas, la ciencia, la estética, etc.), a partir de las cuales el hombre ha desarrollado diferentes concepciones del mundo, y todas ellas son esenciales para la comprensión adecuada, o racional, de la condición humana. La iniciación en todas estas formas distintas de experiencia es necesaria para una mente racional. Se afirma que la moral, como la religión, es una de esas formas de entender la condición humana y que si un hombre no tiene este tipo de conocimiento, le falta una base para la racionalidad. Si lo anterior es válido, entonces la educación, que es un medio para iniciar al joven en esas formas de conocimiento, debe involucrar necesariamente la iniciación a la moral, ya que si esto no sucede el alumno no estará equipado para actuar como una criatura racional en los aspectos morales.

Un argumento similar podría utilizarse para justificar la inclusión de cada una de las diferentes concepciones del mundo en la educación, de manera que sería necesario incluirlas todas para educar al alumno. Pero el argumento depende de la definición que se le dé al término educación. Si éste se entiende como la iniciación en varias formas esenciales de conocimiento y se acepta que la moral es una de ellas, entonces necesariamente la enseñanza de la moral debe ser parte de la educación y la educación debe ser una preocupación moral. Sin embargo, debido a que esto es simplemente un problema de definición, siempre es posible refutar que quien no haya recibido instrucción moral no puede ser una persona con una educación apropiada pues, de acuerdo con cierta definición, *educación apropiada* quiere decir, entre otras cosas, haber recibido algún entrenamiento moral. Pero hablar de una educación apropiada de esta manera extrema implica tener una posición que no se ajusta totalmente con el uso popular. No parece absurdo ni contradictorio decir que a alguien bien educado le falta entendimiento moral. En este caso, es de suponerse que deberíamos decir que ese hombre fue educado, pero que lo fue deficientemente en varias áreas de conocimiento, en especial en la de la moral. Algo similar tendríamos que decir acerca de alguien que aunque educado no supiera nada de ciencia, arte, medicina o derecho. La educación no es asunto de todo o nada y no negamos el término *educado* a quienes carecen de información en una o dos áreas, independientemente de qué tan importantes sean éstas. En conclusión, sería más válido decir que la instrucción moral es una parte deseable, aunque sólo contingente, de la educación general; en otras palabras, la instrucción moral no es una parte necesaria de la educación en el sentido de que cada docente deba ser un maestro de moral.

Cuando un maestro está enseñando matemáticas, historia o ciencia, no enseña moral, o por lo menos no es necesario que lo haga. Estas asignaturas, aunque valiosas, no tienen contenido moral, son neutrales con respecto a la moral. La instrucción moral es una clase diferente de educación, como lo es la educación matemática. Entonces, la educación moral es una parte constitutiva de la empresa educativa y es necesaria en el sentido práctico de que sin ella la educación general es incompleta, pero no está involucrada en la

educación en la medida en que no implica necesariamente el requisito de que lo que se enseña valga la pena aprenderlo. En otras palabras, un contenido moral no es parte de la definición de educación, incluirlo sería restringir este término de una manera que no está de acuerdo con nuestro entendimiento cotidiano del mismo. Por supuesto, el papel del educador está sujeto a la práctica de la moralidad en la enseñanza, por lo cual el educador está obligado a utilizar procedimientos morales aceptables y a mostrar respeto a sus alumnos como personas. Pero enseñar de una manera moralmente aceptable no es lo mismo que comprometerse en la educación moral.

Educación moral

Debido a que la moralidad es una parte importante de la educación, aunque no sea lógicamente necesaria, queda una pregunta por resolver: ¿qué involucra la educación moral? En principio, la educación moral es un asunto de trasmisión de conocimientos; tiene relación con la influencia en la conducta y supone una cierta cantidad de conocimientos que los alumnos deben adquirir. Los niños no nacen con moralidad, tienen que adquirirla, para lo cual es necesario dotarlos de cierto aparato conceptual. Un niño no será capaz de elegir lo correcto a menos de que conozca qué no lo es; será incapaz de darle algún sentido a la enseñanza de que debe cumplir con sus promesas si no sabe qué es una promesa; del mismo modo, carece de sentido decir a un niño que no debe robar, a menos de que conozca el significado de “robo”, etc. Por consiguiente, el conocimiento moral es una parte indispensable de la educación moral. La adquisición de este conocimiento involucra la comprensión de conceptos morales, como “correcto”, “malo”, “tarea” y “promesa”, y reglas, como se debe decir la verdad, cumplir las promesas, pagar las deudas, ser amable con los demás, etc. A la pedagogía moral le corresponde precisar la manera cómo el niño adquiere este conocimiento.

La pedagogía moral tiene dos tareas principales:

1. iniciar al niño en el lenguaje moral; enseñarle a manejar los conceptos y aprender las reglas, y
2. estimular al niño a actuar de acuerdo con esas reglas. Se debe estimular al niño a decir la verdad, cumplir sus promesas y a ser considerado con los demás. En esto consiste el entrenamiento moral, cuya finalidad es que los niños actúen de maneras moralmente aceptables, acordes con el código moral de su sociedad. Actuar de acuerdo con las convenciones sociales aceptadas es una forma elemental de moralidad.

La tarea del maestro en el entrenamiento moral ha sido facilitada durante los últimos 20 o 30 años por estudios de psicólogos infantiles y otros especialistas para conocer la manera cómo se desarrolla la conciencia moral. Estos estudios, de los cuales son ejemplos importantes los trabajos de Piaget y Kohlberg, no pertenecen al campo de la filosofía moral o al de la filosofía de la educación, pero corresponden a la teoría educativa en la medida en que proporcionan información acerca de la forma cómo se desarrollan los niños y permiten que los maestros hagan más eficiente el entrenamiento moral en comparación con lo que sería factible sin ese conocimiento. Debido a que estos estudios son complicados y detallados y no hay espacio aquí para explicarlos, nos limitaremos a hacer una breve mención de los mismos.

Las conclusiones generales de estos estudios difieren entre un teórico y otro, pero concuerdan en que la conciencia moral del niño, al igual que su vida intelectual, se desarrolla por etapas¹. Existe una etapa inicial de no moralidad en la que el niño no es consciente de reglas y obligaciones. Después, hay una etapa en que se reconocen las reglas y generalmente se obedecen, pero el niño las considera como arbitrarias e impuestas desde el exterior, por lo que su obediencia es un asunto de prudencia. En una siguiente etapa, las reglas son aceptadas como fijas e inalterables pero dependientes de alguna clase de aprobación de grupo o autoridad. Finalmente, el niño percibe las reglas como limitaciones que hacen posible la vida social, y eventualmente las “interioriza” al adoptarlas como propias. Esta progresión, desde una posición no moral hasta el reconocimiento y la apreciación, desde la heteronomía hasta la autonomía moral, es considerada como una secuencia lógicamente invariante que para Piaget depende en cierto grado de la maduración, mientras que para Kohlberg es la consecuencia de las interacciones del niño con las fuerzas sociales y las instituciones. Las implicaciones pedagógicas de esta división del desarrollo infantil por etapas son que aunque poco se puede

¹ Piaget, J., 1932.

hacer en la escuela con las etapas de desarrollo, porque son resultado de la maduración o de la interacción social, sí puede proporcionarse enseñanza moral que corresponda con la etapa de desarrollo que el niño ha alcanzado en un momento determinado. De esta manera, el entrenamiento moral es paralelo al intelectual. Existen momentos de “disposición” tanto en la vida moral como en la intelectual y el educador debe estar atento cuando ocurran para organizar su enseñanza con respecto a ellos.

Hasta aquí hemos analizado un aspecto de la enseñanza moral: el entrenamiento moral, que consiste en lograr que el niño cumpla, no por hábito, con las reglas de la sociedad. En el párrafo anterior se insinuó el siguiente paso necesario. La educación moral no pretende que el niño simplemente cumpla con las reglas, pretende que esté más que moralmente entrenado, es decir, que esté moralmente educado. Esto significa colocar al niño en una posición de autonomía moral, en la cual las reglas son *sus* reglas y cumple con ellas porque las reconoce como algo que debe buscar independientemente de la prudencia, el elogio o el reproche. Por lo tanto, es necesario ofrecer al niño la justificación de esas reglas. La persona con educación moral es la que no sólo sabe qué hacer, sino también por qué lo hace. Proporcionar tal justificación, es decir, las razones en las que se basa una regla, no es una empresa sencilla y en este aspecto el educador de la moral puede buscar ayuda en la filosofía de la moral.

Como ya se mencionó, el filósofo de la moral no se preocupa por dar consejo moral o por hacer teorías acerca de la moral, sino por la clasificación de los conceptos usados en el discurso moral y por el análisis de los argumentos usados en las teorías morales. En este sentido, lo que el filósofo moral puede hacer para ayudar al educador moral es proporcionarle un esquema para el razonamiento. La mejor manera de obtener tal esquema es con base en la estructura de un argumento moral. Un argumento moral es una clase de silogismo al revés, un argumento de un caso particular aplicado a un principio práctico general. Por ejemplo, supongamos que un maestro emite un juicio moral acerca de una acción: un niño ha dicho una mentira y no debió hacerlo. Supongamos ahora que el culpable pregunta “¿Por qué no?” Entonces, el maestro debe justificar su juicio, es decir, dar el razonamiento en el que funda su juicio. El maestro dice: “Porque tenemos una regla moral que indica que no se deben decir mentiras”. En muchos casos, mencionar la regla en la que se basa un juicio moral será suficiente para satisfacer a quien pregunta. Sin embargo, si el niño cuestiona la regla, el maestro tiene que justificar la regla, lo cual implica referirse a una regla de mayor jerarquía, por ejemplo: “Cada uno debe comportarse de tal manera que se mantenga un sentimiento generalizado de confianza y seguridad, y decir mentiras amenaza a este sentimiento de confianza mutua”. De nuevo, ésta podría ser una razón suficiente. No obstante, el interrogador puede desafiar dicho principio. Entonces, se debe añadir un principio aún más general, por ejemplo: “Debemos actuar para promover el mayor bienestar humano posible. Debido a que decir mentiras amenaza al sentimiento general de confianza en la sociedad, también amenaza al bienestar general, por lo que no se deben decir mentiras. En conclusión, la mentira particular que originó el razonamiento no debió haber sido dicha”.

Por supuesto que la manera como se justifica un juicio moral debe estar de acuerdo con la edad y comprensión del niño, pero la anterior forma de argumentar subyace en toda la educación moral, que es distinta del entrenamiento moral. En el párrafo anterior se ejemplificó la elaboración de un razonamiento en diferentes niveles de generalidad, en donde la justificación del juicio emitido originalmente se llevó hasta un extremo en el cual no es posible dar más razones. No puede aducirse una razón moral adicional para apoyar a un principio moral fundamental. Esto no quiere decir que el principio fundamental empleado en el ejemplo es el cínico que puede usarse. Este principio es el que sustenta a la teoría moral conocida como *utilitarismo* que considera como último razonamiento moral el grado en que las acciones conducen hacia el bienestar o la felicidad humana². Existen otros principios fundamentales que se podrían haber usado, y que corresponden a otras teorías morales. Sin embargo, lo importante es mencionar que el razonamiento implica algún principio fundamental que es la base de todo el argumento. La educación moral requiere que el alumno acepte, por lo menos, las reglas y los principios, y los haga propios.

A fin de evitar interpretaciones erróneas, es necesario aclarar lo siguiente. La diferencia entre el entrenamiento moral y la educación moral es que el primero consiste en lograr que el alumno haga lo que debe hacer, mientras que la segunda consiste en proporcionar un razonamiento adecuado de lo que se requiere como parte de un deber moral y lograr que el alumno acepte que ese razonamiento es adecuado. Esto no

² Quinton, A., 1973.

quiere decir que el entrenamiento moral sea primero y la educación moral después. Los dos procesos son simultáneos. Para que los niños estén moralmente entrenados hagan las cosas correctas sin que eso sea para ellos un hábito, se requiere un régimen de preceptos y prácticas, en los que padres y maestros imponen ciertas normas de conducta. Los niños deben aprender qué hacer y lo hacen mediante presiones tanto de los padres como de los maestros; pero además de estas presiones se les debe dar al mismo tiempo explicaciones sobre sus actos ajustadas a su capacidad para apreciarlas, es decir, de acuerdo con la etapa de desarrollo moral que han alcanzado. El grado de dificultad de estas explicaciones debe variar conforme los niños crecen y son más conscientes de los aspectos humanos y sociales.

En resumen, para ser educados moralmente los alumnos deben adquirir, primero, conocimiento moral, conocimiento acerca de lo que deben y de lo que no deben hacer; segundo, conocimiento sobre justificaciones, saber por qué deben comportarse de ciertas maneras y no de otras, y tercero, estar dispuestos a actuar y en general hacerlo moralmente con base en la convicción de que es correcto de esa manera. Para cumplir con estos requisitos los alumnos deben estar moralmente maduros. Es necesario hacer esta aclaración porque la educación moral, como la educación en general, no es un asunto de todo o nada. Es posible que una persona esté moralmente educada en el sentido de que tenga conocimiento moral y que no actúe consistentemente de acuerdo con ese conocimiento. Respecto de esta persona podríamos decir que tiene una educación moral débil o imperfecta, pero sería difícil negar que tiene, en cierto grado, educación moral. También podríamos decir que los padres o maestros no lograron del todo proporcionar la educación adecuada.

Educación moral y enseñanza

Aunque la moralidad involucra conocimiento y práctica, no es una de las asignaturas tradicionales del programa escolar y su lugar en el currículum no está precisado. Anteriormente se indicó que la moralidad no es una parte necesaria de la educación en el sentido de estar involucrada necesariamente en otras asignaturas, sino que es una clase especial de educación, un elemento importante de una educación general, como las matemáticas o la ciencia. De acuerdo con este punto de vista, se debería incluir la moralidad como una disciplina independiente. Sin embargo, esto sería contradictorio con la práctica contemporánea de la educación, pues la educación moral, tal como se da, tiende a entremezclarse con otras asignaturas, algunas de las cuales son mejores vehículos que otras. Debido a la estrecha relación entre la religión y la moral, tal vez la educación moral se pueda realizar con mayor facilidad en aquellas lecciones dedicadas a los estudios religiosos que en las clases de geografía o matemáticas, así como las lecciones de literatura e historia pueden proporcionar mejores oportunidades para la instrucción moral que las lecciones sobre arte, artesanía o economía. Sin embargo, la facilidad comparativa con la que algunas asignaturas pueden abordar asuntos morales produce algunas dificultades, por ejemplo, puede argumentarse que no le corresponde a la enseñanza de la historia o de la literatura involucrarse en consideraciones morales; el alumno debe comprender el proceso histórico, estudiar la dialéctica entre causas y efectos, y no aprender cómo moralizar con respecto a ellos o extraer lecciones morales a partir de su contenido. Al maestro le corresponde garantizar que el alumno capte el significado histórico, no usar la historia como una oportunidad para moralizar. Lo mismo puede decirse con respecto al estudio de la literatura. Esopo, La Fontaine y Jane Austen fueron moralistas, y si deseamos enseñar lecciones de moral como tales, estos autores son una magnífica fuente. Pero si las obras de Esopo, La Fontaine, Shakespeare, Milton y Jane Austen se estudian como contribuciones a la literatura, la moralidad de sus escritos debe ser sujeto de conocimiento y comprensión como parte de una asignatura, no como material para persuasión moral.

Probablemente existe una relación intrínseca entre la historia y la moralidad, y entre la literatura y la moralidad, pero sería incorrecto considerar a estas asignaturas como temas de estudio peculiarmente morales, en la misma manera que no lo son, por ejemplo, la trigonometría y la química. Es más importante que los alumnos entiendan los papeles, los motivos y las políticas de Enrique VIII, Napoleón, Yago y Macbeth, que moralicen acerca de ellos o que oigan a otros hacerlo. Si se pretende enseñar la moralidad como una forma distinta de conocimiento, debe ser enseñada como tal, incluso con material histórico o literario que pueda ser apropiado, pero no debe mezclarse con las lecciones de literatura o de historia.

Con base en el rechazo general que existe en la educación tradicional por las lecciones programadas de moralidad, es posible afirmar que la educación moral en las escuelas se realiza mejor de una manera completamente informal, aprovechando las oportunidades y ocasiones que surjan para inculcar

recomendaciones verdades morales. Los niños deben adquirir reglas y principios morales y estar al tanto de los razonamientos que los apoyan, por esto puede hacerse de manera ad hoc. Se puede lograr que los niños sean más sensibles a las necesidades y los sentimientos de los otros en muy diferentes formas, aprovechando las circunstancias cotidianas del salón de clase; en su relación con mascotas, con sus compañeros, con niños que tengan algún déficit o que están en desventaja; para los niños mayores, mediante la ayuda a otros fuera de la escuela, por ejemplo, enfermos o ancianos. En general, el maestro cuenta con múltiples oportunidades en el salón de clase para discutir temas tales como el vandalismo, la conducta sexual, las relaciones sociales, etc., que permitan capacitar a los niños en apreciaciones morales y relacionarlos con los principios morales involucrados. Así es probable que se estimule de manera más eficiente la autonomía moral del niño.

Puede notarse que en el párrafo anterior la discusión se ha separado de lo que es estrictamente filosofía de la educación y se ha orientado hacia lo que es propiamente una teoría limitada de la educación, una teoría acerca de la mejor manera de lograr una educación moral. Esta progresión, natural en el contexto, sirve como un ejemplo de la afirmación dada en el capítulo uno, en el sentido de que la distinción entre filosofía de la educación y teoría educativa en ocasiones tiene límites difusos.

Religión y educación

Es conveniente incluir una sección breve sobre religión y educación, ya que la religión y moral tradicionalmente han estado muy relacionadas. Qué tanta relación hay entre ellas, es un asunto todavía sin respuesta, pero es un hecho que quienes poseen compromisos con una posición religiosa invariablemente tienen puntos de vista afines sobre la moralidad. La relación entre religión y educación ha sido de lo más estrecha en muchos casos y el enunciado de que la religión debe tener un lugar importante en la educación siempre ha tenido un fuerte apoyo.

El tema de la relación entre religión y moralidad no le corresponde estrictamente a la filosofía de la educación, pertenece más bien a la filosofía de la religión o, tal vez, a la filosofía de la moral. Sin embargo, muchos educadores están de acuerdo en que la religión y la moral son candidatos para ser incluidos en un compendio educativo. Debido a que en ocasiones se dice que la enseñanza religiosa es indispensable para la educación, ya que esta última es un asunto moral, y que sin religión no puede haber moralidad, debemos examinar aquí la relación entre religión y moralidad. En términos filosóficos, esta supuesta relación puede ser necesaria o contingente. En el primer sentido, la religión y la moralidad están relacionadas en tal forma que si no se tiene un compromiso con un punto de vista religioso, no se puede ser verdaderamente una persona moral. En la actualidad, es difícil creer que una persona responsable mantenga con seriedad este punto de vista. La afirmación anterior es desmentida por la indudable existencia de agnósticos y ateos que, no obstante su condición, tienen vidas morales: dicha afirmación sólo puede mantenerse si se acepta que en realidad esas personas son religiosas a pesar de que públicamente lo nieguen. Una refutación filosófica de esta relación necesaria se centra en el intento de igualar conceptos como “moralmente bueno” con “de acuerdo con los deseos propósitos de Dios”. Si se acepta equivalencia no puede haber moralidad que excluya una fuerza religiosa. Pero cualquier intento por mantener dicha relación mediante una equivalencia o definición es auto-anulatoria, ya que, por ejemplo, impide que se hagan comentarios respecto de que los deseos o propósitos de Dios sean moralmente buenos. No es suficiente decir que el deseo de Dios es acorde con el deseo de Dios, o que los propósitos de Dios son acordes con los propósitos de Dios, pues ambas afirmaciones pueden ser ciertas aunque indiscutiblemente son tautológicas, y por lo tanto, no proporcionan ninguna información. La misma dificultad surge de cualquier intento de igualar “lo moralmente bueno” con “lo que Dios aprueba”. El que Dios apruebe una acción y el que ésta sea moralmente buena son dos hechos separados, si es que se les puede considerar hechos. La moralidad de una acción no depende de, ni es lo mismo que lo que Dios apruebe de ella. Para considerar el deseo o los propósitos de Dios como moralmente buenos se requiere de un criterio independiente de lo moralmente bueno y de analizar el de que los deseos o propósitos de Dios están de acuerdo con él mismo. No hay una relación necesaria entre los deseos de Dios y lo que es moralmente bueno, aunque pueda ser cierto que Dios sólo desea lo que es moralmente bueno.

Con base en lo anterior se puede afirmar que la religión y la moralidad están relacionadas de manera contingente. Toda religión implica un código moral, pero no parece contradictorio suponerla existencia de una religión que sólo impusiera obligaciones prudenciales a sus adherentes, aun cuando es totalmente empírico y contingente que ninguna de las grandes religiones es de este tipo. Ciertamente es verdad que no todos los

códigos morales requieren una sanción moral o dependen de una creencia religiosa. Es posible mantener una posición moral estricta al negar o reservar un juicio sobre el aspecto religioso. La religión puede, y casi invariablemente lo hace, sancionar una acción moral cuando el agente se suscribe a la creencia religiosa, pero esta sanción y las creencias que implica no son necesariamente morales, sea en el sentido filosófico o en el práctico.

La relación entre religión y educación puede tratarse de la misma manera que la relación entre moralidad y educación. Un punto de vista extremo consideraría a la educación como un medio que sirve a un propósito religioso. Por ejemplo, según Fröebel la educación de un niño consistía en extraer el patrón divino implícito en el infante³. Asimismo, el cardenal Newman, aunque no lo dijera explícitamente, consideraba a la educación como algo que sirve al mismo propósito general que la iglesia a la que él pertenecía⁴. Así, iniciar a un niño en las matemáticas, la ciencia o la historia es ponerlo en contacto con el propósito divino revelado en el mundo. La educación es, por decirlo así, esencialmente religiosa; su asunto es el orden divino y la Providencia, revelados de diferentes maneras. Entonces, la religión es necesariamente una parte importante de la educación, o mejor, la educación es una parte de la religión. Existen objeciones a este punto de vista, debido a que fundamenta todos sus argumentos con base en la supuesta verdad de la existencia de Dios y la naturaleza de sus propósitos, verdad que no todos aceptan. Además, establecer una relación necesaria entre religión y educación mediante una definición o estipulación es una tarea fácil pero vacía; simplemente es negar, por medio de un verbalismo, la posibilidad de una educación puramente laica, negación que no cambiaría la realidad.

Un punto de vista alternativo sostiene que la religión es esencial o necesaria para la educación, porque la dimensión religiosa es una de las formas de conocimiento por medio de las cuales el hombre adquiere sentido del mundo que le rodea y de su experiencia. Así, la religión tendría un lugar junto a las matemáticas, la ciencia y el arte, como una de las maneras de estructurar la experiencia humana, que sería necesaria porque sin ella quedarían descuidados aspectos significativos de esa experiencia. Por lo tanto, la educación religiosa sería una clase especial de educación, como la educación moral, la estética o las matemáticas. No se puede *negar* que sin cierta clase de educación religiosa sería desconcertante, sino no es que incomprendible, una buena parte de lo que ocurre en la vida contemporánea. Nuestra sociedad está formada con las ideas y tradiciones del cristianismo y es difícil imaginar cómo podría un niño ajustarse a nuestra forma de vida con sus tradiciones, proverbios, instituciones sociales, iglesias, grandes catedrales, parte importante de la música, la pintura y la poesía, sin haber sido iniciado en la tradición a la que pertenecen esas manifestaciones. Toda esta tradición religiosa es parte de nuestra herencia cultural, por lo cual el niño tiene derecho a conocerla. Pero, como se sugirió con la demanda de que la moral fuera una parte necesaria de la educación, la inclusión necesaria de la religión en la educación aun en el sentido limitado de enseñar al niño sus tradiciones, depende del uso estipulativo del término educación. Si ser educado involucra la iniciación en todas las formas de conocimiento y si la religión es una de esas formas, entonces ésta debe incluirse en la educación. Sin embargo, la educación no es un asunto de todo o nada y aquellos que no han sido iniciados en el conocimiento religioso, en el sentido de no haber sido informados sobre la religión, no pueden ser excluidos del grupo de personas “educadas”. Lo peor que puede decirse de ellos es que tienen una educación incompleta.

Educación religiosa y enseñanza

Si suponemos que la educación religiosa es una clase especial de educación que puede ocupar un lugar en el currículum, junto a otras asignaturas, es necesario plantear un problema importante en relación con ella. La educación religiosa o los estudios religiosos pueden abordarse de dos maneras muy distintas: mediante la comprensión y mediante el compromiso. Garantizada la inclusión de la religión en el currículum se le debe enseñar de tal modo que se comprendan sus antecedentes históricos. Los estudios religiosos incluirían elementos sociales e históricos, junto con material de la antropología y de la mitología. No existe alguna razón suficiente para confinar estos estudios a la religión cristiana. En una sociedad multicultural es necesario fomentar los estudios comparativos de la religión, ya sea con bases intelectuales o sociales. Este aspecto es muy complicado porque, de acuerdo con el compromiso que con ésta se tenga, implica la enseñanza no sólo acerca de la religión, sino que se pretende que los niños adopten un punto de vista religioso, convertirlos o

³ Froebel, F., 1900.

⁴ Newnman, J. H., 1915.

hacerlos cristianos, musulmanes, etc. Aceptar esto como una estrategia educativa depende del punto de vista que se tenga acerca del conocimiento o las creencias religiosas. En la medida en que lo que se enseña se refiera a la religión, a sus orígenes y desarrollo, formas, rituales, creencias y prácticas, ese todo forma parte de una evidencia. Lo que se enseña puede ser exacto o no, pero el conocimiento en que se funda un compromiso religioso no es de esta clase. De hecho, este conocimiento se basa en la doctrina religiosa, cuya evidencia no se cuestiona. Una de las objeciones para incluir a la religión entre las formas de conocimiento es que mientras puede decirse plausiblemente que existen pruebas de verdad con respecto a las otras formas, no hay un acuerdo general, si es que puede haberlo, acerca de lo que sería una prueba de verdad en religión. Esto significa que la educación religiosa que pretende ser un compromiso está muy cercana al adoctrinamiento de la enseñanza, mediante la imposición de proposiciones incontrastables.

Lo más recomendable sería tener una posición intermedia entre el punto de vista que considera a la educación religiosa, como proporcionar conocimiento acerca de la religión, y el que requiere un sentido de compromiso. En este sentido, el maestro podría tratar de desarrollar en el niño una conciencia religiosa al enseñarle la concepción de la vida de los profetas, Jesucristo, San Francisco, Buda o Mahoma, a fin de proporcionarle las perspectivas necesarias para la elección de un compromiso con una religión en particular.

Al hacer una distinción entre el conocimiento de un hecho empírico y el compromiso con una doctrina enfrentamos el mismo problema que surge al valorar una educación moral; es decir: ¿qué podría decirse de alguien que posee un conocimiento detallado de la religión como una realidad humana, histórica e institucional, pero que no tiene compromiso con ninguna doctrina o creencia religiosa? En general, no se podría asegurar o negar que esta persona tiene educación con respecto a la religión: probablemente tendríamos que decir que sabe mucho acerca de la religión mas no es un hombre religioso, de manera semejante como podríamos decir de otra persona que tiene un profundo entendimiento de la moralidad pero que no es un hombre moral. Tanto la educación religiosa del primero como la moral del segundo no les permiten ser personas religiosa y moral, respectivamente. Sin embargo, es interesante señalar que el segundo juicio involucra cierto grado de acusación, mientras que el primero no.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron dos temas complicados: la relación entre moral y religión, y la relación entre estas dos áreas y la educación; es decir, se analizaron el significado de la educación moral y religiosa, y la justificación de la inclusión en el currículum de la moralidad y la religión. Es de esperar que las conclusiones de este capítulo generen discusiones. Se ha sugerido que ni la moral ni la religión deben monopolizar la empresa educativa, ni deben considerarse como algo que necesariamente tiene relación con todos los aspectos de La educación. La educación moral y la educación religiosa son formas específicas de educación, ambas necesarias para una formación completa, pero ninguna indispensable, en el sentido de ser el núcleo y propósito de La educación. En cuanto a la educación moral, se afirma que ésta consiste en proporcionar al niño conocimiento sobre qué hacer con respecto al comportamiento que afecta el bienestar de otros, además de la justificación del razonamiento involucrado. Debido a que la educación moral tiene una relación estrecha con el entrenamiento moral, una persona completamente educada en lo moral sabe qué debe hacer y porqué debe hacerlo, además de que está dispuesta a actuar consistente-mente con ese conocimiento. De una manera similar, la educación religiosa involucra la adquisición de conocimiento acerca de la religión, pero es un asunto controversial si una educación religiosa completa implica el compromiso con una doctrina religiosa.

Lecturas recomendadas

Son innumerables los libros sobre moral y filosofía de la moral, pero muchos de ellos son técnicos y difíciles para los principiantes. Una introducción muy clara a las teorías clásicas de la moral está en el capítulo 3 de la obra *Ethics and Education* de R. S. Peters. Este libro proporciona una descripción completa y detallada de la base moral de la educación y es una lectura esencial para cualquier estudiante de filosofía de la educación.

Un tratamiento comprehensivo del estímulo contemporáneo de la filosofía moral es *Modern Moral Philosophy* de W. D. Hudson (Macmillan, 1970). Sin embargo, este libro no está orientado específicamente hacia la educación y puede resultar demasiado especializado para los principiantes en la materia. No obstante, es claro, sólido y legible.

Un bosquejo de la aproximación desarrollista a la educación moral es “The Place of Kohlberg’s Theory in Moral Education” de R. S. Peters, en *Essays on Educators*.

El lugar de la religión y la educación religiosa en las escuelas es un tema controvertido y aunque se ha escrito mucho sobre el mismo, gran parte de eso no tiene un tratamiento filosófico. El tema se trata en el capítulo 12 de *Knowledge and the Curriculum* de P. H. Hirst y en “Is Religious Education Possible?” de R. Marples, en *Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, vol. 12, 1978.

6. FILOSOFÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Introducción

En los capítulos anteriores se ha resaltado el que la educación tiene relaciones estrechas con otros aspectos importantes de la vida humana: la naturaleza humana, el crecimiento y desarrollo de los niños, el conocimiento y la comprensión, la moral y la religión. Pero la educación también tiene relación estrecha con el orden de la sociedad humana. La educación puede considerarse como uno de los medios que emplea la sociedad para preservar su integridad actual y lograr su sobrevivencia futura. En su sentido descriptivo, *educación* es simplemente el nombre de una complicada red de instituciones y prácticas diseñadas para iniciar a los más jóvenes de la sociedad en la cultura prevaeciente, en los intrincados patrones de prácticas, supuestos y expectativas que forman la vida social. La educación y sus prácticas son partes de varias ciencias sociales. El sociólogo de la educación, el que estudia la educación comparada y el historiador de la educación la consideran fenómeno social y de su trabajo resultan teorías sociales acerca de la educación.

En *La República*, Platón ofrece, entre otras cosas una teoría social acerca del papel de la educación, en la cual ésta era un medio de generar lo mejor de la sociedad requerido para gobernar al estado ideal¹. Para el sociólogo Durkheim, la educación era un medio para integrar y consolidar los lazos que aseguran a una sociedad estable². Según Dewey, la educación era el medio para facilitar lo que consideraba la clase más deseable de sociedad: la democracia³.

Estos autores ofrecen una teoría social y, desde cierto punto de vista, las teorías mencionadas son de carácter descriptivo, pues establecen aquello que se considera que la educación es capaz de hacer, o hace, en la sociedad. Una pregunta importante en cada caso sería si la teoría es realmente adecuada: es decir, si la educación hace o puede hacer lo que se dice de ella. En la medida en que las teorías educativas corresponden a esta clase, son teorías sociológicas descriptivas y el filósofo de la educación tiene que analizar el aparato conceptual que emplean y la consistencia de sus argumentos. Las teorías también pueden ser validadas por la evidencia empírica,

Sin embargo, las teorías de la educación de carácter prescriptivo son de mayor interés para el filósofo. Estas teorías, que son teorías ideológicas, sostienen que la educación *debe* servir a ciertas metas sociales. Las tres teorías mencionadas en el párrafo anterior, además de una función descriptiva, tienen una función prescriptiva. Platón piensa que la educación debe producir la clase de sociedad descrita en *La República*; Durkheim, que debe tender a una sociedad estable y cohesionada, y Dewey, que el resultado deseable de la educación sería un modo de vida democrático y cooperativo. Las teorías prescriptivas, o ideológicas, concuerdan perfectamente con el concepto que en la actualidad se tiene de la educación. Por ejemplo, a menudo se argumenta que la educación debería servir para producir una sociedad de iguales, que debe haber "igualdad" en la educación o "igualdad de oportunidades", asimismo, se argumenta que la educación es un medio para obtener la libertad y que debe haber "educación para la libertad" o "libertad en la educación". Existe un argumento permanente a favor de la democracia en la educación, que sostiene que la educación debe dirigirse hacia el establecimiento o la preservación de un modo de vida democrático y que para este fin debe tener un carácter "democrático". Esta consideración sobre lo que debe ser la educación es totalmente distinta de lo que en realidad es, aunque algunos teóricos sociales, como Durkheim y Dewey, no siempre distinguen ambas cosas.

Las teorías prescriptivas de la educación son en realidad teorías generales de tipo ideológico y el filósofo de la educación tiene que analizarlas minuciosamente. En este capítulo final examinaremos brevemente tres teorías sociales de la educación: la primera sostiene que la educación está relacionada con la igualdad: la segunda, que está relacionada con la libertad, y la tercera, que debe servir a la causa de la democracia. Debido a que la descripción detallada de estas teorías ideológicas y el examen de sus supuestos quedan fuera del alcance de este libro, en el presente capítulo sólo se analizarán en relación con la idea central de cada una de ellas:

¹ Platón, 1970.

² Durkheim, E., 1956.

³ Dewey, J., 1916.

igualdad, libertad y democracia, en la medida en que son atingentes y pueden justificarse en la práctica educativa.

Igualdad y educación

Una gran dificultad para analizar la igualdad como teoría es su exasperante vaguedad. A menudo el término se utiliza en máximas políticas como “Todos los hombres son iguales”, pero rara vez se precisa lo que eso quiere decir. Para empezar, lo mejor es reconocer que quizá el significado básico de “igual” sea “el mismo” o “el mismo en sentido específico”. Por ejemplo, dos líneas iguales son dos líneas de la misma longitud, dos hombres de igual estatura tienen la misma altura, etc. Este es un significado directo que relativamente no tiene complicaciones; es el significado que por lo general tiene el término “igual” fuera de una discusión política o filosófica. Ahora bien, si éste es el significado correcto de “iguales”, la máxima “Todos los hombres son iguales” es falsa en la mayoría de los casos, ya que dos hombres no son lo mismo en ningún aspecto. Por supuesto, es probable que un igualitarista, al aseverar que todos los hombres son iguales, no está tratando de decir que todos son lo mismo. El puede decir que el propósito de la máxima no es que los hombres sean lo mismo descriptivamente, sino que deben ser tratados de la misma manera. Esta justificación elude el error empírico, pero produce otras dificultades. A cualquiera que afirme que cada persona debe ser tratada de la misma manera, o algo por el estilo, basta con recordarle que su máxima está en contradicción con otros principios prácticos que sostiene la mayoría de la gente. Por ejemplo, no se admite que los hombres inocentes deban ser tratados igual que los culpables; que los enfermos deban ser tratados como los sanos, o que los niños deban ser alimentados o vestidos como los adultos. Tratar a todos de la misma manera implicaría contradecir nuestras nociones de propiedad y justicia, ya que la gente tiene diferentes necesidades, pero también tiene diferentes méritos y éstos deben reconocerse. Un principio igualitario estricto exigiría que se tratara a todos los hombres de la misma manera, independientemente de sus necesidades o méritos. Pero al enfrentar al igualitarista con la lógica de su posición, éste de nuevo se justificaría y podría rectificar su punto de vista al decir que los hombres deben ser tratados de la misma manera sólo cuando sus necesidades y sus méritos son los mismos, y de manera diferente cuando tienen necesidades y méritos disímiles. Pero este principio al que difícilmente alguien se opondría, no es un principio de igualdad; es un principio de justicia.

Aristóteles precisó bien este aspecto cuando declaró que la justicia demanda que tratemos igual a los casos parecidos y diferente a los casos que no se asemejan. Es esa adhesión casi instintiva al principio de justicia lo que hace interesante la parábola bíblica de los trabajadores y el viñedo, la cual dice que aquellos que llegaron más tarde a trabajar recibieron el mismo salario que quienes lo habían hecho desde el principio del día. Es obvio que en este caso había algo erróneo e injusto y el interés del relato reside en la solución que se da a esta injusticia aparente. Sin embargo, se ha desviado nuestra atención de la “igualdad” hacia la “justicia” las cuales no son lo mismo ni tienen por qué coincidir en la práctica sino sólo en aquellos casos en los que los méritos o las necesidades son los mismos. Sólo en esos casos es justo tratar a la gente igual o de la misma manera. De otra forma, tratar de la misma manera situaciones que son diferentes sería en la mayoría de los casos inapropiado y con frecuencia injusto. El tratamiento justo involucra tomar en cuenta las diferentes circunstancias de la gente, lo cual con frecuencia significaría tratarlos de manera diferente. La igualdad como tal no tiene grandes virtudes. El tratamiento igualitario, en cualquier sentido sustancial, es aceptable moral y prácticamente cuando está de acuerdo con nuestro sentido de justicia y el único sentido en el que todos los hombres, sin excepción, deben de ser tratados iguales, es que deben de ser tratados con justicia.

Este análisis tiene importantes implicaciones educativas. De acuerdo con el principio de la igualdad en su sentido estricto, el cual afirma que todos los niños deben ser tratados de la misma manera o de manera semejante en todos los aspectos sustanciales, se tiene una sugerencia que obviamente resulta absurda, porque los niños no son iguales en ningún aspecto sustancial y, sin considerar sus méritos, tampoco son iguales en lo que respecta a sus necesidades educativas. Tratarlos a todos igual, a los inteligentes y a los que no lo son, a los bien integrados, a los que sufren trastornos emocionales, etc., sería inapropiado y nadie se abocaría a esa tarea. Si no es esto lo que el igualitarista propone, entonces debe abandonar el principio de igualdad así entendido. Porque lo que realmente se requiere no es un trato igual, sino un trato justo, un tratamiento adecuado, una consideración justa de las diferentes necesidades y requisitos de los niños; en otras palabras, se requiere justicia educativa, lo cual implicaría la existencia de clases especiales, tal vez escuelas especiales, tanto para los favorecidos como para los menos hábiles, con toda la parafernalia educativa de grados, prueba, selección, avance y ubicación que tanta preocupación produce en la sociedad igualitaria. Ahora bien, debido a

que en la práctica nadie negaría la proposición de que los niños deben ser tratados de acuerdo con sus necesidades educativas, insistir en una igualdad estricta en la educación sería simplemente un capricho. Es pertinente preguntar ¿cuál es la base de la teoría de la igualdad?, ¿el igualitarista pide una justa distribución de los recursos educativos? Si la respuesta a esta última pregunta es afirmativa, podríamos estar de acuerdo con él pero, ¿qué caso tendría entonces poner las cosas en términos de igualdad y no en términos de justicia.

En este punto el igualitarista podría responder que a él no le interesa la igualdad en abstracto, sino algo diferente, la llamada *igualdad de oportunidades*, que implica que a todos los niños se les debe garantizar una oportunidad igual de educación. Pero una interpretación estricta de igualdad muestra las dificultades de esta caracterización. Las oportunidades mencionadas serían el acceso a los bienes educativos, como escuelas y maestros, o las relacionadas con el aprovechamiento escolar, es decir, con los resultados. En ninguno de los dos casos es posible, ni sería siempre deseable, la igualdad estricta. Es un hecho la imposibilidad de dar a los niños el mismo acceso a los bienes educativos, ya que dichos bienes difieren en calidad. Existen buenas escuelas y buenos maestros como también existen escuelas no tan buenas y maestros no tan eficientes. Sería posible lograr que todas las escuelas aceptaran a quienes quieran ingresar a ellas, independientemente de necesidades u otras consideraciones, pero debido a que las escuelas difieren en calidad no se daría igual acceso en el sentido sustancial que tiene el término “el mismo acceso”. Además, esto tampoco sería deseable, ya que no todas las escuelas serían adecuadas para todos los alumnos.

Entonces, lo que se requiere es que los niños asistan a las escuelas más acordes con sus necesidades y capacidades, y que ningún niño se quede por alguna razón no educativa, por ejemplo, porque sus padres sean pobres o porque es de cierta religión o grupo racial, sin una escuela apropiada. Una política como ésta sería justa y humana y, por lo tanto, altamente deseable, pero no daría oportunidades iguales en cuanto al acceso a la educación. La “igualdad en el acceso” justificaría la admisión de un niño sordo en una escuela tradicional, lo cual por simple humanidad y sentido de lo apropiado reconocemos que es absurdo. Tampoco es, ni sería deseable, en la práctica la igualdad de oportunidades de logro, ya que los niños difieren en sus capacidades y expectativas. La única manera de lograr un resultado igual entre dos niños consistiría en fijar la norma de aprovechamiento lo suficientemente baja como para que cualquiera la alcanzara y asegurarse de que quienes pudieran superarla no lo hicieran.

En conclusión, la igualdad en la educación no funciona como teoría; en última instancia, sólo funciona como un llamado confuso a la justicia. Sin embargo, la justicia en educación involucra el tratamiento diferencial de los alumnos, para ajustarse a sus diferentes necesidades y la organización y el aprovisionamiento de la educación deben ser juzgados no por el grado en que generan igualdad de oportunidades, sino por el grado en que lo que ofrecen es justo para los niños. En la medida en que el reclamo de igualdad en la educación es parte de una teoría general de la educación, es válida esta conclusión. Una sociedad “igual” de hombres “iguales” no satisfaría nuestras normas comunes de moralidad y propiedad en la manera en que lo haría una sociedad justa.

Libertad y educación

La libertad, como la igualdad, es uno de esos conceptos que no sólo son complicados en sí mismos, sino que implican una considerable fuerza emotiva que dispone a la gente en su favor y hace de su examen crítico una tarea más que difícil. A continuación se presenta un punto de vista simplista sobre la libertad, en el que se trata de destacar las cuestiones más importantes relacionadas con la educación.

La idea básica del concepto *libertad* es la de no ser impedido o de ser dejado en paz, para hacer lo que uno quiere. Existe una fuerte tradición en la filosofía política y social que considera a la libertad como la situación en la que un hombre no es impedido o restringido por otros⁴. Así, soy libre, cuando nadie está tratando de impedir que haga lo que tengo en mente. Los otros pueden obstruirme o impedírmelo por medio de la fuerza física o mediante leyes que son formas indirectas de ejercer la fuerza, pero fuera de ese ejercicio de la fuerza, yo soy libre. No obstante, el hombre puede verse restringido a actuar “libremente” por circunstancias no atribuibles a otros, es decir, por sus deficiencias personales, sean físicas, mentales, financieras o sociales. Por ejemplo, soy totalmente libre de comprar una propiedad en las Bahamas o de tocar el concierto para violín de

⁴ Hobbes, T., 1963.

Beethoven. Ninguna de estas actividades me está prohibida, ni por la fuerza ni por la ley. Pero no puedo realizarlas porque no tengo suficiente dinero para la primera o carezco de la habilidad técnica para la segunda; en otras palabras, puedo ser libre para hacer algo pero incapaz de lograrlo. La pobreza, la ignorancia y la falta de capacidad no son realmente obstáculos para la libertad, aunque por lo general se habla de ellos como si lo fueran. Por otra parte, yo puedo ser capaz de hacer cosas que no soy libre de hacer. Por ejemplo, puedo ser capaz de crear un discurso político aunque, si las autoridades lo disponen, no lo podré realizar.

Esta distinción entre libertad y capacidad tiene implicaciones sociales considerables, y ciertamente es atingente a la educación. Por ejemplo, un niño es libre de leer toda la literatura francesa y no habría nadie que se lo impidiera; pero si no es capaz de leer en francés o no sabe leer, no podrá hacer algo que está en libertad de hacer. Algunas veces se dice que la educación incrementa la libertad individual al otorgar libertad de hacer cosas que de otra manera no se podrían hacer. Esta afirmación es incorrecta, pues la educación no incrementa la libertad, excepto en los casos en que se requiere certificación educativa para cumplir con una ley o un reglamento. En general lo que la educación puede hacer es incrementar la capacidad personal, capacitar al niño en el uso de la libertad que ya tiene. En Inglaterra todos los hombres son libres de leer a Shakespeare, de apreciar la música de Mozart, de escribir, de intercambiar ideas con otros; ninguna ley o fuerza se los impide. La educación es el medio para adquirir las capacidades sin las cuales la libertad tiene poco valor. Sin embargo, la libertad no depende o no surge de la educación; descansa en las leyes, los reglamentos y las decisiones sociales, y, en la medida en que es un bien, es un bien político. La educación puede capacitar a la gente para el uso de un bien que ha hecho posible el sistema social en que vive.

Generalmente se considera a la libertad como un bien, algo que vale la pena tener, pero si se presiona a la gente, tal vez la mayoría aceptaría que la libertad no es una cosa totalmente buena. Puede haber abusos de libertad; es posible que haya demasiada libertad; es posible que los niños tengan más libertad que la que es buena para ellos. Reconocer esto y admitir que algunas veces se le da a la libertad un valor mayor del que tiene, es reconocer que no toda la libertad es buena.

Una manera de analizar esta ambivalencia consiste en evitar el uso del término general "libertad" y hablar de "libertades". Existe un número indefinido de libertades, posibilidades de no ser restringidos o impedidos por otros. A algunas de estas libertades las apreciamos mucho, por ejemplo, la libertad de vivir donde nos plazca, casarnos con quien deseamos, elegir a nuestros amigos y gobernantes, etc. También existen otras libertades que no apreciamos y querríamos desalentarlas, por ejemplo, la libertad de robar, defraudar a otros, etc. Con todas estas posibles libertades se puede formar una jerarquía. La función de la ley y de la opinión pública es indicar las libertades permitidas que deseamos estimular. Así, la ley extingue algunas libertades posibles para dar lugar a otras, más deseables. La distinción entre libertades deseables e indeseables radica en el grado en que algunas libertades producen buenos resultados, como felicidad y justicia, mientras que otras producen daños o más daño que bien.

Este análisis es aplicable a las libertades en un contexto educativo. Se ha sugerido que la educación no proporciona libertad ni la incrementa, sino que permite que los individuos hagan uso de libertades que ya tienen. Ahora sostendremos que la práctica de la educación supone ciertas libertades necesarias, tanto del maestro como del alumno. El alumno debe ser libre para asistir a la escuela, participar en lo que en ella ocurre y hacer uso de las facilidades de que dispone. Por su parte, el maestro debe tener las libertades necesarias para realizar su tarea, organizar su trabajo, adaptar sus métodos a los requerimientos del alumno, y ejercer su autoridad. Existen algunas libertades de los alumnos que el maestro querría, eliminar, como ser deshonesto, desordenado o no atender, ya que al permitidas se reduce su efectividad y la educación fracasa. Asimismo, existen otras libertades para las que el alumno puede estar o no preparado, por ejemplo, moverse libremente en el salón de clase, trabajar con otros niños, escoger su trabajo o la manera de realizarlo, etc. Sin embargo, ¿dónde fijar la línea que demarca las libertades permisibles y necesarias de las que no lo son?

En este libro se ha hecho una distinción entre dos teorías generales de la educación:

- a) el punto de vista tradicional que considera a la educación como una transacción entre una autoridad y un subordinado, y

- b) el punto de vista progresista que sostiene que la educación es una empresa que involucra el crecimiento y el desarrollo de un individuo como resultado de su interacción con un ambiente educativo y de su participación en él.

En general, el tradicionalista acepta menos libertades en el salón de clase, en relación con el progresista. De acuerdo con la importancia sustancial del conocimiento y la disciplina, el tradicionalista pone énfasis en la rigidez estructural de la enseñanza y el aprendizaje, y pretende que los niños estén quietos, atentos, se dejen dirigir por el maestro y cuando se les permita tener iniciativas las realicen dentro del contexto permitido por el maestro. Por su parte, el progresista, interesado en el desarrollo personal de sus alumnos, pone énfasis en la necesidad de la actividad espontánea, la disciplina auto-impuesta y el descubrimiento individual; asimismo, permite las libertades en el salón de clase, que considera necesarias para la espontaneidad. Entonces, en un extremo está quien propicia la disciplina hasta reducir al mínimo la libertad del alumno, bajo el supuesto de que cualquier debilitamiento de la disciplina conduciría al caos, e incluso al fin de la educación, y en el otro extremo, el idealista o progresista para quien toda imposición de los adultos sobre la espontaneidad de los impulsos y la libertad, es equivalente al adoctrinamiento y, por lo tanto, es inmoral. En ambos puntos de vista el grado de libertad justificado en el salón de clases depende del grado en que esa libertad sine para mejorar el aprovechamiento del alumno; pero si esta libertad propicia el desorden, la indisciplina, la indiferencia o el trabajo descuidado, es necesario controlarla. Las libertades en el salón de clase, como las del mundo adulto, se justifican por sus resultados en la práctica.

Lo que se ha dicho de las libertades de los alumnos es válido para las del maestro. El maestro debe tener algunas libertades para poder enseñar. Pero, ¿qué tan libre debe ser un maestro para enseñar?, ¿cuáles deben ser los límites, si es que debe haberlos, para su libertad sobre los métodos y el currículum que establece? De nuevo, puede decirse que las libertades del maestro están justificadas por el grado en que realmente sirvan a los objetivos de la educación. Si se demuestra que una determinada libertad produce alumnos bien enseñados e interesados, la libertad está justificada, o por lo menos debe quedar bajo sospecha. En cierto sentido, la afirmación anterior se aplica para las libertades del maestro fuera del salón de clase. En el pasado, el maestro, al igual que el clérigo, eran considerados por el común de la gente como lo que Samuel Butler llamó una “clase de domingo humano”, con su conducta general mucho más restringida que la mayoría. Un clima social permisivo ha debilitado en gran medida este supuesto, y si no ha sido así para los clérigos, los maestros se han emancipado considerablemente de las convicciones estrictas que gobernaron su conducta pública a principios de este siglo. Sin embargo, la emancipación no ha sido completa y algunos maestros demandan que su rango de libertades sociales, entre las que se incluyen su participación política y su conducta social, deben tener un cierto grado de limitación. Este aspecto aún no se resuelve de manera definitiva. La dificultad estriba en determinar cómo afecta el ejercicio de las libertades del maestro fuera de la escuela su influencia en los jóvenes con los que tiene una responsabilidad especial.

Democracia y educación

En esta sección analizaremos la teoría que sostiene que la educación debe ser aliada cercana de la práctica y de las instituciones de la democracia, que la meta de la educación debe ser la producción de un hombre “democrático”, para lo cual la educación debe ser “democrática”. De nuevo encontramos algunas dificultades, ya que el término *democracia* tiene tantas interpretaciones que es difícil lograr una descripción precisa del mismo. El término se originó como una forma particular de gobierno, el gobierno de la mayoría, pero ha ampliado su significado para incluir casi cualquier clase de igualdad social o de participación de grupo en decisiones o acontecimientos. De la misma forma que los términos “igualdad” y “libertad”, “democracia” tiene un fuerte sentido de aprobación. Cualquier grupo político con aspiraciones serias al poder debe declarar su compromiso con la democracia; y decir que cualquier institución, práctica o procedimiento es “democrático” es declarar la aprobación del mismo. Por desgracia, las decisiones y prácticas “democráticas” pueden ser injustas, arbitrarias y algunas veces desastrosas. Platón, que temía los efectos de la democracia y estaba atento a lo que ésta hizo en su tiempo, pensó que era una muy mala forma de gobierno y descargó su considerable peso intelectual en contra de ella.

Sin embargo, la democracia ha permanecido y en la sociedad contemporánea existe una persistente convicción de que la educación debe ser “democrática”, lo cual puede interpretarse de diferentes maneras: puede implicar una teoría general de la educación, en donde la enseñanza debe servir a los propósitos de la

democracia al producir ciudadanos capaces y deseosos de mantener una sociedad democrática; puede implicar una mezcla de teorías social y pedagógica, en donde la escuela y otras instituciones educativas o puede ser la expresión de la teoría que afirma que en cierto sentido la educación debe ser responsable ante la sociedad que la sostiene. Estas tres teorías son prescriptivas de la educación y como tales presentan oportunidad para el análisis filosófico de su significado y aceptabilidad.

La primer teoría mencionada, la teoría general en la que la educación debe servir a la democracia al producir demócratas, parece irrefutable ya que el supuesto inicial de una sociedad democrática es deseable. Una sociedad democrática es un atractivo, en asuntos de interés social, para los individuos que la componen y depende del funcionamiento de instituciones complejas, de la discusión pública, del voto, de los cuerpos representativos, de las decisiones mayoritarias, etc. Junto a estas características institucionales, idealmente existe el deseo de que el sistema funcione, permita la libre expresión de las opiniones y la participación en los procesos, así como acate las decisiones mayoritarias. Sin una aceptación general a estos principios y prácticas dicho sistema no sobreviviría, pues la sociedad democrática depende del hombre democrático. Debido a lo anterior se ha argumentado, que en una democracia es de interés público proporcionar tal tipo de educación a sus futuros ciudadanos⁵. Esta educación involucraría cierta clase de educación política, una iniciación en la práctica de las decisiones de grupo, una introducción a la estructura institucional de la sociedad democrática e insistiría en inculcar un compromiso con ciertos principios, como la adhesión a las decisiones de la mayoría y la tolerancia para las opiniones opuestas a la propia.

Con respecto a esta teoría es necesario destacar dos puntos. Primero, con base en el argumento de que proporcionar educación en la democracia es de interés público, se deduce que si es de interés público para la sociedad ser democrática, también será de interés público proporcionar lo que sea necesario, incluyendo la educación, para sostener la democracia. Lo mismo puede decirse acerca de cualquier forma de política social. Por ejemplo, si fuera de interés público mantener una sociedad fascista o comunista, sería del interés público proporcionar un tipo de educación fascista o comunista. Pero una pregunta importante que debe hacerse previamente es: ¿existe algún interés público en que la sociedad sea fascista, comunista o democrática? El supuesto principal en el caso de la democracia consiste en que una educación democrática sólo es de interés público si es la democracia. Dicho supuesto debe justificarse más que estipularse y es necesario subrayar que la justificación requiere más que la simple adjudicación al término “democracia” de virtudes tales como justicia, libertad y tolerancia; una democracia no requiere esas virtudes. El segundo punto es que una vez garantizada la necesidad de una clase democrática de educación, está en discusión si es apropiado que la proporcionen las escuelas y que la reciban los niños. Es totalmente gratuita la suposición de que porque la educación en la democracia es deseable, las escuelas deben proporcionarla a los niños. Puede ser que dado el tiempo relativamente corto que los niños pasan en la escuela y las demandas que ésta les impone, haya cosas más urgentes por aprender que los elementos de la política democrática. Tal vez es mejor que la educación política se adquiriera en la práctica y durante la vida adulta.

La segunda teoría mencionada, que afirma que las escuelas y otras instituciones educativas deben conducirse de acuerdo con lineamientos democráticos, tiene relación con la primera, ya que forma parte de los supuestos de los métodos de esa teoría general. Esta segunda teoría asume que la democracia en la escuela proporcionaría el elemento práctico de una educación para la democracia y afirma que, como criterio de justicia, los estudiantes tienen el derecho de tomar parte activa en el destino de las instituciones educativas.

El argumento anterior está relacionado con las formas sustanciales de la democracia. En la actualidad la democracia se clasifica en dos clases:

- a) la que existe en Europa Occidental, América del Norte y Australia, a la que a menudo se le llama *democracia liberal*, y
- b) la que se da principalmente en Europa Oriental y la URSS, conocida como *democracia del pueblo*. El modelo del primer tipo de democracia consiste en que, a partir de cierta edad, todos los individuos pueden expresar sus opiniones políticas y hacer constar esas opiniones mediante una votación en las elecciones, mismas que hacen posible que se forme el gobierno.

⁵ White, P. A., 1973.

Los gobiernos, en la medida que son producto de las elecciones, son los responsables últimos de las opiniones del electorado y renunciarán cuando la mayoría de las opiniones sean contrarias a la suya. Una vez en el poder, el gobierno tratará generalmente de actuar en formas compatibles con lo que serían los mejores intereses de la gente, pero si surge un conflicto entre los intereses como los considera el gobierno y las opiniones de la gente, el gobierno acatará la opinión de ésta, independientemente de si piensa que las opiniones del electorado no son adecuadas o si es obvio que esas opiniones están en contra de los intereses verdaderos. En caso de un enfrentamiento el gobierno responderá a las opiniones de la gente, al enmendar o descartar políticas y en última instancia al renunciar.

La otra clase de democracia, conocida como democracia del pueblo, tiene el aparato institucional de una democracia liberal (votos, elecciones, asambleas, etc.), pero con la diferencia significativa de que en ella no son las opiniones del pueblo las que deben prevalecer, sino lo que el gobierno considera que son los intereses “reales” de la gente. Los gobiernos de esta democracia descartan los intereses de la gente cuando éstos están en su contra; asimismo, no renuncian ante esta última circunstancia. Para controlar situaciones semejantes los gobiernos impiden que las opiniones “indeseables” circulen con amplitud y arreglan las elecciones, a fin de que no se dude que son gobiernos electos. Sólo cuando las opiniones se refieren al ejercicio de alguna fuerza que no sea política, el gobierno hace concesiones a la opinión de la mayoría, como en Polonia en 1980. Resulta paradójico pero cierto que mientras las democracias liberales son verdaderamente democracias “del pueblo”, las llamadas “democracias del pueblo” no lo son. En el mejor de los casos, los gobiernos de estas democracias son gobiernos paternalistas que apoyan la opinión popular en la medida que pueden, pero se preocupan esencialmente de lo que ellos consideran como los intereses reales de los gobernados.

Ahora bien, si se pretende la democracia escolar, ¿cuál de las dos democracias es la más apropiada? Uno estaría complacido en poder decir que el modelo más válido para la sociedad adulta, es la democracia liberal. Pero nos enfrentamos a una dificultad. En las escuelas tratamos con niños y la finalidad de las escuelas es educar infantes, lo cual significa considerar y ampliar sus intereses a largo plazo como seres humanos en crecimiento. Los niños y los jóvenes tienen opiniones, gustos y rechazos, pero éstos no siempre y tal vez pocas veces, coinciden con sus intereses reales. Los niños no pueden actuar siempre de acuerdo con lo que es bueno para ellos y los maestros frecuentemente deben oponerse a la voluntad y a los caprichos de los niños, a fin de considerar su bienestar real. Ahora bien, supóngase que tenemos el compromiso de dirigir una escuela como una democracia, con instituciones que toman en cuenta las opiniones de los niños, como votos, elecciones, decisiones mayoritarias, etc. Si aplicamos el modelo liberal de estructura de la autoridad en la escuela, tendríamos que responder a tales opiniones, las cuales con frecuencia podrían ser contrarias a los intereses infantiles reales. En este ejemplo la democracia sería anti-educativa. Por lo tanto, la versión liberal de la democracia no es lo apropiado en las escuelas y los niños, mientras sean alumnos, no tienen derechos reales en la dirección de las instituciones donde estudian. Es más importante cuidar los intereses a largo plazo de los niños, que sus “derechos” como supuestos miembros de la política.

Si se acepta que debe existir una forma de democracia en las escuelas, la más apropiada sería una democracia paternalista, que consiste en mantener el aparato institucional de la democracia y aceptar, en la medida de lo posible, las opiniones de los alumnos, pero en la cual el cuerpo profesional tendría que rechazar las opiniones que estuvieran en contra de los intereses de los niños. Los directores que reconozcan este punto de vista y lo practiquen en sus escuelas a menudo serán criticados por practicar una democracia falsa. No obstante, ésta es la única clase de democracia apropiada para las escuelas, si se pretende que éstas sean instrumentos para la educación. Esta democracia permite a los niños participar en procedimientos democráticos bajo condiciones en las cuales es poco el daño que puede resultar; es una preparación para una democracia de tipo liberal.

Una objeción a las “democracias del pueblo” paternalistas es que tratan a los adultos como niños, subordinando sus opiniones a lo que se piensa con sus intereses. Esta objeción no es aplicable en las escuelas donde los alumnos son niños. Por supuesto que es más apropiado establecer una democracia liberal en las escuelas donde los estudiantes son jóvenes o adultos, pero aun en este caso la democracia debe dejar lugar a la educación, si ambas entran en conflicto. Por ejemplo, si el conflicto se origina por la diferencia entre las opiniones de los estudiantes y el juicio del maestro como autoridad en su materia, el único factor decisivo apropiado sería una consideración sobre la verdad, no una suma de votos.

La tercera teoría, la cual indica que la educación debe ser democrática en el sentido de ser responsable ante la sociedad, ante la gente, en realidad es una teoría extra-educativa que tal vez pertenece a una teoría política o social. Aquí es necesario hacer una distinción. Las discusiones sobre lo que significaría afirmar que debe haber igualdad en la educación, que la educación debe practicarse de acuerdo con los lineamientos de la libertad o ser democrática en la práctica, se refieren a lo que deberían hacer como parte de una práctica o método quienes trabajan en la educación; es decir, se refieren principalmente a las relaciones entre la práctica educativa interna y las influencias externas, como gobierno, empleadores, iglesia y padres. Asimismo, a partir de estas discusiones surgen preguntas importantes especialmente en el área de contenidos del currículum y en lo referente a quién debe decidir el contenido del currículum y los métodos educativos que deben utilizarse. Tales preguntas requieren un tratamiento más profundo que el que se les puede dar en este libro.

Conclusiones

En este capítulo se analizaron tres teorías de la práctica educativa que surgen de los aspectos sociales de la educación:

- a) la educación debe distribuir sus bienes y ventajas igualitariamente entre aquellos con los que trata;
- b) la educación debe realizarse en condiciones de libertad tanto para los alumnos como para el maestro, y
- c) la educación debe intentar producir ciudadanos para la democracia, por lo cual las escuelas deben ser instituciones democráticas. Las conclusiones obtenidas son, respectivamente:
 1. las preocupaciones por la igualdad educativa se expresan mejor como una preocupación por la justicia, y el establecimiento de la justicia en la educación es compatible con la práctica de diferentes medidas educativas;
 2. algunas libertades son requisitos para la educación, pero las libertades particulares deben juzgarse por sus consecuencias educativas, y
 3. la educación democrática es deseable en el grado en que la democracia es un arreglo político deseable, y la práctica de la misma en las escuelas debe estar limitada por el propósito para el cual existe la escuela: la educación de los niños y la preocupación por su bienestar a largo plazo.

LECTURAS RECOMENDADAS

Cada uno de los temas tratados en este capítulo ha producido una gran cantidad de bibliografía general, y sus aplicaciones a la educación son una fuente de debate y controversia permanentes entre los filósofos. Los conceptos de igualdad, libertad y democracia y su relación con la educación son revisados con claridad y autoridad por R. S. Peters en la obra *Ethics and Education*. R. Barrow analiza la libertad y la igualdad en el contexto de la teoría de la educación de Platón en la obra *Plato, Utilitarianism and Education* (Routledge and Kegan Paul, 1975). Un escrito interesante sobre la relación entre educación y democracia es "Education, Democracy and The Public Interest" de P. A. White, en *The Philosophy of Education* de R. S. Peters (dir.) (Oxford University Press, 1973).

BIBLIOGRAFÍA

1. Ayer, A. I., *The Problem of Knowledge*, Penguin, 1956.
2. Dewey, J., *Democracy and Education*, Macmillan, Nueva York, 1916
3. Dewey, J., *Experience and Education*, Macmillan, Nueva York, 1938
4. Durkheim, E., *Education and Sociology*, Free Press, Chicago, 1956.
5. Froebel, F., *The Education of Man*. Kelley, Fairfield, Nueva Jersey, 1900.
6. Hirst, P. H., *Knowledge and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1974.
7. Hirst, P. H. y Peters, R. S., *The Logic of Education*, Routledge & Kegan Paul, 1970.
8. Hobbes, T., *Leviathan*, Collier-Macmillan, 1963.
9. Hume, D., *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Open Court, La Salle, 1977.
10. Kant, I., *Critique of Pure Reason*, Dent, 1969.
11. Mill, J., "Essay on Education" en W. H. Burston, *James Mill on Education*. Cambridge University Press, 1969.
12. Moore, I. W., *Educational Theory: An Introduction*, Routledge & Kegan Paul, 1974.
13. Moore, I. W., "Punishment and Education", en Oearden, Hirst y Peters (dirs), *Education, Society of Great Britain*, 1966.
14. Newman, J. H., *On the Scope and Nature of University Education*, Dent, 1915. Oakeshott, M., "Education: The Engagement and its Frustration", en Oearden, Hirst y Peters (dirs), *Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, 1972.
15. Peters, R. S., *Ethics and Education*, Allen & Unwin, 1966.
16. Peters, R. S., *Essays on Educators*, Allen & Unwin, 1981.
17. Piaget, J., *The Moral Judgment of the Child*, Routledge & Kegan Paul, 1932.
18. Platón, *The Republic*, Penguin, 1970.
19. Quinton, A., *Utilitarian Ethics*, Macmillan, 1973.
20. Rousseau, J. J., *Emile*, Dent, 1974.
21. Ryle, G., *The Concept of Mind*, Penguin, 1963.
22. Scheffler, I., *The Language of Education*, Charles C. Thomas, 1962.
23. Snook, I. A., *Indoctrination and Education*, Routledge & Kegan Paul, 1972.
24. Spencer, H., *Educazion*, Dent, 1911.
25. Skinner, B. F., *Walden Two*, Macmillan, Nueva York, 1953,
26. White, E. A., "Democracy and the Public Interest", en R. S. Peters, (dir.), *The Philosophy of Education, Oxford Readings in Philosophy*, Oxford University Press, 1973.
27. Young, M. (dir.), *Knowledge and Control*, Collier-Macmillan, 1971.