

Filosofía de la educación y epistemología de la educación

Propuestas para una demarcación entre las teorías teleológicas y las teorías explicativas en educación¹

PROF. SARA ALÍ JAFELLA*

(*) La profesora Sara Ali Jafella es titular por concurso de la cátedra "Filosofía de la educación", desde 1985. Es titular interina de la cátedra "Teoría de la educación", desde 1992. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U. N. L.P.

Presentación

El objetivo de este trabajo es intentar una demarcación de dos áreas de conocimiento que, en la situación actual del pensamiento filosófico, configuran la problemática fundamental de la filosofía educacional. Ambas corresponden, respectivamente, al *enfoque epistemológico* y al de la *filosofía educacional especulativa*.

La delimitación de los enfoques señalados tendrá como punto de partida una descripción de los principales caracteres de la educación. El enfoque epistemológico corresponde al tema central de esta investigación. En cambio, la temática de la filosofía educacional especulativa, sólo ha sido presentada.

El esquema de las temáticas tratadas es el siguiente:

1. Presentación de la epistemología como la disciplina filosófica de mayor predicamento en el siglo XX.

2. Enfoque epistemológico de la educación. Comprende dos niveles:
i. Considera a la educación como *praxis* que se construye socialmente, y está orientada a fines o bienes deseables (plano moral). Sus investigaciones se organizan en *teorías teleológicas*.

(El desarrollo del tema corresponde al punto 4).

ii. Considera a la educación actividad cognoscitiva (plano gnoseológico). Sus investigaciones se organizan en *teorías explicativas*. Se analiza la situación de las ciencias de la educación.

(El desarrollo del tema corresponde al punto 5).

3. Enfoque de la filosofía de la educación especulativa. Sus investigaciones se organizan en sistemas o teorías filosóficas (La presentación del tema se hará en el punto 6).

1. La epistemología en el pensamiento filosófico del siglo XX

El filósofo argentino Enrique Marí (1990) afirma que cada época histórica enfatiza y privilegia una rama del saber filosófico. Al respecto dice: "Nuestro siglo, por fin, asiste al período del gran avance de la ciencia y de la tecnología requerido, de un lado, por el proceso de concentración industrial propio del así llamado capitalismo tardío y requirente, por otro, de una nueva forma de racionalidad filosófica, la de la epistemología".

En cada época histórica, la filosofía refleja su quehacer en relación con las creaciones culturales y los aspectos sociopolíticos del medio en el que se expresa. Tal referencia a una época ha influido, en esta presentación para dar prioridad a la temática epistemológica o filosofía de las ciencias sobre el pensamiento occidental del siglo XX.

Marí señala que las dos corrientes epistemológicas prevalecientes en nuestro siglo -la anglosajona y la francesa-, alcanzaron una suerte de monopolio científico. Esa omnipotencia (que Marí denomina *triumfalismo epistemológico*) se expresa, entre otros aspectos, en la prioridad ejercida por los científicos de las ciencias naturales y de las matemáticas, acusando de *sociologismo* a quienes provenían de las "ciencias sociales". Tal situación de la epistemología de las ciencias relativas a lo social, ha ido superándose. Marí sostiene, además, que la política y la ética de la ciencia no son dimensiones de análisis separadas de la epistemología, por cuanto la ciencia es una "práctica social". En consecuencia, los procedimientos y materiales lógico-metodológicos se articulan con relación directa al desarrollo sociopolítico de cada época.

La importancia de los aspectos sociales, político y éticos, también es de especial interés en el enfoque epistemológico de la educación, por cuanto ésta es, de manera eminente, *práctica social y formación ética del hombre*, que tiene, además, un objetivo estrictamente epistemológico: la transmisión y producción de saberes a través de la acción comunicativa entre los hombres.

2. Enfoque epistemológico de la educación

La educación es, entonces, acción e interacción del hombre en un medio histórico-social. Este proceso ininterrumpido en la vida individual y social del sujeto se dirige al cumplimiento de fines. Tales finalidades son, entre otras, las siguientes: transmisión, asimilación, producción y transformación del capital cultural de una sociedad y formación ética de sus miembros, a través de acciones comunicativas.

En la descripción anterior es posible distinguir dos niveles que constituyen la base de nuestra exposición posterior:

- i. Por una parte, se considera a la educación como *praxis* o acciones orientadas hacia fines o bienes deseables (plano teleológico y moral);
- ii. Por otra, ella es acción cognoscitiva ejercida sobre el capital cultural de una sociedad (plano del conocimiento o intelectual).

Ambos niveles van a ser estudiados, en este trabajo, desde un *enfoque epistemológico*. Al respecto, estimo que una de las principales dificultades que arrastró el estudio de la teoría educacional fue la carencia de una adecuada demarcación entre ambos niveles, estrechamente vinculados en el proceso o *praxis* educacional.

A ellos se pueden aplicar -a mi juicio- las dos tradiciones que señala el epistemólogo von Wright (1979) para la filosofía y la ciencia: la aristotélica (basada en *los fines*) y la galileana (basada en *la explicación*). La epistemología de la educación participa de ambas tradiciones, pero en dos planos diferentes de análisis. En un nivel la educación apela a la *explicación teleológica*; en el otro, a la *explicación causal*. (El punto 4 inicia el tema de la tradición aristotélica).

3. Enfoque de la filosofía educacional

La epistemología es una rama de la filosofía que investiga sobre el conocimiento científico y expresa en teorías el resultado de esas investigaciones. Su preeminencia en el pensamiento contemporáneo no invalida el horizonte de otras disciplinas de la filosofía. Una de ellas es la *filosofía educacional especulativa*, que investiga sobre los fundamentos de la educación como construcción social de la realidad y sobre la condición educable del hombre. Sus investigaciones constituyen la culminación teórica que trasciende el plano epistemológico.

4. Nivel epistemológico de la educación referido a fines. Importancia metodológica del "silogismo práctico" o "inferencia práctica"

Para el tratamiento de este tema nos remitimos a Aristóteles. Este filósofo distingue tres tipos de conocimiento:

- i. *el conocimiento teórico* ("racionalidad teórica"): compete al plano contemplativo de la verdad y tiene su máxima expresión en la metafísica;
- ii. *el conocimiento de la "praxis"* ("racionalidad práctica"): compete a las acciones del hombre. Interesa a la ética, la política y la economía. La educación queda también incluida, por ser considerada por Aristóteles como una parte de la política. A su vez, según este filósofo, la ética es también una parte de la política. Los tres ámbitos están directamente relacionados. (Nuestra propuesta toma en sus

bases o fundamentos esta acción o *praxis* educacional de la concepción aristotélica).

iii. *el conocimiento productiva* (o "poiosis"): compete a los productos o artefactos hechos por el hombre, tanto en el orden artístico ("poética"), como a la producción de otros utensilios. Una forma de esta productividad dio lugar a la *techné*, que muchos siglos después, alcanza el significado de *técnica*. ("Racionalidad técnica" o "razón instrumental", en Horkheimer; esta concepción difiere de la dada por Aristóteles).

Como dijimos, la educación se incluye en la *racionalidad práctica*. Corresponde a las acciones o *praxis* del hombre (que implica conocimiento) y tiende al alcance de finalidades propuestas.

La *racionalidad práctica* se manifiesta como un tipo especial de racionamiento, que no corresponde al silogismo o razonamiento deductivo - estudiado por Aristóteles en su *Lógica (Primeros analíticos)* en el que la *conclusión* se infiere necesariamente de la relación entre las premisas. Se trata de un silogismo particular, que se denomina *silogismo práctico* (hoy llamado *inferencia práctica*), de carácter deliberativo.

El término *deliberar* significa "considerar con detenimiento el pro y el contra de nuestras decisiones antes de realizarlas"², es decir que la acción -que surge del resultado de la relación entre las premisas-, no tiene lugar por una necesidad lógica, sino a causa de una evaluación previa. La deliberación acerca de los medios, permite alcanzar y realizar las acciones que son buenas para el hombre. Sobre el *silogismo práctico* dice von Wright (1979): "... El propio tratamiento analítico del tópico es sumamente asistemático y sus ejemplos son a menudo confusos. Una manera de reconstruir la idea principal es la siguiente: el punto de partida a la *premisa mayor* del silogismo menciona alguna cosa pretendida o la meta (...); la *premisa menor* refiere algún acto conducente a su logro, (...) es un medio dirigido a tal fin; por último, la *conclusión* consiste en el empleo de este medio para alcanzar el fin en cuestión".

He tomado de T. E. Moore (1989), el esquema básico de este razonamiento:

(Premisa mayor)	1. <i>F</i> es deseable como finalidad
(Premisa menor)	2. En las circunstancias dadas, <i>Q</i> es la forma más efectiva de conseguir <i>P</i>
(Conclusión)	3. Por consiguiente, hágase todo cuanto <i>Q</i> implica.

Ejemplo aplicado a la educación:

1. La educación es deseable como finalidad social.
 2. Las escuelas públicas son las formas socialmente más convenientes de alcanzar la educación.
-

3. Por consiguiente, hágase todo en favor de las escuelas públicas.

La acción es el resultado de una deliberación; ésta implica un tipo de razonamiento que sirve como mediador para la ejecución de la acción. Otro ejemplo de razonamiento o silogismo práctico es el siguiente:

1. La formación educativa es buena para los hombres.
 2. Yo soy hombre.
-
3. Por consiguiente, la educación es buena para mí.

El estudio del *silogismo práctico* implica un análisis e investigación muy compleja, porque se trata de una combinación entre un plano racional y las motivaciones, deseos o intenciones que mueven a la acción.

En este trabajo sólo nos limitamos a indicar su radical importancia para la interpretación de una forma especial de razonamiento lógico que, -como dijimos con anterioridad-, permite un tipo de teoría científica que no se ajusta a la explicaciones causales, válidas para las ciencias naturales.

El pensador Frankena (1968) señala la importancia del *silogismo práctico* en educación, porque permite normar la conducta a cumplir. Lleva implícita una finalidad que conduce a alcanzar un bien. De allí la estrecha relación que, para el caso de la educación, la *racionalidad práctica* aristotélica presenta con la ética. Dice Frankena, refiriéndose a Aristóteles: "Tal vez su verdadera respuesta a la pregunta de cómo adquirir nuestros principios primordiales de orden práctico se reduzca a que debemos seguir la línea del pensamiento de la *Ética*. (...) En cualquier caso considera que está dentro de la sabiduría práctica la habilidad para captar los principios fundamentales de la acción".

Señalamos que la *Política* comprende a todas las demás ciencias prácticas. Esta obra es, para Aristóteles, el fundamento de la acción con relación a lo que es bueno para el hombre. Alcanzar el bien es *eudemonía* o felicidad que consiste en *vivir rectamente*. Por consiguiente, Aristóteles estudia en su *Ética* los caracteres del bien y los diferentes tipos de virtudes. La *Política* estudia lo bueno en el plano de la *polis* o sociedad-Estado helénico; esta obra culmina con un estudio sobre la educación.

Volvemos al *silogismo práctico* y su vigencia en el plano de la educación. ¿Por qué esta forma de racionalidad tiene validez para las acciones educacionales? ¿Por qué éstas conllevan una dirección al cumplimiento de fines?

Tales fines son propuestos tanto en lo que respecta al tipo de hombre, como al modelo de sociedad que se pretende alcanzar desde la educación. El sistema educativo de un país, en este sentido, es el medio implementado para alcanzar determinadas fines.

Cuando se habla del *tipo de hombre* y del *tipo de sociedad* que se quiere alcanzar en educación, no se trata de modelos *ideales*, sino de metas a cumplir, para lo cual se implementan adecuados medios. Si el fin de la educación es la formación democrática de los miembros de una sociedad, todos los medios se canalizarán en función del fin propuesto. Por consiguiente, en el *silogismo práctico* son fundamentales los medios que se adecuen al cumplimiento del fin.

¿Por qué se produce el traslado de esta forma de razonamiento -que en Aristóteles es el sustrato lógico-metodológico de la filosofía práctica- al campo de las metodologías en ciencias sociales? La principal razón parece surgir del hecho de que estas ciencias se ocupan de las acciones humanas. En el campo de las ciencias sociales, los epistemólogos encontraron en el *silogismo práctico* o *inferencia práctica* un método adecuado para aplicar a la interpretación de problemáticas que se resistían a la explicación causal. En cambio, los epistemólogos de la anteriormente mencionada *tradición galileana*, asimilaban toda explicación de la acción al esquema propio de las ciencias naturales, lo que motivó importantes polémicas.

El epistemólogo argentino Félix Schuster (1986), refiriéndose al tema de acciones orientadas a fines, cita al filósofo de la ciencia von Wright, antes mencionado: "... Afirma von Wright que el campo tradicional asignado a la teleología, puede dividirse en dos sectores: uno en el dominio de las nociones de *función, finalidad o sentido* (...); el otro corresponde a los *objetivos o intenciones* (...)"Entre las cosas a las que se atribuye intencionalidad, las acciones ocupan un lugar predominante" (...) "Para llegar a ser explicable teleológicamente, la conducta ha de ser primero *comprendida intencionalmente*".

Los diferentes nuevos conceptos que van subrayados en el párrafo anterior, ponen de manifiesto la complejidad del tema de la acción. Al finalizar el párrafo, se introduce un término que va a motivar y promover una especial área metodológica en ciencias sociales: *la comprensión*. El tema fue inicialmente estudiado por Dilthey, para oponerlo a la causalidad, de validez en ciencias naturales. Dilthey fue uno de los primeros filósofos finiseculares que rechazó la aplicación de métodos de las ciencias naturales al ámbito de las denominadas por él *ciencias del espíritu* (hoy ciencias sociales o ciencias humanas, para los seguidores de corrientes no analíticas).

En cambio, los filósofos de la educación de la línea analítica inglesa y norteamericana, no conceden *status* científico a la *praxis* educacional, porque tales pensadores no admiten otra teoría científica que no sea la basada en la explicación causal y en la predicción de hechos o fenómenos, como es el caso de

las ciencias naturales. Así, por ejemplo, el pensador antes mencionado T. W. Moore (1980), acepta una estructura teórica para la educación, pero no científica. Esto es así, dado el carácter teleológico y recomendatorio de las acciones educacionales. Por tal motivo, las incluye en una *teoría práctica*.

Para terminar este primer enfoque, señalo que el *silogismo práctico* permanece como una de las temáticas centrales de la *filosofía práctica moral y política*. También sigue manteniendo su gravitación en los estudios acerca de la filosofía del método científico, como parte de la tradición aristotélica, frente a la de Galileo relativa al plano de las ciencias naturales y matemáticas. Transcribimos una cita de von Wright acerca de las dos tradiciones mencionadas. "Hemos visto cómo en los últimos cien años la filosofía de la ciencia se ha adherido sucesivamente a una u otra de esas dos posiciones básicamente opuestas. Después de Hegel advino el positivismo; luego de la reacción antipositivista y en parte neohegeliana en torno al cambio de siglo, vino el neopositivismo; ahora el péndulo tiende de nuevo hacia la temática aristotélica que Hegel reanimó". (1979)

Entre los teóricos de la educación cabe mencionar a Kemmis (1988), quien toma como uno de sus fundamentos filosóficos para sus propuestas educacionales el razonamiento práctico de Aristóteles. Dice: "Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reducible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado".

(Pasamos en lo que sigue al segundo nivel epistemológico de la educación que, en amplios sectores de su problemática, se inscribe en la tradición galileana).

5. Nivel epistemológico de la educación referido a teorías científico-explicativas.

La educación en su doble aspecto cognoscitivo.

¿Autonomía epistemológica de las ciencias educacionales?

Este segundo nivel de análisis presenta tres temas de interés epistemológico (que serán tratados en forma conjunta). Ellos son:

- i. La condición doblemente cognoscitiva de la educación;
- ii. La posibilidad de enunciar teorías científicas explicativo-causales en educación;

iii. La necesidad de promover la autonomía epistemológica de las ciencias educacionales.

Al iniciar este trabajo señalamos una segunda acepción para el concepto *educación*. En este caso la consideramos acción cognoscitiva ejercida sobre el capital cultural de una sociedad (plano del conocimiento o plano intelectual). Tal actitud cognoscitiva la relaciona, además, con otras áreas del saber científico. Esta relación interdisciplinaria concede a la educación una apertura hacia la formulación de teorías explicativas acerca de un caudal importante de fenómenos educacionales. Las ciencias con las que la educación mantiene vínculos estrechos son, en su mayoría, ciencias sociales (con la única excepción de la biología). Ellas son: psicología, sociología, historia, economía, política, ciencias jurídicas, ciencias de la comunicación, etc..

Antes de introducirnos en el campo científico dado por la estructuración de las ciencias educacionales a partir de sus vínculos con las ciencias anteriormente mencionadas, es importante hacer una digresión acerca de las dos funciones cognoscitivas que, en este nivel epistemológico, cumple la educación.

En primer término, (punto i), ella es -como dijimos- transmisora de contenidos culturales, es decir, de contenidos de conocimiento que son asimilados por las nuevas generaciones a través de un proceso cognoscitivo.

En segundo lugar, ella es productora de conocimientos (en los diferentes niveles institucionales de escolarización y de investigación). Entre los conocimientos que produce se encuentran aquellos relativos a su constitución como ciencia; es decir, relativos a la delimitación de problemáticas educacionales en aquellas disciplinas con las que construye su propio campo epistemológico: biología, psicología, sociología, etc..

Esta doble función ubica a la teoría de la educación como una *meta-teoría* por cuanto se ocupa de estudios teóricos acerca de su propia producción y constitución como saber científico.

Por otra parte (punto ii), la construcción de las ciencias educacionales de su competencia, se inscriben, en gran medida, en la tradición galileana (de acuerdo con la distinción de von Wright, anteriormente señalada), ¿Por qué, en este nivel de análisis epistemológico, las ciencias educacionales pueden ser competentes como *teorías explicativas*? En primer lugar, porque en este caso la educación no se estudia con referencia a fines a alcanzar, sino que se retrotrae en busca de explicaciones acerca de los hechos o fenómenos educacionales que pueden estudiarse en sus vínculos con hechos o fenómenos biológicos, psicológicos, sociales, etc..

Schuster (1986) sostiene la existencia de explicaciones en psicología, antropología, sociología, economía e historia. Desde una perspectiva científica (la galileana), es factible dar explicaciones en estos campos del saber. De lo anterior

se infiere que es posible enunciar explicaciones sobre los hechos educativos que se vinculan con dichas ciencias. Dice Schuster: "Así, la antropología junto con la sociología y la economía, y también la historia pueden iluminar el estudio de cuestiones específicas dentro de diferentes sociedades y *explicar*, en su conjunto, (...) fenómenos que, de otro modo, quedan reducidos a una caracterización parcial".

Por supuesto, que la explicación en ciencias sociales no presenta el mismo grado de aplicación que en las ciencias naturales. Pero cuando los hechos a explicar pueden ser sometidos a observación, formulación de hipótesis, verificación empírica y, en muchas ocasiones, aplicación del método hipotético-deductivo de Popper, los temas educacionales encuadran en el área científico explicativa causal.

No obstante, ya señalamos que en ciencias sociales, otros enfoques epistemológicos aplican métodos no explicativos, sino hermenéuticos o basados en la comprensión. En ciencias sociales existe una amplia gama de metodologías (Schuster, 1992).

Por último, otro tema significativo (punto iii) se refiere a la constitución de las ciencias educacionales como ciencias "no derivadas" de otras ciencias.

Sabemos que el "sujeto de la educación es el hombre, educándose en acción comunicativa con otros; es decir, en un plano social".

El enfoque educacional sobre el sujeto humano (en relación con otros y llevando a cabo funciones de aprendizaje) no es, de ninguna manera, una temática que pueda investigarse aislada. Pero, además, este sujeto presenta diferentes modalidades que corresponden a diferentes aspectos de su condición humana. Es un ser biológico, un ser psicológico, un ser social, un ser en comunicación, un ser histórico, etc.. Cada una de estas facetas múltiples de su condición de hombre puede dar lugar a ámbitos diferenciados en cada campo específico. Si el nexo que une a tan diversos aspectos es la educación, los estudios científicos de ésta en cada área señalada, configurarían un conjunto organizado de saberes sobre la educación, complementados, en cada caso, por la biología, la psicología, la sociología, etc..

Lo anterior quiere significar que no es desde la biología, psicología, etc. como se llega a las ciencias "de" la educación. El camino real es el inverso, aunque sus dificultades sean mucho mayores. Por cierto, en este segundo nivel de análisis epistemológico es necesario profundizar en cada uno de los ámbitos de investigación anteriormente señalados (biología, psicología, etc.). Al respecto, el investigador de la educación se vale de procedimientos similares a los utilizados por los demás científicos: observación empírica, formulación de hipótesis, implementación de metodologías, explicación causal, predicción cuando ella sea posible, etc.. Este tipo de investigaciones permite enunciar *explicaciones*, por las cuales es posible "subsumir un hecho bajo un enunciado general" (Schuster, 1986);

también admite la aplicación de un "pluralismo metodológico", que es característico de las ciencias sociales (Schuster, 1992), como antes indicamos.

Sin embargo, considero que las ciencias de la educación no han alcanzado la rigurosidad de otras ciencias sociales, por los motivos que anteriormente expuse: su relación de dependencia con "ciencias madres". Pero antes de proseguir, es necesario formular un importante aclaración. Ella es la siguiente: estimo que el enfoque epistemológico de cada una de las ciencias de la educación debe estar a cargo del respectivo especialista. Por consiguiente, sólo formularemos una propuesta general acerca de tales investigaciones.

Esta propuesta se basa en un cambio de perspectiva. Las investigaciones educacionales sobre las diferentes áreas que le competen no deben ser el resultado de aplicaciones de teorías propias de cada ciencia *matriz*. Deben surgir, por el contrario, desde los problemas específicos de la educación, que se presentan con relación a las diferentes áreas de investigación. Al respecto, es importante destacar que las ciencias educacionales se construyen como ciencias sociales desde su condición educacional; y no desde la biología, la psicología, la sociología, etc.. El núcleo básico de sus investigaciones, pues, no deriva de otras ciencias. El punto de partida es siempre el estudio del proceso educativo, en cualquiera de sus problemáticas, como "praxis" social e individual. La primera consecuencia de este cambio de actitud implica una más orgánica sistematización de disciplinas interrelacionadas que presentan un *campo teórico propio: la educación*.

Con respecto a lo anteriormente señalado, esbozamos un esquema preliminar sobre la epistemología de las ciencias educacionales:

i'. Ellas forman parte de las ciencias sociales por cuanto estudian acciones propias del hombre en interrelación social;

ii'. No son ciencias "derivadas" de otras, por cuanto presentan una problemática común propia, que da lugar a la formulación de teorías científicas que se expresan tanto a través de *explicaciones causales* como a través de *explicaciones teleológicas* (según sea la problemática estudiada);

iii'. "Toda teoría incluye sus condiciones de aplicación" (Marí, 1990). Las teorías científicas educacionales tienen un alto grado de aplicación, a través de sus respectivas experimentaciones. Pero ellas, en tanto ciencias, no son aplicaciones de otras ciencias *matrices*.

iv'. Se establece entre ellas una permanente intercomunicación que favorece las *investigaciones participativas*, sobre problemáticas afines. Por ejemplo, si el problema es el retraso intelectual en niños de una determinada edad, una investigación participativa indagará las causas de origen biológico (por ejemplo: deficiencias nutricionales), psicológico (por ej.: perturbaciones emocionales), sociológico (por ej.: deficiencias en el sistema escolar en su relación con la

comunidad), económicas (bajos ingresos en determinados sectores de la población), etc..

Cierro este segundo nivel de análisis epistemológico señalando que algunas corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo, estiman superada esa condición de *dependencia* o *derivación* de las ciencias educacionales. Estas ya no son ciencias "de" ..., porque no dependen de otras disciplinas. Entre quienes consideran la condición *autónoma* de las ciencias educacionales citamos a Kemmis (1986), uno de los representantes, en E.E. U.U., de la *teoría crítica*. Dice al respecto: "Hace 30 años se creía comúnmente que la educación era un tipo de campo mixto que requería el estudio interdisciplinar, dependiendo sus propios logros de los que se produjeran en disciplinas 'básicas', tales como la psicología, sociología, economía, historia y filosofía; sin embargo, hoy día hay menos confianza en que los avances de esas parcelas de conocimiento propicien progresos correlativos en nuestra comprensión de la educación. Del mismo modo, en la actualidad se confía menos en que la psicología de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación o la filosofía de la educación, en cuanto disciplinas *aplicadas*, puedan proporcionar respuestas coherentes e integradoras a los problemas que surgen en la teoría y en la práctica educativas, dado que la educación es un terreno práctico, socialmente construido, históricamente formado, y sus problemas no son separables en -o reducibles a- problemas de aplicación de saberes especializados desarrollados por las disciplinas *paternas, puras*".

6. Enfoque de la filosofía de la educación especulativa

Como señalé en el punto 3, este enfoque corresponde al cuerpo de teorías pedagógicas que se fundamentan en concepciones filosóficas. En sentido estricto, son filosofías de la educación. A veces, se constituyen como parte de un sistema general de filosofía (ej. Aristóteles); otras veces responden a estudios especiales de un filósofo (ej. Rousseau); otras aún se expresan como derivaciones de teorías filosóficas (ej. filosofía educacional estructurada desde la filosofía de la existencia). En todos los casos, ellas mantienen una estrecha relación con otras disciplinas filosóficas, tales como la ética, la filosofía política, la antropología filosófica, la filosofía de la cultura. Tema especial constituye la relación de la filosofía educacional con la filosofía del lenguaje, por cuanto ésta última está directamente relacionada con el enfoque epistemológico al que nos referimos anteriormente.

El enfoque de la filosofía de la educación y el relativo a los fines y bienes deseables en educación, se requieren mutuamente, por cuanto sea el tipo de hombre y de sociedad que se quiere alcanzar en educación (nivel teleológico), se estructuran teorías filosóficas educacionales que se articulan como sistemas teóricos, es decir, *especulativos*. No se trata de un retorno al punto de partida

(primer nivel epistemológico), sino de la culminación de los estudios acerca de una de las acciones más significativas en la historia del hombre y de los pueblos: la *praxis* educacional.

Bibliografía

Marí, Enrique. *Elementos de epistemología comparada*. Bs. As., Puntosur, 1990.

von Wright, Georg Henrik. *Explicación y comprensión*. Madrid, Alianza Universidad, 1979.

Moore, T.W. *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid, Alianza Universidad, 1980.

Frankena, W.K. *Tres filosofías de la educación en la historia. Aristóteles, Kant, Dewey*. México, Uteha, 1988.

Kemmler, Stephan. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1986.

Schuster, Félix Gustavo. *Explicación y predicción*. Bs. As., Ciccso, 1986.

———, *El método en las ciencias sociales*. Bs. AS., Grupo Editor de América Latina, 1992.

Notas

1 La elaboración de este trabajo tuvo como punto de partida la ponencia "Filosofía de la educación y epistemología de la educación: propuestas para una demarcación", presentado a las Jornadas "Humanismo y Humanidades Hoy", realizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P., noviembre de 1992.

2 El vocablo *deliberar* fue consultado en la *Enciclopedia Ilustrada de la Lengua Castellana*. Buenos Aires, Sopena, varias ediciones, 3 vols..