

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



La Filosofía de la Educación

¿invitado de piedra en la formación de docentes en el nivel terciario universitario?

Carlos A. Morales*

Introducción

Uno podría preguntarse si la interrogante planteada en el título tiene una respuesta en el ámbito de la filosofía, dado que la contextualización pareciera alejarse del campo de la Filosofía y acercarse a la Sociología u otra disciplina, pero, en principio, aceptar tal enfoque es aceptar particiones disciplinares que miran al mundo desde lugares irreconciliables.

Lo primero que debemos aclarar es que cuando hablamos de “Filosofía de la Educación” nos referimos a un espacio curricular inserto precisamente en una “malla curricular”, “diseño curricular”, “currículo”, o como queramos llamar al ordenamiento de los contenidos presentes en un proyecto de formación profesional, en este caso, la formación de docentes.

Otro aspecto importante es la divisoria en nuestro país entre nivel terciario universitario y nivel terciario no universitario. En la “Ley de Educación Superior” N° 24.521 y sus complementarias leyes 25.573 y 26.206, se establece aquella diferenciación, y a pesar de lo indicado en la última Ley, se insiste en la negativa acepción “instituciones de educación superior no universitaria” en vez de la nueva “instituciones de educación superior”, y, entendemos provisoriamente, tal aspecto nominal influye negativamente en el compromiso de docentes y estudiantes que pertenecen a estas instituciones, al considerárselas pertenecientes a una jerarquía académica de menor exigencia, error motorizado muchas veces por los mismo profesores en los Talleres de Inicio de la carrera.

Entonces, hablaremos como de “Filosofía de la Educación” en tanto espacio curricular que en la mayoría de los casos tiene el formato de “Asignatura”, forma parte del campo de la “Formación General”, y se le ubica

* Profesor en Filosofía (Universidad Nacional del Comahue), Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesor a cargo asignatura “Filosofía de la Educación”, Institutos Superiores de Formación Docente (Consejo Provincial de Neuquén).



en el último de los cuatro años de carrera. Es a partir de este lugar es en donde intentaremos plantear como problema filosófico una contextualización que pareciera ser propio de la sociología, o de la gestión educativa. Para indagar al respecto, hemos realizado una separación artificial a la que llamamos “estancias”, entendiendo este vocablo como “permanencia durante cierto tiempo en un lugar determinado”, y evitando así la idea de jerarquía.

Primera estancia

Este es el ámbito propio de la filosofía en general, y de la filosofía de la educación en particular. Es la reflexión sobre qué es la educación, lo fines de la educación, qué es una “persona educada”, los presupuestos antropológicos de la educación, etcétera. Pero, en tanto parte de la rama práctica de la Filosofía, también se preocupa de cuestiones como el rol del docente, los fundamentos del currículo y sus contenidos, la enseñanza de la filosofía (en este caso, de la educación), de la autoridad y disciplina. Abreviando, García Amilburu, citando a Richard S. Peters describiría la Filosofía de la Educación como “...es una familia de investigaciones unidas entre sí por su carácter filosófico y su relevancia en cuestiones educativas” (García Amilburu M., 2003, p. 17)), y Olivier Reboul nos dice que “La filosofía de la educación es ante todo un interrogante, no es un conjunto de conocimientos sino el cuestionamiento de todo lo que sabemos o creemos saber sobre la educación” (Reboul, 2004, p. 7).

Segunda estancia

En este espacio ubicaríamos a la reflexión interdisciplinaria, en donde filosofía, teoría de la educación, sociología de la educación, sicología, neurociencias y más, discuten acerca de la educación con propósitos específicos como la conformación de políticas educativas y construcción de diseños curriculares. En esta convivencia se torna visible la necesidad de un equilibrio difícil de sostener, y del cual da cuenta Richard S. Peters en su introducción al texto *Filosofía de la educación* de T. W. Moore:

[...] 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, 2013, p. 6).

Al respecto, y quizás me extralimito en vincular ambas citas, el profesor Carlos A. Cullen, con mucha delicadeza, refiriéndose a su experiencia como funcionario público, expresa que:

Mi alejamiento del programa federal de los CBC, en junio de 1995, me obligó a explicitar lo que desde siempre supe: que el pensamiento tiene razones que la política no puede censurar, y que la política tiene razones que el pensamiento debe criticar (Cullen, 2012, p. 13).

Tercera estancia

Y bien, el *estar*, el convivir de estudiantes, profesores, auxiliares, directivos, en un ámbito determinado, genera discusiones en el que políticas educativas y diseños curriculares colisionan con una realidad compleja, inasible desde las ventanas de los castillos teóricos; en donde el principal problema no son los estudiantes, resignados a “tener Filosofía”¹, sino los compañeros docentes que entienden que la asignatura “Filosofía” es una “distracción”, “pérdida de tiempo”, y otras frases rayanas en los epítetos (en el sentido negativo).

¿Qué motiva tal negativa reacción? Esto es porque en el último año, los grandes esfuerzos, los temores y hasta los miedos, de estudiantes y profesores giran en torno de “la Residencia”, la entrada a la Escuela (ya lo hicieron el año anterior) en donde “demostrarán” (no “mostrarán”) que son “capaces” y “competentes”, y “merecedores” de egresar como docentes. Razones y motivos más que suficientes para evitar las “distracciones” que implican los espacios curriculares del Campo de Formación General (v. gr., “Historia Social de la Educación argentina y Latinoamericana”, “DD

¹ Indagaciones particulares indican que solo un 80 % de los estudiantes de los institutos de formación docentes en Neuquén, han cursado en el nivel secundario la asignatura Filosofía o similar, con excepción de aquellos que han realizado sus estudios secundarios en escuelas confesionales. Cabe hacer notar que hay un porcentual alto de estudiantes que provienen del formato “nocturno”, en donde cursan una asignatura cuatrimestral llamada “Filosofía-Psicología”. A esto hay que agregar que en los estudios terciarios de formación docentes, antes del espacio “Filosofía de la Educación” no cursaron asignaturas introductorias a la Filosofía.

HH e Interculturalidad”, “Legislación educativa y derechos laborales de los docentes”, y, por supuesto “Filosofía de la Educación”). En lo concreto ese prurito en el enfocar todo esfuerzo en “la Residencia”, se traduce, por ejemplo, en el solapamiento de actividades con los horarios habituales de cursada de las asignaturas de Formación General, habitualmente informadas a última hora (cuando ello ocurre).

Existen espacios institucionales en donde se espera que se articule todo el trabajo docente, ya sea internamente (lo profesores de Formación General), externamente (profesores de Formación General y Residencias), transversales o de otro tipo (todos los profesores de una determinada carrera, o todos los profesores de algún año de la formación). Pues, es ahí en donde se evidencia que la búsqueda de competencia, de eficiencia, desempeño, y otros términos, son los que priman en la formación, dejando de lado completamente todo lo escrito en el Diseño Curricular del que se es tan devoto públicamente, pero que internamente se llega a defenestrar. En otras palabras, si entendemos literalmente como una pregunta al título de este texto, la respuesta es sí, claramente la “Filosofía de la Educación” es *un invitado de piedra*. Modificando un poco el contexto de referencia, creemos que es posible tomar prestada la idea de Richard Pring, quien, citado en el texto *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre* de García Amilburu y García Gutiérrez, expresa:

[...] se ha descuidado gravemente la filosofía en la formación y preparación de los docentes. La filosofía se considera un engorro. Lleva a los futuros docentes a hacerse preguntas extrañas. Socava el prejuicio de que la mejora en el ámbito educativo es solo cuestión de seguir lo que se ha demostrado que “funciona”, cuestiona el creciente dominio del lenguaje mercantilista (García Amilburu & García Gutiérrez, 2012, p. 11).

En este punto cabe preguntarse si tal tensión entre docentes provenientes de distintas disciplinas, es solamente un tema de gestión, de funcionamiento institucional u otro, o es un emergente de un problema con raíces o abordajes filosóficos. Una primera consideración para realizar tiene que ver con la comunicación, y, en un plano muy acotado, si estamos comunicando (los profesores de filosofía) con un similar bagaje teórico. Richard S. Peters nos advertía en 1973:

[...] éste es el predicamento en que se encuentra todo aquel que trabaje en el campo de la filosofía de la educación. Si su lenguaje es demasiado técnico, pierde el contacto con la mayoría de los maestros de escuela, cuyas actividades está tratando de aclarar, criticar o justificar. Si, por otra parte, logra establecer una buena comunicación con los maestros, corre el riesgo de ser criticado por los filósofos, para quienes resultará demasiado burdo o superficial (Peters, 1977, p. 77).

Y aun cuando Peters se refería a la relación con los maestros, entendemos que también es aplicable a la comunicación con nuestros colegas.

Consideramos también que en las dificultades de aceptar la importancia de los contenidos que tienen más que ver precisamente con la formación de un buen profesor y no solamente un profesor competente, subyace la ya añeja dicotomía Educación Liberal – Formación Vocacional, tal como la expresa Richard Pring en el artículo *La polémica sobre los fines de la educación* (incluido en el texto de García Amilburu), y que precisamente, después de analizarlos, expresa:

La Filosofía de la Educación necesita disponer de una visión magnánima de lo que significa ser *humano*; una visión más amplia que la que ha presentado habitualmente el ideal de la Educación Liberal porque, como consecuencia de esa reducción intelectualista, muchas personas jóvenes han sido abandonadas como “ineducables”. Al centrarse exclusivamente en la excelencia intelectual, la Educación Liberal ha ignorado otras cualidades personales -también racionales- como son los sentimientos, la intuición, la imaginación y otras formas de comprensión de la realidad que requieren también cultivo. Aunque éste debe llevarse a cabo, para la mayoría, en el contexto de lo que se considera práctico o útil.

La alternativa Vocacional, sin embargo, ha cometido el grave error de sustituir por la estrecha noción de “preparación profesional” todo el amplio ámbito de la “educación”, como si fueran conceptos equivalentes. Así, ha reducido el campo del aprendizaje a la adquisición de habilidades que pueden expresarse en comportamientos mensurables, limitando el conocimiento y la capacidad de comprensión a la incorporación de una serie de competencias, convirtiéndose así a los educadores en simples técnicos (Peters, 1977, p. 85).

Suena terrible modificar la última frase escribiéndola como “...convirtiéndose así a los educadores en simples técnicos *formadores de educadores*”,

pero lo que se evidencia en la realidad, o al menos en una realidad acotada, es que esto es lo que finalmente ocurre.

Otra última consideración (hay muchas más) tiene que ver con un accionar que forma parte de nuestros mecanismos de defensa. No abundaremos en este aspecto porque tiene múltiples disparadores. “Hay que convivir”, “no se puede estar en contra de todo y todos”, “no enfermearé discutiendo eternamente” [...] decenas de frases que muestran la cara frágil de la docencia. La idea de que un buen argumento logra modificar convicciones, es una idea ingenua y arcaica. Expuesto el docente ante la incompreensión, prefiere ser “burdo y superficial” (Peters, 1977), y en esa decisión, inevitable adviene el “descuidar el aspecto filosófico” (íd.) de su labor docente, y olvide que existen circunstancias, motivos, “razones que el pensamiento debe criticar” (Cullen, 2012).

Finalizando

Gert J. J. Biesta, en el apartado *El constructivismo y el final de la enseñanza*, parte del capítulo 3 de su texto *El bello riesgo de educar* nos señala:

El constructivismo parece, en otras palabras, haber renunciado a la idea de que los docentes tengan algo que enseñar y que los estudiantes tengan que aprender de sus profesores. Si no me equivoco, ello incluso ha generado una cierta vergüenza entre los docentes acerca de la idea misma de la enseñanza y de su propia identidad como profesores.

Esto es, quizá, lo que más me preocupa, porque si renunciamos a la idea de que los docentes tienen algo que enseñar y les convertimos en facilitadores del aprendizaje, lo que hacemos es, en cierto modo, renunciar a la idea misma de la educación (Biesta, 2017, p. 64).

El docente a la intemperie, expuesto ante todos los integrantes de la comunidad educativa, es decir, hasta por sus propios colegas, fácilmente se sentirá un “mero *implementador del currículo o proveedor de éxitos*” (Pring, 2016, p. 152) alejándose de las razones o motivos que les impulsó a optar por la docencia y no otra profesión, quizás entendiéndola como lo expresa García Amilburu:

La profesión docente se diferencia de cualquier otra -médico, abogado, ingeniero, economista, etc.- porque imprime un carácter a toda la exis-

tencia de quien la ejerce, creando unas obligaciones que afectan no sólo la dimensión pública, profesional, de su ejercicio, sino también a las actividades (sic) personales y privadas. Sólo los padres y los profesores tienen el privilegio y la responsabilidad de formar el carácter y de transmitir un sentido a la vida de las personas que les están confiadas (Pring, 2016, p. 316).

¿Cuán genuina es una enseñanza de filosofía que opta por “atenerse a las circunstancias” restando sentido a su praxis docente? Tal pragmatismo seguramente nos aleja del peligro del que nos habla Richard S. Peters, por lo que podemos preguntarnos si las consecuencias de optar por un espacio cómodo es una decisión del orden filosófico o mero sentido de supervivencia laboral. Entendemos, y a eso apunta nuestras reflexiones, que precisamente, si tal decisión es fruto de la reflexión filosófica, de una apuesta a un mundo en el que prevalecen los disvalores, lo mensurable, lo descartable, ¿por qué habríamos de instalarnos en un lugar en donde nuestra labor docente será todo menos agradable?

Bien, para no finalizar esta presentación con un sabor amargo, pero real (aun cuando sea subjetiva, contextualizada, etc.), cito nuevamente a Biesta, a riesgo de ser juzgado como incongruente.

Este libro trata sobre algo que muchos docentes saben, pero de lo que, cada vez más, se impide que hablen: que la educación siempre implica un riesgo. El riesgo no está en que los educadores fracasen por no estar suficientemente cualificados. El riesgo no está en que la educación fracase por no estar suficientemente basada en la evidencia científica. El riesgo no está en que los alumnos fracasen por no estar esforzándose lo suficiente o porque carezcan de motivación.

El riesgo existe porque, como señaló W. B. Yeats, la educación no consiste en llenar una vasija, sino en encender una llama. El riesgo existe porque la educación no es una interacción entre robots, sino un encuentro entre seres humanos (Biesta, 2017, p. 19).

Bibliografía

Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. España: SM.

Cullen, C. A. (2012). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.



García Amilburu, M. (2003). *Claves de la filosofía de la educación*. Madrid: Dykinson.

García Amilburu, M. G., & García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea/UNED.

Moore, T. W. (2013). *Filosofía de la Educación*. México: Trillas.

Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: FCE.

Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.

Reboul, O. (2004). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Davinci.