

# Haciendo filosofía en la preparación de maestros: una reflexión sobre la conexión entre educación y filosofía<sup>1</sup>

*María del C. García Padilla*

Reflexionar sobre la conexión entre filosofía y educación es, en cierto sentido, tratar de hilvanar los últimos veinte años de mi vida. Filosofía y educación son personajes, narradores y, a su vez, ambiente, contexto y tono de una historia, que es la historia de una pasión. No sé cuándo comenzó mi certeza de que lo mío era la educación. Cuando me vine a dar cuenta, en algún momento de la escuela superior, ya era una certeza. «En el futuro me dedicaré a la enseñanza». Sin embargo, no fue hasta comenzar el bachillerato, primero con el curso de Viola Lugo en Estudios Generales, y luego con los cursos de Carla y Roberto Torretti en Humanidades, que me di cuenta de que las preguntas que con intensidad, a veces angustiada, me había hecho a solas desde mi temprana adolescencia sobre el *ser* que era yo; el *ser* de los otros; mi *estar* en el mundo; la relación entre los seres humanos; el mundo externo a mí y a los otros; el bien y el mal, las hacían, -y las discutían públicamente- unos individuos llamados filósofos. Descubrí que existía, en el mundo de las disciplinas académicas, una que hablaba con el mismo lenguaje con que en mi intimidad yo me hablaba a mí misma. El proceso de hacer el tipo de preguntas que me había formulado por años y las múltiples respuestas a ellas a lo largo de la historia humana, era lo que se conocía como «la filosofía». Y claro, encontré el nombre para mi pasión.

Debo añadir que, también en el curso de Viola Lugo, leí por primera vez a Paulo Freire. Esa visión de la educación -pienso ahora retrospectivamente- estableció el primer y más importante marco teórico para lo que hasta ese momento había sido un profundo, pero desarticulado interés por el campo de la educación. La lectura, algunos años más tarde, del trabajo de la educadora italiana María Montessori, y mi labor como maestra, perfiló aún más mi interés por la enseñanza y mi reflexión sobre los procesos de educar. ¿En qué aspectos, por ejemplo, me preguntaba entonces, es similar o distinto lo que Freire y Montessori proponen? ¿Hasta qué punto lo que estaba haciendo yo como maestra a nivel preescolar era una educación humanizadora como planteaba Freire? ¿En qué sentido era la labor de cualquier maestro -y por ende la mía en aquella escuela Montessori- inevitablemente política, como él sugería? Estas preguntas suscitaron otras preguntas: ¿cuál es el propósito de la educación?, ¿cuál es la conexión entre educación y sociedad?, ¿cuál debe ser la función del maestro?, ¿qué es lo que se debe enseñar?

Intrigada -por no decir obsesionada- con estas y otras preguntas, fui un día a la Biblioteca Lázaro de este Recinto, del cual me había graduado hacía tres años. El propósito era examinar los catálogos de diversas

universidades. Posiblemente en la Facultad de Educación de alguna de ellas encontraría algún programa graduado que me ayudara a contestar estas interrogantes. Recuerdo como uno de esos episodios realmente mágicos de la vida el momento en que saqué del anaquel el catálogo de la Escuela Graduada de Educación de Harvard. No tardé en encontrar el Departamento de "Teaching, Curriculum and Learning Environments" y dentro de él un área que, para mi indecible sorpresa, se llamaba "Filosofía de la Educación". No puedo contener la tentación de añadir otro dato anecdótico a esta historia personal con la que inicio mi reflexión sobre la conexión entre filosofía y educación. El catálogo de la universidad incluía una foto de la persona que dirigía esta área. La foto tomaba la página completa: un hombre mayor, como mi abuelo pensé, de mirada pausada y acogedora, un poquito parecido a E.T., de hecho, evocador del mismo tipo de ternura. Lo supe instantáneamente: "esto es lo que voy a estudiar y este es el hombre". Era Israel Scheffler.

Los estudios con Scheffler me iniciaron inmediatamente en el campo de la filosofía de la educación. Fue claro desde el principio que existía un debate tanto sobre lo que «filosofía de la educación» era, como sobre las funciones que debía estar cumpliendo en conexión con las disciplinas de educación y filosofía y en relación con la práctica educativa. Mi experiencia en las facultades de filosofía y de educación parecía revelar que este campo de estudio era una especie de «tierra de nadie», demasiado teórico para aquellos preocupados por la práctica educativa y demasiado preocupado por «lo práctico» para los que entendían que la filosofía debe ocuparse primordialmente del análisis de conceptos y de la especulación.

De hecho, ya en los años sesenta y setenta el asunto de las posibles conexiones entre filosofía y educación había sido largamente discutido por teóricos y filósofos de la educación. Algunos de ellos, como Arnauld Reid (1965), D. I. Lloyd (1976) y, posteriormente, William Hare (1985) habían examinado varios argumentos que objetaban la conexión. Por ejemplo, se había planteado que la función principal de la filosofía es analizar y clarificar conceptos y que, al enfocarse en lo verbal, lo teórico, lo abstracto, se desentiende de la complejidad de la práctica y, por lo tanto, no puede dirigirla. La discusión filosófica, se señalaba, trata problemas teóricos difíciles y enrevesados en los cuales los maestros no están interesados. De hecho -se decía- los asuntos que los filósofos se plantean son tan complejos que sólo un grupo selecto de individuos es capaz de investigarlos. Además, el constante dudar y cuestionar de los filósofos crea controversias inagotables y la práctica educativa no puede detenerse mientras se resuelven esos debates. Se había planteado también que aún si los filósofos desean contribuir a través de su reflexión filosófica a un mejor mundo o a una mejor educación, no hay razón para suponer que estas reflexiones proveerán consejos efectivos para la práctica. Además, argumentaban algunos, que los beneficios de tal conexión no se pueden confirmar científicamente. Se decía, incluso, que la filosofía no puede contribuir a un campo humanístico como la educación porque, en su esfuerzo por utilizar

la razón para tratar de entender la realidad, ignora los sentimientos y las emociones.

Estas objeciones, aunque me parecían comprensibles, se establecían desde una visión de la filosofía y de la educación que separaba el pensar del hacer, la razón de la emoción, los maestros de los teóricos, el pensamiento de la experiencia. En aquel momento, no sólo me parecían intuitivamente equivocadas, sino que las dicotomías que subyacían a ellas parecían contradecir mi propia experiencia. Indagar sobre asuntos metafísicos, éticos, epistemológicos o estéticos había sido para mí indagar sobre la vida misma en el proceso de vivirla.

Algunas de las controversias más importantes en este debate se habían referido precisamente a la relación entre teoría y práctica. La filosofía, considerada frecuentemente como el lado teórico de la ecuación, había sido examinada y evaluada para determinar el alcance de su influencia sobre la práctica pedagógica. En este proceso se había reflexionado también sobre la relación entre filosofía y teoría educativa. Esta última concebida, en muchos casos, como guía de las actividades educativas y como proveedora de sus fundamentos teóricos.

Así por ejemplo, la posición del filósofo inglés Paul Hirst (1973a, 1973b) ha sido clave en este debate. Según su planteamiento inicial, la teoría educativa es un espacio de investigación teórica y de conversación interdisciplinaria. Su propósito es la formulación de principios que sirvan de guía para la práctica educativa y que la justifiquen racionalmente. La formulación de estos principios requiere, además de la consideración de creencias y valores, que se incorpore el conocimiento teórico relevante producido en la psicología, la sociología y en disciplinas como la historia y la filosofía. Las teorías psicológicas y sociológicas y lo que él llama las «creencias filosóficas» proveen las razones para la creación de principios educativos.

La posición de Hirst coincidía con las de otros filósofos en cuanto a que la filosofía es un instrumento analítico necesario en la formulación de teorías. Sin embargo él, como Reid, advertía que la aportación de la filosofía a la educación no es sólo el análisis crítico y la clarificación de conceptos. Pensaba que sistemas filosóficos que tratan de establecer teorías sobre lo que *realmente es* y sobre lo que *es*, en última instancia, *importante*, proveen contribuciones significativas para la educación. Por lo tanto, hay que incorporar a la conversación interdisciplinaria las perspectivas y posiciones particulares de los filósofos.

Mi lectura de la posición de Hirst suscitó múltiples preguntas. ¿Cómo es posible que las diversas disciplinas, cada cual con su aparato teórico distintivo y sus «maneras de mirar» particulares, puedan en conjunto proveer recomendaciones coherentes para la práctica? Si las disciplinas, incluida la filosofía, son como Hirst sugiere, áreas de estudios teóricos, extrínsecos, además, a la práctica educativa, ¿cómo pueden proveer las justificaciones de los principios educativos? Siendo la práctica educativa tan compleja ¿por qué

Hirst presupone que los principios pedagógicos, formulados independientemente de la práctica, pueden ser guías efectivas para la misma? ¿Por qué se excluye a los maestros de ese espacio ecléctico e interdisciplinario que conduce a la formulación de principios pedagógicos?

Tomando en cuenta las reflexiones de Gilbert Ryle en cuanto a que el saber *cómo* hacer algo no requiere necesariamente saber *que* se hace de tal o tal forma, el planteamiento de Michael Oakeshott de que las actividades humanas envuelven tanto conocimiento teórico como práctico y la posición de Michael Polanyi de que hay un elemento tácito en todas las empresas humanas, Hirst (1983) reconsidera su posición inicial. Aunque por razones de espacio no puedo hacerle justicia a su postura, basta con decir que reconoce su error al afirmar que para decidir qué hacer en la práctica educativa tiene que haber una serie de principios teóricos que precedan la situación particular y que se constituyan en guías para la acción. Reconoce que había asumido equivocadamente que para saber *cómo* hacer algo, el individuo, en este caso la maestra, necesita una serie de principios sin los cuales su acción inteligente sería imposible. Pero si esto es así -me preguntaba yo- ¿cuál es la contribución de disciplina como la filosofía a la práctica educativa?

Estas posiciones y las múltiples preguntas que suscitaron la experiencia directa con el trabajo de Israel Scheffler y de Eleanor Duckworth y la lectura de teóricos críticos norteamericanos como Henry Giroux y Michael Apple contribuyeron a mi reflexión. Posibles respuestas tentativas empezaban a formularse, pero retumbaban las preguntas: ¿Qué es entonces teoría educativa y quiénes son los que la formulan? ¿Y los maestros no hacen teorías? Y la filosofía, ¿«informa» la práctica? ¿se «aplica» a ella?

Tratar de dilucidar estos asuntos requería no sólo repensar la relación entre teoría y práctica, sino también repensar la noción misma de disciplina. Según la posición de Hirst, la práctica educativa era «informada», entre otros elementos, por las teorías provenientes de la psicología y la sociología. Las teorías se entendían como las conclusiones alcanzadas hasta el momento en esas áreas de estudio. Por lo tanto, la contribución de las disciplinas era a través de ese «producto». La visión de Hirst excluía la dimensión en que la teoría, antes de considerarse como tal, es indagación y problematización en la realidad humana y sobre nuestra experiencia de ella. No tomaba en cuenta, además, que las disciplinas, más que enormes bancos de datos, información y teorías, son testimonio de actividad humana, de nuestro esfuerzo social e histórico por entender y entendernos, por dar y encontrar sentido. ¿Qué posibilidad hay -me decía yo- de que las disciplinas se acerquen a la práctica educativa desde este *hacer*?

Lo que me ha interesado, entonces, es explorar la conexión entre educación y filosofía desde otra perspectiva, una que establezca un acercamiento más directo entre la filosofía y la práctica educativa, una conexión entre filosofía y preparación de maestros desde la acción misma. Se trata de recuperar la dimensión práctica de la teoría desde el *hacer* teoría de los

maestros. Se trata también de recuperar la dimensión práctica de la filosofía desde el *hacer* filosofía. El trabajo de Matthew Lipman (1980, 1988, 1991) ha sido clave en este esfuerzo.

En mi experiencia, la mayoría de los estudiantes que toma el curso Fundamentos Filosóficos de la Educación llega a clase sin haber tomado cursos de filosofía previamente. En algunos casos, recuerdan vagamente algo sobre Sócrates y Platón que aprendieron en algún curso general de Humanidades. Otros -más de los que yo desearía- llegan preocupados por la posible dificultad del curso, convencidos de su poca utilidad tanto para sus vidas personales como para la práctica pedagógica y, según me han confesado algunos, abrumadoramente aburridos con la mera idea de tener que tomarlo. Interesantemente, la inmensa mayoría de ellos tiene un serio compromiso con la educación en Puerto Rico, un profundo sentido de misión, una convicción de que su práctica pedagógica puede contribuir a mejorar la vida de los niños puertorriqueños y de la sociedad en general. Aunque pesa sobre ellos el efecto de una educación que en general ha coartado y muchas veces castigado la reflexión y la discusión de ideas, hay en ellos una genuina y profunda disposición (como dice Lipman sobre los niños) para reflexionar sobre aquello que les interesa, y para discutir lo que piensan. Su compromiso con la tarea de educar y su disposición para pensar son, entonces, medios para tratar de interesarlos en *hacer* filosofía de la educación.

Tratar de enumerar todas las posibles formas de *hacer* filosofía sería absurdo. Basta con mencionar que el intento incluye crear las condiciones en el salón de clase para que se reflexione sobre asuntos como el conocimiento y la verdad, el propósito de la educación, la función de los maestros. Supone una estructura que facilite la discusión de ideas y el diálogo genuino y que permita prestar cuidadosa atención a los razonamientos propios y a los de los otros, así como a las presuposiciones que subyacen a los argumentos. *Hacer* filosofía requiere examen de lo aparentemente obvio y de lo que no lo es, consideración de la complejidad de la realidad así como de sus interconexiones y pensamiento activo sobre el proceso mismo de pensar.

La idea es que al *hacer* filosofía los futuros maestros y maestras problematicen ideas, creencias y valores, los suyos y los de otros. El proceso de preguntarse realmente ¿hay diferencia entre opinión y conocimiento?, ¿los seres humanos, somos por naturaleza buenos?, ¿hasta qué punto podemos los seres humanos alcanzar la felicidad? y el tener, como cuestión de hecho, la oportunidad de discutir las preguntas, abre el espacio para la auto exploración. El tipo de auto exploración que se suscita empieza a proveer nociones sobre las maneras en que cada cual elabora significados y sobre cómo los valores y referentes éticos propios se han construido. Es un proceso que nos lleva a darnos cuenta realmente de la complejidad y multidimensionalidad de la experiencia humana y como dice Lipman (1980), a desarrollar un sentido de proporción con respecto a la experiencia propia. En este proceso activo de reflexionar, se va creando en cada cual un «lugar» desde el cual expresarse.

Ese «lugar», esa «localización» flexible y movable es lo que llamo *posicionamiento crítico*. El intento es -o quizás la esperanza- que los futuros maestros actúen personal, pedagógica y socialmente desde él.

Cuando los futuros maestros y maestras *hacen* filosofía, cuando específicamente hacen filosofía de la ciencia o de la historia, cuando se preguntan por ejemplo, ¿qué es la historia para mí?, ¿qué es, en mi opinión, la objetividad histórica?, ¿qué debería hacer la investigación histórica y cómo?, ¿en qué sentido es mi visión similar o distinta a la de la de X?, entran en un proceso de reflexión sobre cómo el pensamiento en las disciplinas se lleva a cabo. Como dice Scheffler (1973), las filosofías tratan de analizar, entender, evaluar y criticar los métodos, estilos, acercamientos y estándares incorporados en las disciplinas. Las filosofías se interesan por aquellos aspectos de las disciplinas que son problemáticos y cuestionables. Tratan de problematizar lo que se ha tomado por sentado y lo que se ha obviado o evitado. Al hacer filosofía, los futuros maestros y maestras se adentran en una «búsqueda filosófica de lo problemático», que incluye clarificar conceptos utilizados en la disciplina, descubrir sus presuposiciones y razonamientos, considerar el tipo de explicaciones que ofrece, investigar las interconexiones entre esas disciplinas y sus vidas. Precisamente, porque la filosofía involucra una manera de mirar el mundo, a los otros, a uno mismo, que fija el ojo en la complejidad, invita a los que la practican a no mirar simplistamente lo que se está examinando, «lo otro», independientemente de que «lo otro» sea una disciplina, una posición ideológica, una teoría educativa o un estudiante particular.

Al problematizarse las disciplinas, incluida la educación, empiezan a surgir preguntas sobre la manera en que se define el conocimiento en cada una de ellas, sobre cómo se construye esa definición, y sobre su conexión con la distribución del poder en la sociedad de que se trate. Hacer filosofía invita, entonces, a la revisión de lo que se considera conocimiento, y en ese sentido abre, para los maestros, la posibilidad de redefinirlo. Cuando se reflexiona sobre las preocupaciones epistemológicas, estéticas y éticas comunes entre las diversas áreas de estudio, las fronteras entre una disciplina y otra empiezan a desaparecer. Se abre la posibilidad de pensar en las disciplinas, no como cuerpos de conocimiento completos y estáticos, sino como maneras de mirar y de ver, generadoras de sorpresa, incluso, de perplejidad.

Al establecer el vínculo entre hacer filosofía y la preparación de maestros, me interesa una conexión entre teoría y práctica que recobre la dimensión práctica de la teoría; una conexión que les permita a los maestros recuperar -como dice Lipman sobre los niños- el interés por la indagación y el valor para llevarla a cabo. Comencé esta reflexión narrando la historia de una pasión y la terminé con la confesión de una esperanza. La aspiración es que los futuros maestros y educadores se enamoren de este proceso de indagar, que se convenzan como pensaba Sócrates -que se convenzan por experiencia propia como querría Dewey- de que una vida y una práctica educativa examinadas sí merecen la pena vivirse.

## Nota

<sup>1</sup>Una versión de este ensayo se presentó como ponencia (“Educación y filosofía: haciendo filosofía en la preparación de maestros”) en mayo de 1999, en la Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.

## Referencias

- Hare, W. (1985). *Controversies in Teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Hirst, P. H. (1973a). Philosophy and Educational Theory. En Lanford and D.J. O'Connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1973b). The Nature and Scope of Educational Theory. En Lanford and D.J. O'Connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education*. Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. H. (1983). Educational Theory. En P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theories and Its Foundation Disciplines*. Londres y Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lloyd, I. (1976). *Philosophy and the Teacher*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Reid, L. A. (1965). Philosophy and the Theory and Practice of Education. En R. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education*. N Y: The Humanities Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (1973). Philosophy and the Curriculum. En *Reason and Teaching*. Londres: Routledge and Kegan Paul.