

## FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. ALGUNAS PERSPECTIVAS ACTUALES

### *Philosophy of Education: some present perspectives*

Walter COHAN

*Departamento de Teoría y Fundamentos. Facultad de Educación. Universidad de Brasilia.*

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 141-151]

RESUMEN: La filosofía de la educación es un campo minado de polémicas: no puede definirse sin controversia ni lo que ella es ni sus problemas: métodos, finalidades, funciones, y aun su campo de pertenencia frente a otros discursos teóricos de la educación. En este trabajo no vamos a proponer la "verdadera" filosofía de la educación, pero sí vamos a sugerir algunas ideas para ser consideradas en la configuración de un espacio propio. Ni eludir la polémica ni someterse a ella. A partir de una controversia es posible pensar en la filosofía de la educación como I) una práctica filosófica, II) una práctica filosófico-histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en Occidente, III) una práctica teórica, IV) una práctica de resistencia y liberación.

ABSTRACT: The Philosophy of Education is a controversial field: it is not possible to define, without contention, not only what philosophy of education is, but its problems, methods, aims, functions and specific domain in relation to other akin theoretical discourses on education as well. In this paper we will not propose the "true" philosophy of education, but suggest certain ideas to configure its own domain: we will not evade the controversy nor submit to it. From within the controversy, it is possible to think of philosophy of education as: I) a philosophical practice, II) a philosophical-historical practice with a history of over 25 centuries in the West, III) a theoretical practice, IV) a practice of resistance and liberation.

## INTRODUCCIÓN

La filosofía de la educación es un campo minado de polémicas. Con esto quiero decir que no puede definirse sin controversia lo que ella es. Más aún, las controversias no sólo tienen que ver con la definición o concepto de filosofía de la educación, también alcanzan sus problemas, sus métodos, sus finalidades y funciones, su campo de pertenencia, en fin, su propia especificidad frente a otros campos afines como la sociología de la educación, las ciencias de la educación o, de un modo más general, las diversas teorizaciones de la educación.

Una muestra de este espacio problemático ha sido el coloquio "Philosophie de l'éducation et formation des maîtres", celebrado hace unos pocos años en Francia en homenaje a uno de los filósofos de la educación más significativos de este siglo: Olivier Reboul. Un conjunto de trabajos ofrecen diversas perspectivas teóricas con el propósito de "identificar una disciplina"<sup>1</sup>. Como en otros eventos similares, pocos filósofos manifiestan interés en el área<sup>2</sup>. Con todo, diversas producciones teóricas —de filósofos y educadores— convergen en señalar este carácter problemático<sup>3</sup>. Los cierres en este espacio suelen tener efectos tan negativos como la clausura del pensamiento.

Señalo este carácter polémico con dos finalidades: para advertir que en este trabajo no voy a proponer la "verdadera" filosofía de la educación. En segundo lugar, para proponer algunas ideas a ser consideradas en la configuración de un espacio propio. Esto es, no quiero eludir la polémica ni tampoco someterme a ella. A partir de una controversia es posible pensar.

Por otra parte, en este trabajo me propongo configurar un espacio ligado a la enseñanza de la filosofía de la educación. En estos días, quienes nos dedicamos a la filosofía de la educación lo hacemos a partir de una práctica educativa. A sugerir algunas ideas que permitan alimentar esa práctica está dirigido este texto.

Para ello, concentraré mi argumentación en torno de cuatro puntos: I. La filosofía de la educación es una práctica filosófica. II. La filosofía de la educación es una práctica filosófico-histórica con una historia propia de más de veinticinco siglos en Occidente. III. La filosofía de la educación es una práctica teórica. IV. La filosofía de la educación tiene una función de resistencia y liberación.

1. Hannoun, H. - Drouin-Hans, A-M. (eds.), *Pour une philosophie de l'éducation. Actes du colloque "philosophie de l'éducation et formation des maîtres"* (Dijon, octubre 1993), Bourgogne: CNDP/CRDP, 1994, p. 13.

2. Así tal vez debamos entender que en las últimas décadas, al menos en América Latina, la materia se haya mudado en un número importante de instituciones universitarias de los Departamentos o Facultades de Filosofía a los Departamentos o Facultades de Educación.

3. Además de los trabajos incluidos en el Capítulo Uno de las Actas del Coloquio, "Étrangeté et précarité d'une discipline nécessaire", véase, por ejemplo, Cervera Spinoza, A.-Sáez Carreras, J, *Filosofía de la Educación*, Valencia: Nau Llibres, 1982; Colom, A.- Mèlich, J-C., *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*, Barcelona, Paidós, 1994; Cullen, C., *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

## I. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES UNA PRÁCTICA FILOSÓFICA

La filosofía de la educación se sitúa dentro del campo de la filosofía. Como una de aquellas “filosofías de”, en principio, la filosofía de la educación comporta la especificación de un objeto de estudio particular —la educación— por parte de la filosofía. En este sentido, toda filosofía de la educación remite o presupone una filosofía, una manera de concebir la filosofía.

No podemos aquí tratar la pregunta *qué es la filosofía*<sup>4</sup>. Pero tal vez sea pertinente revisar una distinción que circula con bastante aceptación en el medio filosófico, la división entre hacer o practicar la filosofía y enseñarla. En verdad, esta distinción presupone una división aún más fundante: la distinción entre el filósofo y el profesor de filosofía, entre un supuesto creador de la filosofía y un no menos supuesto divulgador de esa filosofía creada por otro. Parece natural que haya filósofos y profesores de filosofía. En lo que sigue analizaremos este supuesto.

En un texto ya clásico entre los filósofos de la educación latinoamericanos, D. Saviani propone tres líneas paradigmáticas que asumen los cursos de filosofía de educación<sup>5</sup>. En efecto, existirían tres maneras básicas de enseñar la materia. Una primera posibilidad consiste en afiliarse a una corriente filosófica ya constituida en relación con la educación y enfocar la materia desde esta lente. En este caso se enseñará, por ejemplo, una filosofía de la educación marxista, existencialista, analítica, tomista, pragmatista. La corriente escogida es lo de menos. El punto común en todas las variantes de esta alternativa es el posicionamiento del profesor desde una filosofía de la educación, histórica o contemporánea, para enseñar la materia.

Una segunda posibilidad reside en asumir una postura ecléctica. Según esta línea, enseñar filosofía de la educación supone no afiliarse a una corriente sino tener en cuenta todas las corrientes posibles, al menos un número significativo de ellas. El profesor, en este caso, se sitúa fuera de estas posturas. Es una suerte de narrador “desinteresado” que yuxtapone las diversas corrientes y ofrece una visión externa de ellas. Puede hacer esto diacrónicamente, mostrando diversas filosofías de la educación a través de la historia o puede hacerlo sincrónicamente, ofreciendo las principales corrientes de la filosofía de la educación contemporánea. En uno u otro caso, su aproximación a la materia no variará en lo sustancial.

Existe una tercera posibilidad consistente en organizar programas monográficos, organizados alrededor de un tema o de una pregunta, desarrollados en forma de seminarios. Todos los intentos de este tipo son calificados por Saviani como

4. Véase Cerletti, A. - Kohan, W., *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*, Buenos Aires: La UBA y los Profesores/Oficina de Publicaciones CBC (Universidad de Buenos Aires), 1996.

5. Saviani, D., “Função do ensino da Filosofia da Educação e a História da Educação”, *Reflexão*, São Paulo, PUCC, a. IV, n. 14, (mayo/agosto 1979), p. 5-13. Publicado luego como capítulo en Saviani, D., *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*, São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

“tentativas inconsistentes y frustradoras”<sup>6</sup>. Estas tres alternativas comparten, según Saviani, un mismo defecto en su abordaje: por una parte, colocan el énfasis en la palabra filosofía y la educación aparece como un apéndice, una mera consecuencia. Por otra parte, la filosofía se muestra como algo ya constituido, algo externo al sujeto, profesor o alumno de filosofía de la educación.

Frente a este cuadro de situación, Saviani propone concentrar nuestra atención en la problemática educacional y desatar ante ella una *actitud* filosófica. En efecto, es preciso desarrollar un proceso de reflexión sobre los problemas educacionales de nuestro tiempo. Ese proceso no puede no desarrollarse desde dentro de la filosofía y la educación. La filosofía no debe ser considerada una cosa acabada y externa sino una actitud metódica del profesor-educador que enfrenta reflexiva y críticamente esa realidad educacional de la que forma parte.

La pintura de Saviani puede ser más o menos exacta. Puede discutirse si su enumeración es exacta y exhaustiva y aun si el cuadro de situación responde fielmente a esa descripción casi caricaturesca. Con todo, expresa una posición clave frente a una cuestión de larga discusión entre los filósofos: es imposible enseñar la filosofía como algo acabado y externo a quien la enseña; resulta ilusorio enseñar la filosofía sin practicarla, sin vivirla. En palabras ya conocidas, no se enseña filosofía sino a filosofar.

Para la filosofía de la educación vale lo mismo que para cualquier otra “filosofía de”: enseñarla comporta hacerla, practicarla, vivirla. Esto implica un movimiento reflexivo, problematizador de la realidad educativa contemporánea.

Este señalamiento nos permite volver a aquella distinción que sugeríamos problematizar. Si tiene sentido decir que no se puede enseñar filosofía sin practicarla, entonces cabe afirmar que no se puede ser profesor de filosofía sin ser un poco filósofo, sin al menos vivir desde dentro la filosofía. La distinción entre un supuesto creador de filosofía y un hipotético transmisor de esa filosofía creada por otro se derrumba sencillamente porque la filosofía no se puede transmitir como lista y terminada. Se asume la filosofía como práctica reflexiva o se la ignora, se la vive como actitud problematizadora o se la desconsidera. Pretender enseñar una filosofía en el sentido de transmitirla sería ir contra la propia existencia del pensar filosófico que exige problematización, reflexión, interioridad. Transmitir una filosofía desde fuera es como matarla desde dentro.

Entonces, una primera afirmación fuerte que nos importa hacer en torno de la filosofía de la educación es que, como área o territorio de la filosofía sólo puede ser práctica reflexiva y problematizadora de la realidad educacional contemporánea. Enseñar filosofía de la educación es practicarla. Cuando la filosofía es concebida como práctica colectiva, practicar filosofía de la educación también comporta enseñarla.

6. *Ibid.*, p. 8.

II. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES UNA PRÁCTICA FILOSÓFICO-HISTÓRICA CON UNA HISTORIA PROPIA DE MÁS DE VEINTICINCO SIGLOS EN OCCIDENTE

En este segundo punto quiero subrayar el carácter histórico de toda filosofía de la educación, aun de aquellas que afirman la naturalidad y ahistoricidad del fenómeno educativo. El ser humano es un ser histórico y, por tanto, sus prácticas también lo son. La filosofía y la educación son prácticas históricas y consecuentemente también lo es la filosofía de la educación. Históricos son, por ejemplo, los proyectos educacionales contenidos en *La República* de Platón o el *Emilio* de Rousseau. Históricos son las filosofías kantiana y hegeliana de la educación. Históricas son las pretensiones ahistóricas de los filósofos analíticos de la educación contemporáneos. Histórica es también nuestra afirmación de la historicidad de toda filosofía de la educación.

Que la filosofía de la educación es una práctica histórica significa que su propia comprensión, sus métodos, sus problemas y preguntas, aquello que constituye un "auténtico problema de filosofía de la educación" se construye y varía de acuerdo con el contexto histórico. Significa también que sólo en su historicidad pueden ser cabalmente traídas al presente las diversas filosofías de la educación. Así como no existen problemas o preguntas filosóficas a priori, tampoco existen filósofos de la educación fuera de un marco que dé significación y sentido a su reflexión.

Así, la propia historia de la filosofía de la educación constituye un campo de investigación para los filósofos de la educación contemporáneos. Como otras áreas de la filosofía, la filosofía de la educación se empobrece cuando no mira a su historia. Sin embargo, el camino no está exento de riesgos. W. Carr ha señalado dos movimientos pendulares que suelen apoderarse de las distintas aproximaciones a la historia de la materia<sup>7</sup>.

Uno de los extremos del péndulo traslada los autores del pasado de manera ahistórica a nuestra contemporaneidad, para hacerlos responder preguntas y problemas considerados relevantes en estos días. Así, grandes pensadores como Protagoras, Sócrates o Montaigne parecen ingenuos puestos a enfrentar otros problemas que los que ellos mismos se formularon en su tiempo. Fuera de su marco de significación y sentido, su papel se reduce al de meros asistentes de una "conversación" que no los tiene por interlocutores activos. De esta manera, señala Carr<sup>8</sup>, los filósofos de la educación contemporáneos están impedidos para percibir la continuidad de sentido en una reflexión que tiene, al menos en Occidente, más de 25 siglos. A la vez, están imposibilitados para comprenderse a sí mismos en su devenir histórico y de explicar, por tanto, la especificidad de su surgimiento, sus problemas, sus métodos.

7. Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, trad. cast., Madrid, Morata, 1996, Introd.: "Cómo se hace un filósofo de la educación", p. 39-47.

8. *Ibid.*, p. 45-46.

El otro extremo del péndulo es alcanzado por aquellos filósofos de la educación que quedan presos de la historia y no consiguen desarrollar una reflexión viva, plena de los problemas educacionales contemporáneos. En este caso, se reconoce la historicidad de la materia, pero esa historicidad adquiere una fuerza tal que inhibe la problematización filosófica de esa historia a la luz de los problemas actuales de la educación. Quienes conciben a la filosofía de la educación como algo acabado, pleno, completo en su sola historia tampoco logran establecer una comunicación activa con los filósofos del pasado.

Entre estos dos extremos, se sitúa el difícil lugar del filósofo de la educación propuesto por Carr<sup>9</sup>: no se trata de aprender y aplicar un conjunto de habilidades técnicas, ni de adherirse a un paradigma ya establecido; tampoco, de adoptar un conjunto de reglas metodológicas. Ser un filósofo de la educación —en lo que hace a la historicidad de nuestro tema— comporta aprender a dialogar y debatir con una tradición de investigación sobre los problemas educacionales. Carr extrema su postura al punto de hacer de la filosofía de la educación y su historia la misma cosa.<sup>10</sup> El argumento no precisa ir tan lejos: se trata, simplemente, de evaluar si una filosofía de la educación empapada de su historia puede aportar o no una mejor problematización de la realidad educacional contemporánea que una filosofía de la educación ahistórica.

La historicidad es una dimensión de contingencias, peligros, riesgos. Pero también es una marca insustituible de una filosofía de la educación que se precie de tal. No reconocer esa dimensión empobrece la búsqueda, limita los caminos a recorrer, reduce las alternativas, estrecha, al fin, las posibilidades de pensar los problemas actuales de la educación.

### III. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN ES UNA PRÁCTICA TEÓRICA

El concepto de práctica teórica puede aparecer en una primera lectura como una contradicción en los términos. Tiene, sin embargo, antecedentes tan viejos como la tesis 11 de Marx sobre Feuerbach, esa antigua idea de que la filosofía debe ser reflexión transformadora de la praxis. En nuestra materia, el ya citado Carr ha desplegado el sentido de esta frase<sup>11</sup>.

Por una parte, la filosofía de la educación es una práctica en la medida en que es la actividad del filosofar, el vivir o practicar la filosofía, lo que la constituye más propiamente. Al mismo tiempo, es una práctica *teórica* en tanto esa práctica está sustentada en fundamentos teóricos que legitiman ese desarrollo y que contribu-

9. *Ibid.*, p. 46.

10. *Ibid.*, p. 47.

11. *Ibid.*, Primera Parte: "Teorizar sobre la Educación".

yen a realizar sus funciones y finalidades. Lo reconozca o no quien la lleva a cabo, toda práctica está ya de algún modo informada de teoría<sup>12</sup>.

Ahora bien, la expresión "práctica teórica" adquiere un sentido más fuerte cuando concebimos la dimensión teórica desde una óptica filosófica. Esto comporta significarla como una tarea constante de descubrir, exponer y valorar las ideas, creencias y saberes que están presupuestos en y se siguen de las prácticas educacionales. En esta tarea de revisar crítica y creativamente supuestos y consecuencias, teoría y práctica se informan mutuamente. La teoría guía a la práctica y es guiada por ella. La teoría transforma la práctica y es transformada por ella.

W. Carr establece una serie de condiciones para que esta expresión, *práctica teórica*, dé cuenta del movimiento filosófico en educación<sup>13</sup>. Inspirados en esas ideas y a la luz de las anotaciones precedentes, proponemos visualizar del siguiente modo estas condiciones:

1. Es necesario que la filosofía se produzca o recree en el mismo contexto en el que se la enseña y que el profesor de filosofía de la educación se vuelva un filósofo de la educación. Además, es preciso que los alumnos sean considerados sujetos activos y partícipes del proceso colectivo de crítica y reflexión sobre la realidad educacional. Alumnos y profesores no pueden ser ratones del laboratorio de los filósofos de la educación.

2. En algún sentido, la práctica determina el valor de una teoría, en tanto "la teoría sólo adquiere su valor educativo cuando puede corregirse, perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas"<sup>14</sup>. Sin embargo, la relación no es unilateral en la medida en que la práctica debe su valor educativo al modo en el que puede evaluarse, corregirse y mejorarse a la luz del proceso de reflexión crítica que se desarrolla a partir de ella. En este sentido, la teoría también contribuye a definir el valor de una práctica.

3. De los puntos precedentes, puede concluirse que el valor de una filosofía de la educación estriba, en buena parte, en tanto pueda convertirse en un filosofar *en* la educación. Así, la educación deja de ser objeto externo e inerte de la teorización filosófica y se vuelve realidad práctica que origina, alimenta y da sentido al movimiento filosófico.

12. Véase, por ejemplo, Foucault, M. (1994), "Est-il donc important de penser?" en *Dits et écrits. 1954-1988*, vol. IV: 1980-1988, Paris: Gallimard, 1994, p. 178-182.

13. *Op. cit.*, p. 56 ss.

14. *Op. cit.*, p. 60.

## IV. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN TIENE UNA FUNCIÓN DE RESISTENCIA Y LIBERACIÓN.

G. Avanzini<sup>15</sup> ha propuesto tres funciones para una filosofía de la educación: epistemológica, elucidadora, propositiva. La función epistemológica consiste en identificar el carácter de los saberes circulantes sobre la educación y evaluar su validez y condiciones de pertenencia. En este sentido, la filosofía de la educación tendría una función vigilante sobre los saberes producidos por las “ciencias de la educación”: nos prevendría sobre las ilusiones y las desilusiones de esas ciencias. La segunda función reside en discernir y exponer los valores que, explícitos o no, se encuentran en los distintos sistemas educativos. En este sentido, se trata de elucidar los fines —filosóficos, teológicos y/o políticos— que dinamizan y regulan todo sistema, práctica o doctrina educativa. Finalmente, la filosofía de la educación propondrá “finalidades legítimas e inteligibles” a partir de una reflexión sobre los principios y fines que deben guiar una práctica o un sistema educativo. Estas funciones, se proponen, respectivamente, evitar el desvío positivista en educación, mantener la atención sobre los problemas de sentido y ayudar a ver qué querer, a qué aspirar y por qué hacerlo. Una filosofía de la educación que merezca tal nombre debería cumplir, según Avanzini, estas tres funciones. El filósofo de la educación sería un experto reflexivo en materias educacionales.

La propuesta de Avanzini no está libre de tensiones. Por ejemplo, es notoria la tirantez entre las funciones primera y tercera. ¿Cómo vigilar y proponer valores al mismo tiempo? ¿Quién va a vigilar los valores propuestos por la filosofía? ¿La propia filosofía puede ser vigilante de sí misma? ¿De dónde obtendría la filosofía legitimidad para los valores y principios por ella propuestos?

Estos y otros cuestionamientos se deben, tal vez, a elementos conceptuales deudores de tradiciones encontradas. En efecto, la función epistemológica puede conectarse con una tradición crítica que reivindica para la filosofía de la educación el papel de vigilar y alertar sobre los valores, prácticas y saberes dominantes en la educación. La función elucidadora puede vincularse a una tradición analítica, que asigna a la filosofía de la educación el papel de echar luz sobre las teorías o conceptos educacionales. Finalmente, la función propositiva puede relacionarse con las más diversas propuestas de intervención en educación. En la perspectiva de Avanzini estas funciones son compatibles y deberían ser complementarias.

Damos cuenta de esta perspectiva de Avanzini porque sintetiza caminos posibles para analizar y precisar el papel de la filosofía en las prácticas y sistemas educacionales. También porque señala otros tres campos posibles de investigación para la filosofía de la educación, además de aquel ya reconocido en la propia his-

15. Avanzini, G., “Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation”, en Hannoun, H. - Drouin-Hans, A-M. (eds.), *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 15-20.

toria: la crítica de la educación, la epistemología de la educación, la axiología — política, religiosa, filosófica— de la educación.

La propuesta de Avanzini también resulta interesante en tanto remarca que toda filosofía de la educación precisa pensar y practicar sus funciones. En este sentido, valiéndonos de unas categorías propuestas por M. Foucault, vamos a sugerir otra función, que se entrecruza con las funciones propuestas por Avanzini.

Es conocido que, si bien Foucault se ha ocupado relativamente poco de educación, sus análisis sobre las instituciones modernas y contemporáneas son de gran fertilidad para analizar las instituciones educativas<sup>16</sup>. En uno de sus últimos trabajos, Foucault señala la importancia que en sus investigaciones tiene la categoría de sujeto<sup>17</sup>. Para Foucault la palabra sujeto contiene una significación doble: somos doblemente sujetos, en tanto estamos sometidos a otro por el control y la vigilancia y también en tanto estamos atados a nuestra propia identidad a partir de la consciencia y el conocimiento que tenemos de nosotros mismos<sup>18</sup>. En los dos sentidos, la palabra sugiere una forma de poder que subyuga y sujeta: el poder pastoral que, según Foucault, se seculariza a partir del siglo XVI en instituciones como la escuela<sup>19</sup>. ¿Cómo se especifica ese poder pastoral que sujeta en la escuela? A través de prácticas que totalizan e individualizan al mismo tiempo, prácticas como las reglas de comunicación, la clausura, la vigilancia, un sistema de premios y castigos, el examen, la jerarquía piramidal<sup>20</sup>.

La situación no se ha modificado sustancialmente en las instituciones educativas contemporáneas. Más aún, algunos de estos mecanismos se han vuelto menos visibles pero no menos presentes. Resulta interesante percibir en estos días cómo las instituciones educacionales se alimentan así mismo desde su propia generación, cómo ellas se proponen como remedio para los males que ellas mismas provocan. A medida que surgen y proliferan las “anomalías” en la educación contemporánea, se propone a la propia educación para enfrentar esas anomalías<sup>21</sup>. Así, la educación disfruta de su ‘fracaso’, en tanto ese fracaso revela su éxito y funda su propia existencia. Entonces, los sujetos son triplemente sujetos, a otros por el control y la vigilancia, a sí mismos por el conocimiento de sí, y a la propia institución educativa por las prescripciones que avalan y refuerzan a través de ella aquellas dos formas originarias de sujeción.

16. Véase, por ejemplo, Da Silva, T. (Ed.), *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*, Petrópolis, Vozes, 1994 y Larrosa, J. (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta, 1995.

17. “Pourquoi étudier le pouvoir: la question du sujet”, en *Dits et Écrits*, IV: 1980-1988, Paris, Gallimard, 1994, p. 222-243.

18. *Ibid.*, p. 227.

19. *Ibid.*, p. 228-231.

20. *Ibid.*, p. 234-235.

21. Deacon, R. & Parker, B., “Educação como Sujeição e como Recusa”, en Da Silva, T. (ed.), *O Sujeito da Educação*, p. 97-110.

También en ese trabajo Foucault señala que en la filosofía conviven dos grandes aspectos: por un lado, el análisis de un concepto o problema en términos universales, por el otro, el análisis crítico de un suceso histórico, de un acontecimiento de actualidad<sup>22</sup>. En la filosofía conviven la preocupación por lo universal y la ocupación en el presente. Foucault ve este segundo aspecto como el más significativo y acuciante entre las preocupaciones de la filosofía. Es así que, al menos desde el breve ensayo de Kant “¿Qué es la Ilustración?”, la filosofía se ha preguntado cada vez con mayor insistencia por el momento presente y más puntualmente aún, por aquello que nos hace ser lo que somos en ese momento. De tal modo, de acuerdo con Foucault, la cuestión de qué somos en esta circunstancia histórica se torna el problema filosófico más relevante de nuestro tiempo.

Si este análisis tiene sentido, para una filosofía de la educación en estos días se vuelve particularmente relevante la pregunta sobre el tipo de subjetividad que la educación contemporánea contribuye a constituir: ¿cuál es el sujeto que las instituciones educacionales en nuestros días coadyuvan a conformar? Como filósofos *en* la educación, la pregunta se vuelve una interpelación a nuestra práctica y a nosotros mismos: ¿Qué sujetos coadyuvamos a conformar en nuestra práctica de profesores de filosofía de la educación? La pregunta abarca a nosotros y a los “otros”, a profesores y alumnos, a todos los partícipes de una experiencia educacional.

Así, la filosofía de la educación procura comprender aquello que la educación, en su particularidad frente a otras prácticas sociales, constituye en una de sus funciones más salientes: la conformación de determinado tipo de sujetos. Esta comprensión comporta el análisis riguroso y pormenorizado de las ideas, valores y creencias que subyacen y se siguen de una práctica educacional.

Ciertamente, no es suficiente hacer estas preguntas en forma individual y aislada. Antes bien, la dimensión social de la filosofía nos lleva a proponer esta actividad en el colectivo de la sala de aula. Es preciso que estas preguntas sean pensadas colectivamente por alumnos y profesores.

Ahora bien, Foucault deja ver que no se trata simplemente de comprender aquello que somos, en estar “vigilantes” a las formas de sujeción que la educación comporta. También se trata de rechazar aquello que somos, de liberarnos a nosotros mismos de aquello que somos<sup>23</sup>.

Es conveniente precisar el sentido de la palabra “liberación”, que puede llevarnos fácilmente a engaño. No se trata, por cierto, de recuperar o reencontrar una supuesta naturaleza humana sometida o enmascarada por fuerzas opresivas. Tampoco se trata de substituir un estado de cosas por otro, donde muden los sujetos pero permanezca las mismas relaciones de control y sujeción. Se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestra práctica

22. Foucault, M., *op. cit.*, 231-232.

23. *Ibid.*, p. 232.

educacional puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas educacionales más reflexivas de libertad.

Descubrir aquello que somos resulta, entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser. Es en este sentido que considero que la filosofía de la educación tiene una función liberadora de las fuerzas que nos sujetan. Es en este sentido que una filosofía de la educación puede ser optimista: no porque sostenga que las cosas no podrían estar mejor de lo que están, como sostienen los discursos “oficiales” sobre la educación, sino porque muestra cómo los órdenes presentes se apoyan en una historia frágil, contingente, arbitraria y podrían ser diferentes de lo que son<sup>24</sup>. Esta función propuesta para la filosofía de la educación permite avizorar la fragilidad del presente orden de las cosas y, al mismo tiempo, abre las puertas para pensar de otras maneras aquello que hoy es pensado como inmodificable.

Entonces, en el caso de la pregunta que nos ocupa, el “¿qué somos?”, la filosofía de la educación debería permitirnos no sólo identificar el tipo de sujeto que la educación actual contribuye a conformar sino también un espacio de posibilidades para pensar *otra* educación que contribuya a constituir *otros* sujetos.

La cuestión del sujeto es nada más que un ejemplo. En los problemas que una filosofía de la educación considere relevantes, tiene estas dos funciones, ayudar a comprender las prácticas educacionales contemporáneas y a liberarnos de aquello que nos tiraniza en esas prácticas. Liberación quiere decir proceso colectivo de creación y ejercicio de libertad política. Para ello puede convidar a legos y doctos y valerse de un recorrido que ya lleva más de 25 siglos en Occidente.

24. Foucault, M., “Est-il donc important de penser?”, p. 182.