

Dos estilos filosóficos para el análisis del concepto de educación

Two philosophical styles for the analysis of the concept of education

Carlos Alberto Bustamante Penilla

Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña”. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Mich. México

Contacto: carlos.bustamante@umich.mx

Resumen. El análisis conceptual es una de las herramientas fundamentales de la filosofía, que permite aclarar lo que habitualmente se piensa acerca de diversos temas que afectan a la vida de los seres humanos. Este análisis se realiza de diferentes maneras, a partir de estilos filosóficos asociados a corrientes diversas, tales como la filosofía analítica del lenguaje ordinario y la fenomenología. En el caso del concepto de educación, un estilo y otro de análisis filosófico permiten aclarar algunos aspectos importantes, no siempre evidentes en el uso del término. Por otro lado, ambos estilos de análisis divergen en algunos aspectos, convergen en otros y muestran importantes límites, especialmente respecto a la capacidad de cambiar la realidad social y cultural en la que la educación se desenvuelve.

Palabras clave. Educación, análisis conceptual, lenguaje ordinario, fenomenología.

Abstract. Conceptual analysis is one of the fundamental philosophical tools, which allows us to clarify what is usually thought about various topics that affect lives of human beings. This analysis is carried out in different ways, based on philosophical styles associated with diverse currents, such as the Ordinary Language Philosophy and Phenomenology. One style or another of philosophical analysis allows us to clarify some important aspects for the concept of education, not always evident in the use of the term. On the other hand, both styles of analysis diverge in some points, converge in others and show important limits, especially in connection to the capacity to change the social and cultural reality.

Key words. Education, conceptual analysis, ordinary language, phenomenology.

Arrojar un poco de luz sobre lo que creemos, lo que conocemos y lo que hacemos ha sido una de las tareas de la filosofía desde los tiempos de Sócrates. Pensamos, y lo que pensamos halla su concreción en nuestras acciones individuales y en las prácticas sociales. Este ejercicio se puede denominar “análisis conceptual”, término que resulta suficientemente expresivo. Sucede que las palabras que utilizamos para comunicarnos tienen algún significado, pero no siempre gozamos de completa claridad acerca de lo que ese significado contiene e implica. Pero algo concebimos, así sea vagamente, cuando usamos el lenguaje, y de ahí el nombre “concepto”. Ahora bien: eso que concebimos suele incluir un conjunto de elementos que no necesariamente identificamos bien ni distinguimos en sus complejas relaciones, a veces contradictorias. De

ahí que analizar esos oscuros conceptos e intentar una comprensión acerca de lo que quieren decir resulta particularmente importante para conocernos mejor, como querría Sócrates, y para mejor orientar lo que hemos de hacer con nosotras y nosotros mismos, nuestras sociedades y la historia que podríamos construir. Porque “analizar”, a su vez, significa primeramente “separar en partes”, distinguir lo que no fácilmente se dilucida en un todo complejo.

El análisis conceptual, hoy por hoy, ofrece diferentes posibilidades de acuerdo con orientaciones filosóficas diversas, a veces contrapuestas unas a otras, surgidas y consolidadas a partir de los inicios del siglo XX. Así, podríamos hablar de otros tantos “estilos filosóficos”, que conducen al análisis por caminos que no dejan de separarse

pero que, por otro lado, a veces coinciden en algunos puntos. En este trabajo presentaremos algo de lo que dos de esos estilos de análisis han dicho respecto a un tema siempre importante por lo que define en nuestras existencias, individuales y colectivas: el concepto de educación. Para una muy breve presentación como ésta, conviene apoyarse en algunos trazos ofrecidos por figuras representativas de cada uno de aquellos estilos.

“Educación” desde el análisis del lenguaje ordinario

La llamada *filosofía analítica* es una corriente que surge con los trabajos de Bertrand Russell, George Edward Moore, el primer Ludwig Wittgenstein y varios otros, y en sus inicios pretendía despejar las confusiones que el uso del lenguaje ha provocado en la filosofía a lo largo de su historia, incluso recurriendo a fórmulas lógicas presuntamente exactas (Bochenski, 1983). Más adelante, sin embargo, la mayor parte de las filósofas y los filósofos analíticos ha preferido aceptar que el lenguaje cotidiano envuelve conceptos que se pueden aclarar mediante ese mismo lenguaje, a condición de atender con cuidado a lo que se oculta detrás de los significados vagos que solemos dar a las palabras.

El estilo filosófico de una gran cantidad de autoras y autores identificados con esta corriente se caracteriza por desentrañar lo que hay en los conceptos usuales que acompañan a nuestras palabras de todos los días. En el terreno de la educación, el británico Richard S. Peters (1919 – 2011) se propuso, en su momento, explorar un componente esencial implicado en el uso de la palabra “educación”: la noción de “objetivos”. Ocurre que, cuando las personas relacionadas con el mundo educativo hablan del campo en el que se desenvuelven, parece necesario aclarar constantemente qué es lo que están haciendo y qué se proponen con ello. Es por esto que, más pronto que tarde, aparece la palabra “objetivos” en el horizonte de conversaciones y debates: ella alude a una suerte de blanco de tiro, no demasiado fácil de alcanzar y, por otro lado, ni siquiera demasiado visible si se le coloca muy lejos (Peters, 2004, p. 26 – 31). Resulta, entonces, que la



Fig. 1. Sócrates en La Escuela de Atenas, de Rafael Sanzio (c. 1511).
Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/The_School_of_Athens

educación se va delineando como un conjunto de tareas orientadas a lograr algo no demasiado claro ni seguro.

¿Por qué, al decir “objetivos”, insinuamos que la educación es tarea difícil y con metas nada simples de precisar? Acaso porque, de acuerdo con Peters, lo que la educación se propone es la “iniciación de las personas en una forma de vida que se considera valiosa” (p. 35). Por un lado, salta a la vista que las “formas valiosas de vida” humana pueden ser imaginadas, y lo son, de múltiples maneras. Por el otro, eso implica que hay una diferencia conceptual entre “educar” y otros verbos asociados, como “instruir” o “capacitar”: la educación es algo que se cumple en la forma concreta de la “persona educada” (p. 36 ss.). Eso resulta inevitablemente redundante,

pero indica un rasgo de la mayor importancia en el concepto “educación”, tanto como en el de los objetivos de la misma: la educación no persigue fines externos a su propia realización, no se educa a las personas sino para que gocen de una forma de vida considerada valiosa. Que aprendan ciertos conocimientos y técnicas para el ejercicio de alguna profesión en particular, cuando de la educación se trata, no hace de ésta un conjunto instrumental de acciones: más bien, la adquisición de tales conocimientos y técnicas debiera formar parte del todo que es la persona educada. De tal modo, el concepto de educación implicará la necesidad de establecer tanto criterios para definir con mayor precisión los objetivos que se persiguen, dado el contexto social en el que la educación se realiza, como principios generales

respecto a los procedimientos mismos que los docentes han de seguir en tan descomunal labor (p. 38 – 54).

El estilo filosófico de Peters, representativo de lo que a veces se denomina “filosofía del lenguaje ordinario”, ciertamente contribuye a aclarar lo que casi nunca es suficientemente claro al hablar sobre la educación y sus características. Con su ayuda, podemos apreciar que la palabra “educación” implica, aunque no siempre de manera explícita, aludir a objetivos que se relacionan con formas mejores de llevar adelante las vidas humanas. Por otro lado, observamos que al analizar el término “educación” en su uso ordinario, se impone la necesidad de precisar criterios que delimiten objetivos algo más concretos para sociedades y culturas diversas, y que se requieren principios generales para que los procedimientos educativos, propios de la pedagogía o la didáctica, no se alejen de lo que los objetivos se propongan. Y, desde luego, aparece con fuerza la idea de que la educación no puede ser instrumentalizada en virtud de otros fines, la productividad económica por ejemplo, ajenos a la adquisición de formas valiosas de vida. No obstante, el estilo analítico de alguien como Peters bien podría dejarnos con algunas preguntas sumamente importantes pero visibles, más bien, desde otra perspectiva sobre el mismo asunto.

Trazos de una fenomenología de la educación

El estilo filosófico de la *fenomenología*, corriente inaugurada por Edmund Husserl también a principios del siglo XX, cuestiona algunos de los límites que presentimos en el análisis del lenguaje ordinario. La fenomenología pretende huir de supuestos para el pensamiento, que podrían provenir tanto de la vida cotidiana tal como ella se da como de la tradición teórica, científica y filosófica. Más que los conceptos, los objetos que se plantea la filosofía fenomenológica son, en palabras del propio Husserl, “las cosas mismas” (Husserl, 2013, p. 119), tal como se dan ante una conciencia. Sin embargo, “las cosas mismas” suelen ser distorsionadas, precisamente, por las preconcepciones provocadas por lo que creemos habitualmente acerca de la experiencia común, o por perspectivas

filosóficas que asumimos sin mayor crítica (Husserl, 2000). De manera que, en la búsqueda de las “cosas mismas”, terminamos por cuestionar el contenido de los conceptos mediante los cuales suponemos saber lo suficiente acerca de nuestras experiencias y de la vida en general.

Nuestras concepciones habituales acerca de la realidad han de ser confrontadas con el telón de fondo en el cual suelen perderse o esconderse, telón de fondo al cual Husserl llama “mundo de la vida”, es decir, el “mundo circundante intuitivo, dado previamente como siendo para todos en común” (Husserl, 2000, p. 127). Al convertir ese mundo en objeto de atención, se aclara el sentido de nuestras concepciones dadas por sentadas, y el de las acciones o prácticas que de ellas se derivan.

Vicenzo Costa (1964) toma como punto de partida estas indicaciones de Husserl para emprender el análisis de la educación (Costa, 2018). Este análisis procura dirigirse a “la cosa misma” en cuestión, en este caso “la experiencia educativa en su propio terreno fundacional” (Costa, 2018, p. 16). ¿Qué terreno fundacional es ése? Para encontrarlo, es indispensable tener en cuenta la manera en que se relacionan las prácticas educativas y el tipo de mundos de la vida actualmente imperantes. Las primeras parecen incapaces de responder a los desafíos suscitados por los segundos: “Lo que se observa (...) es la creciente e intolerable incapacidad de los sistemas de formación en la preparación de jóvenes para la vida, de hacerles capaces de acceder al nuevo tipo de mundo que está surgiendo ante nuestros ojos” (p. 17). Este mundo se caracteriza por la aparición de nuevas formas de socialización, nuevas exigencias profesionales y hasta nuevas maneras de organizar el conocimiento y la educación mismas. Costa observa una suerte de hiato entre tantas novedades y los sistemas educativos o formativos, hiato que ha sido denunciado desde hace bastante tiempo por los más diversos estudiosos del tema. Por otra parte, Costa se acerca a posturas como la de Peters cuando rechaza que la educación se reduzca a una especie de mera preparación para la profesión o el trabajo en este mundo cambiante y acelerado, una llana transformación “de la formación en adiestramiento” (p.21). ¿Por qué este rechazo?

año 14, No. 24 julio-diciembre del 2024



Fig. 2. Maestra de CONAFE (Consejo Nacional para el Fomento Educativo). Autor: Filiberto Ramos, publicada en *El Sol de Toluca*, 12 de septiembre de 2017.

Fuente: <https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/convoca-conafe-a-vivir-la-experiencia-como-lider-educativo-en-rincones-del-edomex-292242.html>

Porque, siguiendo en esto a Husserl, el hallar los contornos de un mundo de la vida siempre supuesto como marco para el pensamiento y la acción, no implica detenerse en la inevitabilidad de las exigencias de ese mundo: “(...) resulta necesario que el sistema formativo se reapropie de una capacidad proyectiva autónoma, para interactuar o, incluso, enfrentarse al resto de sistemas mediante una dialéctica positiva, que le permita definir su posición ante el sistema económico, mediático, político” (p. 22). Tematizar un mundo de la vida que nos pasa desapercibido, como el agua para el pez que la habita sin pensar, permite confrontarlo con otra cosa que, incluso, podría llegar a oponérsele. En este caso, se trataría de la “cosa misma” que es la educación.

¿Y qué es lo que habría que buscar en la educación? Ni más ni menos que de lo que Costa llama su “estructura originaria”, estructura que precede a su “diferenciación en formación profesional, personal, científica, humanística”. Tal estructura originaria, esclarecida a partir del análisis fenomenológico, permitiría “concebir las diversas exigencias formativas como difracciones de esa movilidad única y originaria de la existencia”, lo cual Costa equipara a una “apertura a lo posible” (p. 23). ¿Cómo tendría que entenderse todo esto?

En primer lugar, la existencia humana se desenvuelve, precisamente,

de acuerdo con algún mundo de la vida. Pues bien: conviene entonces, si de educar se trata, tener siempre a la vista a tal mundo y a la educación en su seno. Ahora bien: si el mundo de la vida en cuestión es el de esta modernidad que nos ha tocado en suerte, debe procurarse que las personas se formen en el “cuidado de sí” que les permitan determinarse a sí mismas y “construir la narración de sí” (p. 30), especialmente en el entorno del vértigo de las novedades constantes en prácticamente todo. “Narración de sí” significará, en este contexto, la capacidad de colocar la experiencia de un mundo complejo y cambiante en un horizonte más amplio, que al menos permitiría abrir posibilidades para que cada cual esté “en condiciones de habitar el mundo como persona (entendida en su integridad), y no simplemente como un sujeto que está en función de una maquinaria productiva” (p. 31). He aquí la “apertura a lo posible” que constituye, según el análisis fenomenológico de Costa, la estructura originaria de la educación.

Como puede apreciarse, el estilo fenomenológico no parece tratar directamente con los conceptos y sus contenidos, cosa que sí que se propone muy explícitamente la filosofía analítica del lenguaje ordinario. Sin embargo, en su empeño por mostrar “las cosas mismas” ante la conciencia, la fenomenología obliga a desarticular conceptos asumidos acríticamente, y a

convertir en temas para la consideración lo que, de otra manera, puede pasarnos desapercibido en la inmediatez de lo cotidiano. De manera que, más allá de las importantes diferencias, el análisis del lenguaje ordinario y la fenomenología comparten una cualidad valiosa para toda filosofía: la capacidad de ver más allá de lo que se cree ver, mediante el desmenuzamiento de conceptos que damos por sentados. Eso resulta especialmente imprescindible en un campo como el de la educación, tan fundamental para nuestras existencias, y al mismo tiempo tan expuesto a hundirse en la neblina de lo cotidiano que no pensamos.

Sin embargo, puede presentirse en ambos estilos de análisis conceptual filosófico un muy serio límite: ¿qué hay de transformar a fondo las realidades históricas, sociales y culturales que determinan tanto los objetivos de la educación (Peters) como los mundos de la vida en que ella se practica (Costa)? Entender que éste es un mundo sumamente cambiante y diverso no implica que debemos aceptarlo y hacer que la educación se adapte, así sea con plena consciencia y con las mejores intenciones, a él. Acaso debemos buscar en otros estilos filosóficos, posiblemente en la dialéctica crítica compartida por autores como Hegel, Marx o los de la Escuela de Frankfurt, y de otra manera por Paulo Freire, respuestas para esta interrogante aún mayor.

Referencias

- Bochenski, Josef Maria. (1983). La filosofía actual. 10a. Reimpr. México: Fondo de Cultura Económica.
- Costa, Vincenzo. (2018). Fenomenología de la educación y la formación. 1a. Ed. Salamanca: Sígueme.
- Husserl, Edmund. (2000). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Barcelona: Altaya.
- Husserl, Edmund. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura. 1a. Ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peters, Richard S. (2004). Filosofía de la educación. 2a. Reimpr. México: Fondo de Cultura Económica.