

## INTRODUCCIÓN

Éste es un libro de Filosofía de la Educación. Dentro del saber pedagógico, la misión de la Filosofía de la Educación es reflexionar sobre los conceptos y la realidad educativa que ellos representan. Esta reflexión se realiza desde la perspectiva teleológica; esto es, desde la consideración del fin de la educación.

En los últimos años he escrito algunos textos que, con diferente temática, mantienen un hilo conductor común: la necesaria atención a la subjetividad en la actuación educativa. Dichos textos componen el contenido de este libro. Como podrá ver el lector hojeando el índice, los temas tratados son de apreciable diversidad. Sin embargo, todos ellos –los diferentes capítulos– mantienen esa referencia común a la subjetividad que he señalado. Esta referencia se halla más o menos explícita en cada capítulo, pero opera en todos ellos como tronco en el que se engarzan los diferentes asuntos tratados.

Así, en el primer capítulo se considera la naturaleza y el objeto del saber educativo. La distinción radical entre saber teórico y saber práctico amplía las posibilidades del saber sobre la educación y lo libera de la restricción reduccionista de las ciencias de la educación. Siendo como es un saber práctico, el saber educativo cuenta con la experiencia de la acción para su conformación y desarrollo; se abre entonces a la presencia de la subjetividad e incluso a la mediación de la afectividad. Admitiendo estos dos elementos en el saber educativo, la metodología cobra un especial resalte, pues se orienta por un proceder que, a la vez que amplía el conoci-

miento de la acción, es la base y la guía para la formación de los educadores; concretamente se considera aquí a los docentes. Tal es el contenido del segundo capítulo que trata de la investigación-acción. Un saber y una metodología se afirman como prácticas, en cuanto que no son sólo *de y para* la acción, sino que se realizan *en y desde* la acción. Esta perspectiva abre nuevas posibilidades para el debate y la discusión pedagógicas; así pretende mostrarse en el tercer capítulo que versa sobre la diatriba entre coeducación y educación diferenciada. La conclusión global, por cierto, es muy práctica: no están enfrentadas ambas maneras de organizar la educación institucional; sólo la politización y la ideologización de la educación, reduciendo al mínimo la referencia a la experiencia pedagógica, presentan como opuestos excluyentes a la coeducación y a la educación diferenciada por sexos.

No se ve esta oposición desde los ámbitos naturales de la educación, por ejemplo, desde la familia. El cuarto capítulo reflexiona sobre ésta a la luz de su papel y destacado rango en la educación. La familia podría caracterizarse de modo flexible como *re-uniión* de personas, entendiendo por tal, no el encuentro transitorio, sino la configuración continua de las relaciones individuales como relaciones interpersonales. En este entramado consiste el desarrollo de la educación familiar, lo que descubre a la familia como un todo integrado y a la pedagogía como un saber integrador.

En el quinto capítulo se toma contacto con la fibra íntima de la educación para la tercera edad o, como se da en llamar, la gerontología educativa. Se trata de la experiencia del tiempo que cuanto mayor es la edad —cuando crece acumulativamente la experiencia del paso del tiempo y su vivencia— más ardua resulta para la ayuda educativa. Pero al tiempo, más oportunidades y posibilidades ofrecen, precisamente por la fecundidad vivencial que la vejez aporta. No obstante, el asunto del tiempo es escurridizo a la comprensión intelectual; por eso se ha recurrido a la asistencia de los poetas. La poesía tiene desde siempre al tiempo como uno de sus grandes objetos; puede sorprender de inicio, pero no es extraño que, en este caso, la filosofía pida ayuda a la poesía. Ésta ayuda a descubrir la clave de la actuación educativa con la tercera edad: fundarse y fomentar una pedagogía de la esperanza. Esperanza, hablando estrictamente, es el deseo del bien futuro, posible pero arduo. En este sentido no cabe concebir una educación *desesperanzada* por motivos obvios; pero en ciertas ocasiones y problemáticas la necesidad de aferrarse a la esperanza es más intensa que en otras situaciones.

## INTRODUCCIÓN

Así ocurre, por ejemplo, ante el fenómeno de las sectas pseudoreligiosas, o como demasiado generosamente las titulan algunos, las *nuevas religiones*. La importancia que para la pedagogía tienen las sectas parece claro: en un breve espacio de tiempo pueden dar a traste con toda la educación recibida durante años. La posibilidad de avocar en la tragedia, como es por ejemplo el suicidio colectivo de sus miembros son hechos demasiado comprobados para desentenderse de las sectas en vida social. Esto es un reto para la reflexión pedagógica al cual se pretende dar algunas respuestas en el capítulo sexto, la principal de las cuales es otra vez una pedagogía de la esperanza.

Los capítulos séptimo al noveno, ambos inclusive tematizan las relaciones entre educación y, respectivamente, globalización, ciudadanía democrática y equidad. Éste último, el de la educación en la equidad, que trasciende completando a la educación de la justicia, es el colofón de los dos anteriores. Globalización no es un concepto exclusivamente económico, ni ciudadanía es una noción meramente política. El ser humano es una unidad psicofísica, y no un panal de compartimentos estancos. Precisamente por la difusión creciente de ambas nociones en la vida social, es conveniente que el saber educativo haga también oír su voz en la palestra cultural.

Los capítulos décimo y undécimo son dos reflexiones de ética profesional educativa; el primero sobre la categoría profesional de la docencia –válida también para toda profesión de ayuda o asistencial–. El otro, es decir, el undécimo se aplica a desentrañar los rasgos éticos de un profesional de la educación; no sus características psicológicas, sino los elementos conformadores de su carácter –*ethos*– profesional educativo. En otras palabras ¿cuáles son las virtudes que distinguen al educador de otros profesionales? Dichas virtudes no son exclusivas del educador, por supuesto; pero sí se afirma que su cultivo exigente y formando un conjunto integrado son definitorios del ejercicio de las profesiones educativas.

En el capítulo duodécimo se examina la noción de autonomía, tan apreciada hoy en todo planteamiento de acción educativa. Es urgente e imprescindible ajustar debidamente su sentido preciso para salir de la trampa dilemática que tan frecuentemente se da en la reflexión pedagógica, como por ejemplo, en el caso de libertad y autoridad. En realidad, el dilema entre autonomía y solidaridad –*coexistencia* en sentido pleno– se resuelve ponderadamente desde la consideración antropológica y pedagógica.

gica, y es posible desembarazarse de esa oposición que llega a constituir una encrucijada afectiva para la educación.

La afectividad es la temática del decimotercer –número tan bueno como cualquiera para acabar un libro– y último capítulo. El racionalismo ilustrado, pensamiento dominante y conformador de la cultura en los últimos tres siglos ha sufrido reacciones, ya con la filosofía y la cultura romántica en el siglo XIX, o con la eclosión de la afectividad, como facultad que forja la actuación personal. Aquí, en este capítulo se reflexiona sobre la moderna propuesta de la educación de la afectividad que encierra la teoría de la inteligencia emocional de D. Goleman, contraponiéndola a la orientación afectiva de la educación implícita en la antropología clásica de Tomás de Aquino. Entre ambas propuestas, si bien hay algún aspecto complementario, o cuando menos solapable, la oposición es neta y puede sintetizarse refiriéndose a *autoregulación* para Goleman y a *integración* para Tomás de Aquino. Una diferencia notable entre ambas es que en la vía moderna de Goleman se echa en falta una consideración unitaria de la subjetividad, pese a la finura de sus análisis psicológicos.

La atención a la subjetividad se percibe por un signo esencial en el desarrollo de cualquier saber: la presencia operante de la experiencia subjetiva. Además esta experiencia se contrasta continuamente con las experiencias de los otros, y en ambos casos es inseparable de la conciencia de ser sujeto de la acción; sujeto agente eficaz de mi propia acción, y también sujeto, pero partícipe o destinatario de la acción ajena, de los otros. Y esto no es *subjetivismo*, que como actitud mental, por supuesto que se da, pero es el extremo opuesto a la desatención a la subjetividad; el subjetivismo es la entronización de la subjetividad como única y definitiva cláusula en toda opinión o razonamiento. Sin embargo, atender a la subjetividad no es absolutizarla de este modo.

A mi entender, las últimas décadas en el saber pedagógico, adolecen de ese vacío: el de la ausencia fehaciente de la subjetividad en los discursos educativos. Obviamente, al tratarse del saber educativo, es ineludible la referencia a la subjetividad; pero no obstante, y aun siendo continua, puede ser remota y objetiva en lugar de próxima, directa y subjetiva. Esto puede explicar el desapego que suelen sentir los educadores hacia los pedagogos, o sea, hacia los investigadores y estudiosos de la educación. Los primeros no llegan a percibir el compromiso recto y evidente con la subjetividad en el saber de los segundos. Y esto no propicia la toma de

## INTRODUCCIÓN

decisiones de acción educativa que todo educador –sea profesor o padre– debe ejercer en su quehacer propio, como educador.

La causa posible de esta situación, a mi juicio, ha sido el empeño de conformar el saber educativo siguiendo el modelo de las ciencias humanas, principalmente en la estela de la psicología y la sociología. Éstas conducen a la abstracción de la objetividad, y es muy difícil trasladar los resultados de la ciencia objetiva directamente a los sujetos. El saber pedagógico debe tener necesariamente un grado de practicidad –por esa proyección en la subjetividad– que no se aviene bien con la teoriedad de las ciencias objetivas. Éstas, desde luego, ocupan un destacado y responsable papel en el saber educativo; pero, ni son la última instancia cognoscitiva en dicho saber, ni mucho menos pueden pretender ser, en su conjunto, la única y definitiva vía conformadora del saber de la educación.

Todo empezó, como es sabido, con Francis Bacon (1561-1626), con su crítica a la sabiduría tradicional, y el intento de establecer un método para ocuparse sólo de verdades basadas en hechos. Esto, según él, sólo es posible cuando el poder humano se identifica con el conocimiento humano, desdeñando las especulaciones vanas que no hacen progresar la ciencia. La culminación de esta empresa llegará con René Descartes (1596-1650) y su propuesta de método para acceder a verdades evidentes, que deberían de ser además claras y distintas. Lo que entonces no se percibe, y va a ser decisivo para la posteridad científico-filosófica es la transmutación y la reconfiguración radical que se opera en la ciencia y en el saber: la sustitución de la verdad por la certeza como ápice del conocimiento humano. Desde entonces ya no se pretende simplemente conocer la verdad, sino que ésta se acredite por la mayor certeza posible. Los conocimientos humanos deben ser verdaderos, pero sobre todo deben ser ciertos. Si no, no interesan. De ahí el modelo superior de ciencia que se pondrá en Kant: la físico-matemática. Conjuntamente con el espíritu de la Ilustración, los restantes saberes que no puedan seguir ese modelo serán tenidos por inferiores, inmerecidos para el hombre moderno. La recién redescubierta dignidad humana sólo permite aspirar a lo supremo. Según el lema kantiano, el hombre «debe salir de su minoría de edad autoculpable» afirmando su superior dignidad; y esto se realiza principalmente a través de la autonomía moral y mediante el conocimiento autofundado, esto es, regido según las leyes que el mismo sujeto transcendental –esto es, el sujeto anegado de objetividad– ha establecido.

El siguiente gran paso en esta dirección se dará con el positivismo, que reducirá los hechos a objetos, imprimiendo así el marchamo definitivo a la ciencia actual: la objetividad. No se cuidará de discernir entre el hecho empírico y el hecho objetivado, reduciendo el primero al segundo. Esto es lo propio de todo saber teórico; pero no así de los saberes prácticos cuya referencia próxima y directa es la acción, y ésta no puede desvincularse de la subjetividad. La conclusión del proceso muy sucintamente descrito es sobradamente conocida: el nacimiento de las ciencias humanas; así llamadas por su atención cognoscitiva al hombre, máximo objeto de interés para el saber humano en el último siglo, pero precisamente así tomado... o sea, como objeto. Y, lamentablemente, la subjetividad deja de ser tal cuando se la considera y trata como objeto.

Desde esta perspectiva, el título de este libro, y su mismo contenido, no deja de ser una enmienda al saber científico y objetivo actual de la educación. No oculto esta intención, pero no pido disculpas por ella. Hasta que no abramos las puertas valientemente a la subjetividad en el saber pedagógico, éste correrá el riesgo de abocarse a un discurso cerrado en sí mismo, de sólo interés para quienes lo cultiven; o sea, para los científicos *objetivos* de la educación.

Una última consideración. Tras la rotundidad y el alcance de las anteriores afirmaciones, acaso alguien espere una demostración fundada y con solidez epistemológica del proclamado valor sapiencial de la subjetividad. Es comprensible tal esperanza, pero lamento tener que frustrarla. Al menos aviso leal y claramente de ello: el discurso epistemológico me parece inútil y hasta peligroso para tal empeño. He preferido no intentar demostrar nada, sino mostrar todas las tesis –incluida la desatención a la subjetividad– con hechos; en este caso, con textos, es decir con los diferentes capítulos que componen este libro y que serían del todo estériles, y hasta incomprensibles, sin la continua y atenta referencia a la subjetividad que se postula en el título de este libro.