

La Filosofía de las Ciencias Humanas y su lugar en la Escuela de Profesorado

FRANCISCO VAZQUEZ GARCIA

EL CONFLICTO DE LAS FACULTADES

Si se parte del *factum* que representa el vigente Plan de Estudios de las Escuelas de Profesorado de E.G.B. —que data de 1971—, la Filosofía figura a título de materia obligatoria en la especialidad de Ciencias Humanas. Su función sin embargo no es fácil de definir, toda vez que se sitúa en un particular "conflicto de facultades" entre las materias de formación técnica del profesorado (Pedagogía, Psicología, Didáctica, Psicodiagnóstico, Orientación escolar) y las de contenido, aquellas que los futuros profesores de E.G.B. habrán de impartir (Geografía, Lengua, Historia). ¿Qué emplazamiento ocupa la filosofía en este cuadro, no tratándose propiamente de una disciplina de formación técnica ni de una materia que el futuro educador deba enseñar? ¿Debe ser proscrita en virtud de este "no lugar", o admitida tan sólo como curiosidad intelectual o vestigio del pasado?

Los saberes de preparación técnica y de contenidos que configuran la especialidad de Ciencias Humanas en la Escuela de Profesorado juegan un papel análogo al de las *facultades superiores* mencionadas por Kant: suministran una autoridad intelectual cuya eficacia social se traduce en la formación de educadores expertos. Esta eficacia o utilidad social es justamente lo que parece excluido en la filosofía; disciplina inservible que no proporciona una capacitación técnica a los futuros educadores ni unos contenidos que éstos puedan transmitir. La filosofía es por excelencia una *facultad inferior*, que no sirve a nadie, es decir, que se resiste a ser convertida en útil al servicio de cualquier forma de autoridad¹. Esto se debe sin duda a que su tarea se asocia, no a ejercer

¹ Cfr. ENMANUEL KANT, *Le Conflit des Facultés*, París, Vrin, 1953, pp. 14-15.

² Sobre esta no "servidumbre" de la filosofía, cfr. GILLES DELEUZE, *Nietzsche et la Philosophie*, París, P.U.F., 1962, pp. 120-121. Sobre el papel de la filosofía como forjadora de espíritus críticos, cfr. A.A.V.V., "Papel de la filosofía en una sociedad democrática", *Diálogo Filosófico*, Madrid, VI (1986) 3, pp. 316-330, p. 316.

LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SU LUGAR EN LA ESCUELA DE PROFESORADO

un poder intelectual (como las restantes disciplinas del cuadro descrito), sino a cuestionarlo mediante la libertad para examinar y objetar, funciones que Kant adscribía al *uso público* de la razón. La filosofía es por excelencia el lugar de la crítica frente a toda servidumbre de la razón, frente a toda utilidad social del conocimiento. En la especialidad de Ciencias Humanas tal como se define en las Escuelas de Profesorado de E.G.B., el objeto de esta crítica lo constituyen precisamente estas ciencias, tanto las de formación técnica como las referidas a los contenidos. Esquemáticamente, el cuadro de las enseñanzas quedaría del siguiente modo:

Funciones	Disciplinas
Autoridad intelectual en la formación técnica	Psicosociología, Pedagogía, Didáctica, Psicodiagnóstico, Orientación escolar
Autoridad intelectual en la transmisión de contenidos	Geografía, Historia, Lengua
Crítica	Filosofía

Una crítica de las ciencias humanas es el tipo de análisis que viene a ocupar este emplazamiento de la filosofía. Como crítica, en el sentido más kantiano del término, su interrogación es una experiencia de los límites: ¿en qué condiciones es legítimo el uso de la razón en las ciencias del hombre? ¿Cuáles son las cartas de autoridad intelectual de las ciencias humanas?

TENDENCIAS CONTEMPORANEAS EN LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS HUMANAS

En el campo más general de una filosofía de las ciencias humanas o sociales, la tendencia crítica se perfila como una de las tres posibilidades contemporáneas reconocidas por la mayoría de los especialistas³:

a) La orientación positivista o "empírico-analítica". Esta tendencia se caracteriza por legitimar el objetivismo de las ciencias humanas: la exclusión del *sentido* que los actores sociales dan a los procesos en los que intervienen. Este componente del *sentido* es desterrado como

³ Esta triple distinción puede encontrarse en KARL O. APEL, *La Transformación de la Filosofía*, Madrid, Taurus, 1985, vol. II, pp. 91-120, JOSÉ RUBIO CARRACEDO, *Positivismo, Hermenéutica y Teoría Crítica en las Ciencias Sociales*, Barcelona, Humanistas, 1984, p. 7 y J.M. MARDONES Y N. URSUA, *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, Barcelona, Fontamara, 1982, p. 10.

elemento no pertinente para el conocimiento de los mencionados procesos. Se insiste por ello en la escisión hecho/valor, en la homogeneidad y unidad metodológica de las ciencias humanas y las naturales, el modelo de la física matemática y la identificación del conocimiento con la capacidad explicativa y predictiva a partir de enunciados legaliformes⁴.

b) La orientación humanista o "fenomenológico-hermenéutica". En este caso se cuestiona el objetivismo de las ciencias humanas, calificando como ilegítima toda exclusión del *sentido*, del *saber preteórico* que el científico social, como miembro de una misma comunidad cultural, comparte con aquellos a los que estudia. Insiste en la peculiaridad epistemológica de las ciencias del hombre desde una posición próxima al dualismo ciencias naturales/ciencias humanas. Rechaza finalmente el modelo de la física y la equivalencia de todo conocimiento con la potencia explicativa y predictiva a partir de leyes⁵.

c) La orientación crítica. Esta tendencia pone en jaque al pretendido objetivismo de las ciencias humanas, que se revela como ideología encubridora de relaciones sociales de dominación. Se rechazan los supuestos del positivismo que identifican toda forma de racionalidad con la *razón instrumental*, orientada por la voluntad de predicción y control de los fenómenos. Este monopolio de la *razón instrumental* convierte a las ciencias humanas en tecnologías políticas que tienen como objetivo la sumisión y la gestión de los comportamientos. Frente al *interés técnico* del enfoque positivista, la orientación crítica destaca el *interés emancipatorio*, liberador, que sostiene a la filosofía de las ciencias humanas⁶.

Esta división tripartita es sin duda una simplificación; sirve no obstante para orientarse en la profusa batalla que enfrenta, desde el siglo pasado, a los filósofos de las ciencias humanas. La línea principal de estos combates enfrenta a la tendencia positivista con las otras dos: polémica entre positivismo decimonónico (Comte, Stuart Mill, Spencer, Haeckel) e historicismo (Droysen, Dilthey, Simmel, neokatismo, etc...); entre racionalismo crítico (Popper, Albert) y teoría crítica (Adorno, Horkheimer, Benjamin); entre estructuralismo (Lévi-Strauss) y

⁴ Un representante de esta orientación en su variante neopositivista es O. NEURATH, *Foundations of Social Sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 1944. Un representante próximo y más reciente es W.L. WALLACE, *La Lógica de la Ciencia en la Sociología*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

⁵ En esta tendencia pueden inscribirse los trabajos de J. FREUND, *Las Teorías de las Ciencias Humanas*, Barcelona, Península, 1975 y J. HUGHES, *La Filosofía de la Investigación Social*, Méjico, F.C.E., 1987.

⁶ Sobre la orientación crítica, cfr. I.E. RODRIGUEZ IBAÑEZ, *Teoría Crítica y Sociología*, Madrid, Siglo XXI, 1978. Sobre el concepto de "crítica" desde la ilustración hasta la Escuela de Frankfurt, cfr. PRIETO ROSSI, "La crítica filosófica e le sue forme", *Rivista di Filosofia*, X (1984), 3, pp. 393-430.

hermenéutica (Ricoeur). Sin embargo el debate es aún más complejo, pues también enfrenta entre sí a la segunda y tercera tendencia señaladas (Heidegger criticado por Lukacs; disputa a Gadamer y Habermas), e incluso a representantes de una orientación afin (críticas de Habermas a Foucault; diferencias entre Foucault y Lyotard). En este "maremagnum" de "fuego cruzado" existen también intentos de mediar perspectivas rivales: entre *comprensión* y *explicación* (Weber), entre hermenéutica y teoría crítica (Habermas), hermenéutica y estructuralismo (Ricoeur), fenomenología y hermenéutica (Marcuse, husserlianos de izquierda), cientifismo y marxismo (Althusser)⁷.

No es fácil proporcionar un diagnóstico adecuado de esta situación. Sin duda las distintas alternativas tienden a presentarse cada vez menos como exclusivas. Diversos síntomas permiten sustentar esta afirmación. En primer lugar la historia de la corriente "empírico-analítica". Esta conoció el apogeo de sus postulados en la época del Círculo de Viena y del Neopositivismo, proclamando entonces la unidad metodológica de todas las ciencias (*Unified Science*) en lo que se ha dado en llamar la "Concepción heredada"⁸. Desde finales de los años cincuenta aproximadamente, el neopositivismo ha visto derrumbadas su teoría del lenguaje (privilegio del uso representativo e informativo del lenguaje) y su teoría de la ciencia (separación de contexto de descubrimiento y de justificación, de teoría y observación, análisis de la estructura de las teorías científicas a partir de un modelo "standard").

El giro lingüístico y el giro postempirista en esta tendencia⁹ han provocado el paso del "lenguaje ideal" (tal como lo persiguió Carnap en sus diversas formulaciones) a una fragmentación de usos lingüísticos (en la línea del segundo Wittgenstein y de la pragmática anglosajona) y el deslizamiento de un modelo "standard" de teoría científica (la "estructura" de la ciencia) a una multiplicidad de *paradigmas* (*The*

⁷ Sobre las disputas del positivismo y la hermenéutica, cfr. K.O. APEL, *Die Eklären-Verstehen Kontroverse in Transzendentalpragmatischer Sicht*, Frankfurt, Suhrkamp, 1979; positivismo vs. teoría crítica en AAVV, *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*, Barcelona, Grijalbo, 1973; Heidegger vs. Lukacs y Habermas vs. Gadamer en A. HOW, *Hermeneutics and Social Science*, London, British Thesis Service, s/f; Habermas vs. Foucault en J. SAUGUILLLO, *Michel Foucault: Una Filosofía de la Acción*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989, pp. 65-71.

⁸ Sobre la "concepción heredada" y su crisis, cfr. P. RIBES, "Panorámica actual de la filosofía de la ciencia", *Teorema*, V (1975), pp. 360-421 y P. SUPPE (ed.), *La Estructura de las Teorías Científicas* Madrid, Editora Nacional, 1980.

⁹ Sobre el giro lingüístico, cfr. M. JAY, "Should Intellectual History take a Linguistic Turn?" en AAVV, *Modern European Intellectual History*, Ithaca and London, Cornell University Press, 1982, pp. 86-110. Sobre el giro postempirista cfr. J. HABERMAS, *La Lógica de las Ciencias Sociales*, Madrid, Tecnos, 1988, pp. 462-464.

Structure of Scientific Revolutions como momento fundamental). Con este trastocamiento el programa de la unidad metodológica parece hoy arruinado; autores como Dray, Danto, Winch, Rorty o Von Wright manifiestan esta apertura de la tendencia "empírico-analítica" a un diálogo cada vez más fructífero con otras tendencias.

Por su parte, la orientación hermenéutico-fenomenológica y la crítico-dialéctica parecen romper también con las pretensiones de exclusividad. El dualismo estricto ciencias humanas/ciencias naturales, la primacía del sujeto y la definición de la comprensión como un método de penetración psicológica o "empática", son postulados que la hermenéutica postheideggeriana somete a una importante rectificación. Los intentos mediadores de Ricoeur (con la filosofía analítica, el psicoanálisis, el estructuralismo, la historia social) y la crítica de Gadamer a la filosofía de la reflexión son una prueba de este debilitamiento de fronteras.

Finalmente, la vertiente crítica, liberada del dogmatismo marxista identificado con una filosofía especulativa de la historia, tiende a huir de las tentaciones cientifistas (positivismo, estructuralismo) sin refugiarse en el mesianismo existencial de la filosofía de la praxis. Orientada por un interés emancipatorio pero rechazando toda filosofía teórica de la historia, la crítica de las ciencias humanas emprendida en esta corriente toma como blanco de análisis al lenguaje y al poder. La imbricación de estos dos elementos la abre a una prolongada conversación con los enfoques actuales de la filosofía analítica y de la hermenéutica. La teoría de la acción comunicativa de Habermas (con su voluntad de síntesis) o la genealogía de las ciencias humanas emprendida por Foucault (no lejana de los planteamientos del segundo Wittgenstein o del último Heidegger) ejemplifican una vez más la actual convergencia de problemas¹⁰.

LOS LIMITES DEL OBJETIVISMO

Después de este sumario rodeo para reconocer las distintas opciones globales en filosofía de las ciencias humanas, puede imponerse una conclusión: el objetivismo de las ciencias del hombre tal como era formulado en la vía positivista aparece hoy en entredicho desde todas las tendencias. La dicotomía hecho/valor, la neutralidad axiológica de las ciencias humanas, la exclusión del *saber preteórico* que el investigador comparte con aquellos a los que analiza, son temas que incluso la tendencia "empírico-analítica" tiende a poner en cuarentena.

¹⁰ En una ocasión hemos señalado hasta qué punto esta apertura puede facilitar a su vez un diálogo entre filósofos e historiadores, cfr. A. MORENO Y F. VAZQUEZ, "Teoría de la Historia, Nueva Historia. Literatura reciente en español (1985-1988), *Er. Revista de Filosofía*, VII-VIII (1989), pp. 383-409, pp. 386-87.

Sin embargo, en la moderna sociedad postindustrial se contempla una utilización masiva de conocimientos científico-técnicos al servicio de la Administración del Estado. Las decisiones políticas, que son una opción de valor, encubren este carácter axiológico al justificarse en la objetividad de los medios científico-técnicos utilizados. Cuando los teóricos de la ciencia están más inseguros del "objetivismo", las instancias públicas de decisión hacen de él un canon inatacable. Las ciencias humanas no son excepción; la penetración racionalizada del Estado en esferas como la familia, la salud, el medio ambiente o la educación, exige la asesoría de un ejército de expertos sociales: economistas, sociólogos urbanos y de la opinión pública, psicólogos, psiquiatras, sexólogos, pedagogos, antropólogos, médicos sociales, especialistas en estadística, jurisperitos, etc...¹¹. El problema en este caso es doble; no sólo se encubren los intereses que presiden las decisiones políticas utilizando una información científica, objetiva; la propia objetividad de las ciencias humanas se encuentra en un brete. Establecer los límites de esta objetividad es hoy tarea de la filosofía. Estos límites se cifran en dos campos de experiencia:

a) El vocabulario, los conceptos de las ciencias humanas dependen y derivan del vocabulario usado en los procesos cotidianos de comunicación. ¿Hasta qué punto las nociones utilizadas por las ciencias del hombre se han desligado de las prenociones del sentido común? Esta interrogante abre toda una tarea epistemológica: examinar el desarrollo de los conceptos de las disciplinas sociales y humanas para comprobar en qué medida han roto con las imágenes espontáneas de la experiencia inmediata y con los valores vehiculados por el lenguaje ordinario¹².

b) Las ciencias humanas mantienen una filiación y dependencia *constitutiva* y no simplemente *aplicativa*¹³ respecto al ejercicio del poder. En efecto, no se trata de afirmar que el saber de las ciencias humanas sea utilizado en las relaciones de dominación (v.g. utilización de la psiquiatría en los campos de concentración soviéticos). Esto es trivial y vale también para las ciencias naturales (v.g. uso de la física nuclear para la producción de armamento). Estos ejemplos muestran una relación de "aplicación" del saber en el ejercicio del poder, es decir, como en toda aplicación, los términos conectados permanecen exteriores e independientes entre sí: la ciencia es neutra en su estructura interna, pero puede ser aplicada al servicio de fines perversos. Lo que se afirma

¹¹ Sobre esta penetración del Estado, cfr. F. EWALD, *L'Etat Providence*, París, Grasset, 1986.

¹² Sobre esta dependencia de las ciencias humanas respecto al discurso preteórico, cfr. J. HABERMAS, Op. cit., pp. 464-507.

¹³ Esta distinción puede encontrarse en L. ALTHUSSER, *Curso de Filosofía para Científicos*, Barcelona, Laia, 1975, pp. 33-34.

en cambio es que esta vinculación, al menos en las ciencias del hombre, es constitutiva, es decir: la matriz de estos saberes, sus condiciones de nacimiento y de existencia actual (esto varía según las disciplinas y las teorías) son fundamentalmente políticas, institucionales, no teóricas. La reorganización del "encierro" de los "insensatos" a comienzos del siglo XIX, tal como revelan magistralmente los estudios de M. Foucault o R. Castel, hace posible la aparición de la primera estructura teórica de la psiquiatría: la "síntesis allenista"¹⁴. La relación del poder con el saber no es externa como en los vínculos de "aplicación", ni negativa (el poder es un obstáculo del conocimiento): forma parte del cuerpo del saber, de sus condiciones de producción, existencia y funcionamiento efectivos.

REPERCUSIONES EN EL AMBITO EDUCATIVO

¿Qué consecuencias posee esta crítica del objetivismo que emprende la filosofía de las ciencias humanas en la esfera de la educación? La invasión del territorio educativo por un saber científico-técnico cada vez más sofisticado forma parte de la racionalización creciente de la acción política en las sociedades de capitalismo avanzado. Toda una ingeniería social asistida por expertos en ciencias de la educación permite la planificación, el ajuste al aparato productivo, la búsqueda del "óptimum" de rendimiento y eficiencia en el dominio de la enseñanza¹⁵. El ejemplo más resplandeciente de esta racionalización es la promoción de un modelo tecnocrático de educador para reemplazar al modelo "carismático" de la pedagogía tradicional¹⁶. El educador tecnólogo asienta su autoridad sobre una pedagogía cuyo horizonte es convertirse en una ciencia aplicada, fundada en el conocimiento del mecanismo y la evolución de las funciones intelectuales¹⁷. Se borra así el añejo retrato del profesor carismático cuyo saber deriva de la experiencia acumulada y de ciertas cualidades personales que lo capacitan intuitivamente para la sugestión y la enseñanza. Una pedagogía informada científicamente permitirá según estos criterios convertir a la educación en una técnica, una ingeniería de la docencia liberada del peso de las ideologías, la difusa filosofía y las anquilosadas tradiciones.

¹⁴ Cfr. M. FOUCAULT, *Histoire de la Folie à l'Age Classique*, París, Gallimard, 1972 y R. CASTEL, *L'Ordre Psychiatrique*, París, Minuit, 1976.

¹⁵ Los obstáculos a esta concepción de la enseñanza que sigue el modelo de la "gestión empresarial" han sido destacados por J. GIMENO SACRISTAN, *La Pedagogía por Objetivos: obsesión por la Eficiencia*, Madrid, Morata, 1982.

¹⁶ Este antagonismo es recogido por M. BERNARD, "La Psicología" en F. CHATELET, (dir.), *Historia de la Filosofía*, Madrid, Espasa Calpe, 1976, vol. IV, pp. 17-99, p. 75. Abanderados del modelo tecnocrático son sin duda los textos de L. LEFEVRE, *Le Professeur Psychologue*, París, P.U.F., 1949 y J. PIAGET, *Psychologie et Pédagogie*, París, Gonthier-Denöel, 1969.

¹⁷ Una formulación optimista de la pedagogía "científica" puede encontrarse en F. VON CUBE, "Hombre y Cibernética. El porvenir de la Pedagogía", *Anthropologica*, I (1973) pp. 47-60.

LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SU LUGAR EN LA ESCUELA DE PROFESORADO

Entendida como crítica, la filosofía de las ciencias humanas debe establecer los límites de esta racionalización técnica que afecta al proceso educativo. Se reconocen en este punto cuatro tareas fundamentales:

1) La filosofía practica una vigilancia epistemológica. Si esta es necesaria en la esfera de las ciencias naturales, tanto más indispensable se revela en las ciencias humanas, cuyas teorías en buena medida siguen apegadas a los obstáculos de la imaginación, las valoraciones del sentido común, las precipitaciones afectivas de la experiencia inmediata. En ninguna parte como en las ciencias del hombre abunda tanto lo que siguiendo a Bourdieu¹⁸ puede denominarse el "fariseísmo de la ciencia": la exhibición de los signos más externos de cientificidad, imitando los procedimientos y el lenguaje de las ciencias más avanzadas. Hay que interrogarse por los criterios que garantizan la autoridad de un saber, que le permiten controlar sus enunciados, construir sus conceptos, guiar racionalmente la experiencia y responder de sus errores más allá de la ostentación de los signos exteriores de cientificidad (v.g. profusión de curvas y cuadros estadísticos, mimesis incontrolada del vocabulario de otras disciplinas, reiteración puramente verbal de la "seriedad" científica del trabajo realizado, etc...). De este modo la filosofía proporciona al futuro educador un instrumento crítico para no aceptar dogmáticamente las teorías que proceden de las ciencias humanas y que pretenden regir su formación o hacerle transmisor de unos contenidos. *La filosofía se pronuncia sobre la actitud del educador ante la autoridad intelectual de las ciencias del hombre.*

2) En segundo lugar, la filosofía destaca la discontinuidad existente entre el ejercicio de una racionalidad instrumental (guiada por el interés técnico en la predicción y control) y una racionalidad comunicativa (guiada por el interés práctico en establecer una comunicación sin distorsiones)¹⁹. Recogiendo una distinción clásica, la educación pertenece al orden de la *phronesis*, la sabiduría práctica, irreductible a las leyes de una teoría, vinculada al ejercicio ético de la convivencia. No se inscribe en la *techne*, que es saber dominador de los fenómenos, vinculado a la *theoria* desde la formación de las modernas sociedades industriales. *La filosofía se pronuncia sobre la relación que se establece entre las teorías de las ciencias humanas y la práctica de la educación, estableciendo los límites de la concepción positivista en las relaciones teoría-práctica.*

¹⁸ Cfr. P. BOURDIEU, *Homo Academicus*, París, Minuit, 1984, pp. 45-47.

¹⁹ Sobre la diferencia entre ambos tipos de "interés racional", cfr. J. HABERMAS, *Conocimiento e Interés*, Madrid, Taurus, 1986, pp. 321-325. Sobre la tarea de la filosofía como crítica al monopolio de la razón tecnológica, cfr. L. SCHAFER, "Tarea de la filosofía en las modernas sociedades industriales", *Diálogo Filosófico*, VII (1987), pp. 3-7 y a la definición cientifista de la relación teoría-praxis, cfr. J. HABERMAS, "¿Para qué seguir con la filosofía?" en *Perfiles Filosófico-Políticos*, Madrid, Taurus, pp. 15-57, p. 29.

3) La filosofía interviene también como genealogía de las ciencias humanas. ¿Cómo las ciencias del hombre podrían orientar con "objetividad" la práctica educativa si estos saberes se implican desde su nacimiento con las relaciones de poder? Aunque se apoye en las ciencias humanas la educación es siempre transmisión de valores²⁰; el soporte científico no neutraliza la presencia de los valores y por tanto el funcionamiento de la enseñanza en los sistemas de poder; los pone en juego según una nueva economía. Trazar la genealogía de las ciencias humanas es referir la historia crítica de los valores vehiculados a través de sus distinciones conceptuales: normal/patológico, niño/adulto, organismo/medio, civilizado/salvaje, corporal/mental, cultura/naturaleza, individuo/sociedad, masculino/femenino, sacro/profano, etc... Indicando los valores transmitidos bajo la objetividad de las ciencias del hombre, *la filosofía se pronuncia sobre la complejidad de la práctica educativa, precisando sus implicaciones con el saber y el poder*²¹.

4) Por último *la filosofía se pronuncia sobre los fines de la educación*. Esta función implica de entrada un ejercicio negativo: establecer una clara diferencia entre los fines de la educación, de la cultura, y los fines de la autoridad. Se repite con frecuencia que la enseñanza es un vehículo para reproducir el orden social y político existente²²; la objetividad del saber transmitido por el educador encubre la legitimación de este orden. La filosofía es un antídoto contra esta operación, tanto negativa (mostrando el enmascaramiento de la autoridad en la transmisión del saber) como positivamente (identificando los fines de la educación con la formación de individuos libres, capaces de decidir por sí mismos). Estos fines no prescriben utopías que deban ser alcanzadas en un futuro apenas soñado; son *principios regulativos*, en el sentido más kantiano del término, que permiten denunciar lo intolerable hoy en la práctica de la educación. La conquista de la autonomía en el ejercicio de la propia razón señala la dimensión emancipatoria de la filosofía.

²⁰ Sobre la educación como transmisión de valores, cfr. M. PEÑALVER, "En torno al triple fundamento de lo enseñable", *Gades*, 18 (1988), pp. 17-27.

²¹ Existen ya algunos ejemplos de genealogía del saber pedagógico. El texto fundacional es sin duda M. FOUCAULT, *Surveiller et Punir*, París, Gallimard, 1975, pp. 158-164; 175-179; 181-186 y 188-194. Cfr. P. SOLA, "Foucault y la Pedagogía", *Cuadernos de Pedagogía*, (1984), pp. 60-63. Otros análisis: M. MUEL, "La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal" en A.A.V.V., *Espacios de Poder*, Madrid, La Piqueta, 1981, pp. 123-142 y J. VARELA, *Modos de Educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1985.

²² Cfr. P. BOURDIEU y J. PASSERON, *La Reproduction*, París, Minuit, 1970, pp. 230-254.

LA FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS HUMANAS Y SU LUGAR EN LA ESCUELA DE PROFESORADO

En el escenario de estas cuatro tareas se emplaza la posible función de la filosofía de las ciencias humanas en la Escuela de Profesorado. En todos los casos la actitud filosófica es experiencia de los límites: como epistemología examina las fronteras intelectuales de la objetividad en las ciencias del hombre; como vindicación de la razón práctica establece los márgenes de la razón instrumental; como genealogía del "poder-saber" analiza los límites histórico-políticos de la mencionada objetividad. Finalmente, como movimiento emancipatorio vertebrado los límites de la penetración de la cultura por la autoridad y se interroga hasta qué medida es posible formular los principios regulativos de la educación. En la esfera educativa esta experiencia de márgenes reencuentra en sus cuatro tareas la triple interrogación kantiana: por el conocimiento (primera tarea), por los valores (segunda y tercera) y por los fines (cuarta)²³. En esta presencia de los límites la filosofía no trata de justificar lo sabido y aceptado de antemano, sino, más bien, de experimentar hasta qué punto es posible pensar de otra manera, desprenderse de sí.

RESUMEN

Análisis de la posible función de la filosofía en el cuadro de enseñanzas de las escuelas de profesorado. Situada entre las materias de formación técnica y las de contenido, la filosofía se identifica con una crítica de las ciencias del hombre. Esta establece los límites de la autoridad intelectual que las ciencias humanas ejercen en el proceso educativo (epistemología); examina la presencia de valores e ideologías en estas disciplinas (axiología) y se interroga sobre la posibilidad de precisar, más allá de una racionalidad puramente técnica, los fines de la educación (teleología).

SUMMARY

Analysis on the eventual function of philosophy within the Teacher's Training Colleges. Placed between the technical and content subjects, philosophy is understood as a criticism of the sciences of the human-being. This criticism establishes the limits of the intellectual authority displayed by these sciences on the educational process (epistemology); It shows the presence of values and ideologies in these disciplines (axiology) and questions the possibility of determining the aims of education, beyond a pure technical rationality (teleology).

RESUME

Analyse de l'éventuelle fonction de la philosophie dans le cadre de l'enseignement dans les Ecoles Normales. Située entre les sujets de formation technique et les disciplines théoriques, la philosophie devient une critique des sciences de l'homme. Sa tâche est d'établir les limites de l'autorité intellectuelle des sciences humaines sur le processus éducatif (épistémologie); de rendre compte de la présence des valeurs et des idéologies à l'intérieur des nommés savoirs (axiologie), et de s'interroger sur la possibilité de déterminer au-delà d'une rationalité tout à fait technique, les fins de l'éducation (téléologie).

²³ Sobre esta triple función (epistemológica, axiológica y teleológica) de la filosofía en el ámbito educativo, cfr. J. BENVENUTY MORALES Y C. ALCALDE CUEVAS, "La filosofía de la educación en el marco de las ciencias de la educación", *Tavira*, III (1986), pp. 69-82 p. 79.