

CARACTERIZACIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN COMO *PRAXIS*

Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters

Luz Imelda Acedo
Centro Panamericano de Humanidades
lucya@cph.edu.mx

Abstract

The present work pretends to inquire the philosophical status of the educative reality maintained by the philosopher of education Richard Stanley Peters, analyzing the concept of education he uses, which he says to have an Aristotelian influence, in order to conclude if it has a metaphysical support.

Key words: Philosophy of Education, Richard S. Peters, *praxis*, education.

Resumen

En este trabajo se pretende profundizar en el estatuto filosófico de la realidad educativa desde el punto de vista del filósofo de la educación Richard Stanley Peters, analizando el concepto de educación que utiliza, quien dice apoyarse en el pensamiento de Aristóteles, a fin de concluir si tal concepción es sostenible desde el punto de vista metafísico.

Palabras clave: filosofía de la educación, Richard S. Peters, *praxis*, educación.

1. Caracterización conceptual de la educación

1.1. Importancia y dificultad de la definición de educación

“Ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con una manera diferente de ver el mundo y la vida. Lo que se necesita no es la

*Recibido: 17-10-07. Aceptado: 05-12-07.

preparación febril para algo que está por delante, sino trabajar con precisión, pasión y gusto en lo valioso que esté a nuestro alcance”¹. Es así como en su discurso inaugural en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en 1963, Richard Stanley Peters definía la educación y aludía a la tarea de analizar el concepto y los objetivos de ésta: lo que él consideraba la tarea fundamental para cualquier filósofo de la educación.

En una de sus principales obras comienza su análisis delimitando claramente su objetivo: no se detendría en la ‘justificación de los fines’ sino en la explicación del *significado* de los términos ‘objetivo’ y ‘educación’, así como de su conjunción²:

No tengo tiempo de indagar en torno a cuestiones relacionadas con la ‘justificación’ de fines, las cuales son, tanto desde el punto de vista práctico como del filosófico, las más interesantes e importantes. La filosofía, según yo entiendo, se ocupa principalmente de estas preguntas: ¿Qué quiere usted decir? ¿Cómo lo sabe? Me ocuparé únicamente de la primera de estas preguntas acerca de los objetivos de la educación³.

En razón de este modo de abordar la educación desde el estudio del lenguaje ordinario, puede observarse que a lo largo de toda su obra usará frases como “diríamos que es educado” o “suele entenderse por educación...”, y no pretenderá sobrepasar ese ámbito. Tal perspectiva

¹Richard Stanley PETERS: “La educación como iniciación”, en J. BOWEN y P. R. HOBSON (eds.): *Teorías de la educación*, trad. M. Arbolí, México: Limusa 1979, p. 380. En esta obra, Peters recoge el trabajo que él mismo realizó para buscar esta noción. Más adelante, Peters cita esta misma definición en su obra *Filosofía de la educación*, trad. F. González Arámburo, México: FCE 1977, p. 42. (Título original: *The Philosophy of Education*, London: Oxford University Press 1973).

²Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, Introducción, pp. 20-21.

³PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 26. A pesar de tal afirmación, más adelante, Peters se ve obligado a abordar el tema de la justificación de la educación. Véase “La justificación de la educación”, en *Filosofía de la educación...*, pp. 425-476. Conviene recordar que al saber educativo le es esencial el conocimiento del fin, cosa que no le sucede al mero saber teórico, que puede considerarlo, pero como un tema más entre otros, cfr. Francisco ALTAREJOS: *Educación y felicidad*, Pamplona: Eunsa 1983, p. 123.

parece reflejar su filiación analítica, aunque también Aristóteles partía de lo que suele entenderse al expresar un término.

Para ir delimitando su objeto de estudio, primero distingue este concepto de otros afines, para centrarse en lo que es específico de la educación. El mismo Peters declara que se trata de una tarea especialmente ardua debido a lo inespecífico de este concepto, es decir, se trata de un concepto casi tan amplio como la ‘bondad’, en términos de contenido: “es —dice— ligeramente más específico que ‘bueno’ por los *criterios cognoscitivos* relacionados con la profundidad y amplitud de la comprensión, así como con la conciencia de las cosas, que sugerir le eran inherentes”⁴. Tales cosas contenidas en el concepto de educación son —además de lo ‘bueno’— lo ‘valioso’, la ‘transmisión de’, la ‘iniciación en’, etc. Es decir, menciona lo que entendemos que se contiene en el lenguaje cuando hablamos de una persona educada para ir clarificando después qué es lo específico de la educación⁵.

Además, la educación es “una actividad muy difusa y ardua, a la que muchas personas sinceras se consagran seriamente, pero sin tener una idea muy clara de lo que tratan de hacer”⁶.

De aquí se sigue la necesidad de preguntarse por sus objetivos, para que los maestros ordenen prioridades, examinen qué están haciendo y desechen todo lo inútil⁷. También aumenta la complejidad de este análisis la constante posibilidad de fracasar en la educación y la dificultad de lograr resultados tangibles en la práctica.

Por consiguiente, no se trata de una cuestión sencilla, ya que no estamos ante un concepto simple, sino de una tarea que debe emprenderse debido a la trascendencia práctica que tiene.

⁴Richard Stanley PETERS: “Réplica a los comentarios de W. H. Dray” en “El concepto de educación”, en *Filosofía de la educación*, p. 84. Los subrayados son nuestros.

⁵Como se ve, el término ‘educación’ aparece en este primer momento con una amplitud semántica casi equiparable a la que posee el término ‘bondad’. Ello se debe a que Peters tiene como objetivo esclarecer cuál es el bien propiamente *humano*; en este sentido puede comprenderse tal amplitud.

⁶PETERS: *Filosofía de la educación*, pp. 31-32.

⁷Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 32.

Entre los conceptos que no deben confundirse con la educación está el de ‘adiestramiento’: “Distinguiamos entre adiestrar o entrenar a un hombre y educarlo, porque para nosotros la educación ya no es compatible con ninguna empresa de miras estrechas”⁸. Tampoco debe confundirse con la mera ‘instrucción’ ni con la ‘enseñanza’, y esta distinción debe hacerse en sus fines u objetivos, porque es posible tener preocupación por educar y entender esta actividad en realidad como meramente productiva, económica, científica, etcétera⁹. En palabras de Peters, los maestros no deben “pensar demasiado en términos de su papel de socializadores o prestar demasiada atención a la idea de que la educación es una mercancía en la que debe invertir una nación, o a la sugerencia de que se han de preocupar principalmente de la salud mental de los niños”¹⁰.

Por otro lado, la educación —aunque ciertamente posee una función socializadora, “por cuanto que comporta una iniciación a las tradiciones

⁸P. H. HIRST y R. S. PETERS: “The Logic of Education”, en *Filosofía de la educación*, p. 104 (Edición original de London: Routledge and Kegan Paul 1970).

⁹En efecto, la educación no puede concebirse como una actividad instrumental o meramente productiva; aunque incluya una cierta acción técnica o artística (en cuanto incluye la enseñanza como tarea, método didáctico, medios que facilitan el aprendizaje del alumno). Las actividades productivas se especifican siempre y sólo por el término que producen. En este sentido, la actividad educativa puede ser considerada un arte; sin embargo, “el conocimiento productivo no atiende a la perfección del sujeto que produce algo, sino solamente a la perfección del artefacto producido” J. GARCÍA LÓPEZ: “Interrelación entre *theoria*, *praxis* y *poiesis*”, en *Teoria e prassi*, Napoli: Domenicane Italiani 1979, p. 277.

¹⁰PETERS: “La educación como iniciación”, p. 364; cfr. HIRST-PETERS: *The Logic of Education*, pp. 109-110. En la tarea educativa se produce algo, lecciones, pero el producto de tal actividad es distinto de cualquier otro producto humano, porque su fin es promover una acción moral. De entenderse sólo en el sentido productivo-artístico ello implicaría una consideración de la función como definitoria de la actividad educativa, una definición extrínseca al concepto mismo, y se estaría simplemente adiestrando, no educando. Acerca de las consecuencias en la concepción de la naturaleza humana de la concepción de la educación como mera actividad productiva, véase Carlos LLANO Cifuentes, quien afirma que en ese caso la persona ya no se define por lo que es, sino por la función que cumple; no interesa su peculiaridad, sino su funcionalidad, no interesa su especificidad, sino su sustituibilidad por otra (cfr. “La dialéctica del hacer humano”, *Istmo*, México: 112 [1977], p. 41).

públicas que se expresan en el lenguaje y en las normas del pensamiento”¹¹—, no se agota en ella. “Para evitar ese peligro (de reducir la tarea educativa a ‘ennoblecir a las masas’ —*gentling the masses*—) se necesitan conceptos más claros y específicos, tanto de ‘educación’ como de ‘socialización’”¹².

También distingue Peters su postura pedagógica de la adoptada por la ideología progresista porque sólo se interesa por los “procedimientos” educativos, por la forma, por fomentar la libertad de los alumnos, descuidando la importancia del contenido educativo. Tampoco acepta el enfoque del llamado modelo tradicionalista, el cual pretendería moldear al niño desde fuera, descuidando que éste es el sujeto principal de la educación. Para Peters, “hablando conceptualmente [...] [ambos] son una caricatura [que] al igual que todas las caricaturas, distorsiona un aspecto exagerando algunas de sus características más sobresalientes”¹³.

Se trata, por tanto, de abordar el tema de la educación desde sí misma, desde lo que entraña la educación misma, y no desde su función social o económica, ya que desde fuera a lo más que se puede llegar es a

[D]escripciones [...] hechas desde un punto de vista de un espectador que señala la ‘función’ o los efectos en un sistema social y económico [...] Lo que es esencial para la educación ha de comportar un aspecto bajo el cual las co-

¹¹PETERS: “La educación como iniciación”, p. 365.

¹²PETERS: “La educación como iniciación”, p. 365.

¹³PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 366-367. “Progresismo” es un término que se aplica de manera general a una amplia corriente cultural y de pensamiento nacida en los Estados Unidos. Forman parte de ella historiadores, filósofos, políticos y pedagogos, entre ellos Dewey. Peters denomina así la actitud educativa que subraya sobre todo los procedimientos, la forma, sin enfatizar suficientemente el acto de dar opciones (entiende que sea legítimo en situaciones de politización o adoctrinamiento, pero afirma con total claridad que *nunca* es aceptable descuidar la importancia de los contenidos. Cfr. PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 45-48). Con “tradicionalismo” Peters parece referirse, no tanto a lo que se suele entender por ‘tradicionalismo filosófico’, sino a un modo de enfocar la educación haciendo hincapié fundamentalmente en la simple transmisión de contenidos y como un proceso de domesticación moral.

sas que se hacen son a la vez intencional y razonablemente específicas¹⁴.

Esta afirmación de Peters tiene especial valor, ya que constituye una aguda crítica al pragmatismo, que ha influido tanto en todos los países de habla inglesa en las últimas décadas¹⁵: las definiciones realizadas desde una función, desde los efectos, no son válidas como definiciones, es necesario analizar las realidades desde lo que les es específico en cuanto tales. En este sentido, si la educación no puede ser analizada desde metas extrínsecas, sino desde el esclarecimiento conceptual:

[E]l filósofo que se embarque en tal cometido, ¿debe compartir la sospechosa convicción de Sócrates de que hay alguna “esencia” de la educación que el análisis conceptual pueda explicar [...]?, ¿habré puesto mi planta en la senda florida que conduce al esencialismo? [...] Francamente, no me importa mucho si lo he hecho¹⁶.

Con esta declaración se nos pone en guardia ante la casi segura objeción que le harán a Peters los filósofos de su tiempo, para los cuales sólo es

¹⁴PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 364-365.

¹⁵El pragmatismo, como es sabido, fue iniciado como línea de pensamiento con Charles Pierce (1839-1914). Se suele considerar a William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952) como sus máximos seguidores y representantes. El último sistematiza y aplica a la teoría educativa el pensamiento de los anteriores. Por la gran coherencia de sus principios, éste ha inspirado y sigue inspirando la ciencia pedagógica. Su tesis es que el criterio último de verdad está en la experiencia: la verdad no se descubre, se inventa: la actividad humana consiste en ‘crear’, ‘producir’, ‘inventar’, no ‘conocer’ la realidad (por ello, el concepto no tiene la función de revelarnos la verdad, sino la de guiarnos en la acción: el concepto es una verdad práctica): queda así convertida la verdad en *utilidad* (valor) para los fines prácticos. La educación tiene una función social: introducir y adiestrar a cada niño, en tanto que miembro de la sociedad, para formar parte de ella, desarrollar su espíritu de utilidad y proporcionarle los instrumentos necesarios para dirigir adecuadamente su vida. Por ello, concibe la filosofía, la sociología y la educación en una manera unitaria. Véase AGAZZI: *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Tomo III, Alcoy: Marfil 1966, pp. 324-341; y también, E. MANGANIELLO y V. BREGAZZI: *Historia de la educación*, Buenos Aires: Librería del Colegio 1966.

¹⁶PETERS: “La educación como iniciación”, p. 364.

real lo que funciona en la práctica y rechazan toda certeza formal considerándola como dogmatismo¹⁷. Peters explica que las descripciones externas, como lo es la eficacia, no distinguen a las actividades o realidades que se quieren definir de otras; para ello utiliza el ejemplo del arte médico: sería como afirmar que su función es proporcionar empleo a quienes fabrican frascos de medicina o incrementar la población, “pero no es tal lo que el doctor concibe de sí mismo *qua* doctor, sería lamentable si llegara a ver lo que está haciendo *qua* doctor en términos de efectos tan remotos de su arte”¹⁸. Ahora bien, la educación no solamente no puede ser tratada como algo instrumental o con meros fines extrínsecos, sino que el fin de la educación es interno a ella, se trata de una actividad con valor en sí misma:

Mi análisis, tanto de ‘objetivo’ como de ‘educación’, debe revelarnos cuán impropio es concebir un objetivo de la educación como un fin extrínseco de la educación: como alguna meta hacia la cual la educación debería conducirnos o permitirnos lograr. En este aspecto de carácter general suscribo las ideas de Dewey¹⁹.

¹⁷Peters surge como intelectual dentro de la corriente de la filosofía analítica, corriente que a su vez procede del positivismo lógico. El positivismo lógico, como se sabe, surgió en Viena en la década 1920-1930 y recoge la tradición del positivismo y del empirismo del siglo XIX: la reducción de todo nuestro conocimiento al de las ciencias positivas, la descalificación de las corrientes de la filosofía que no consideran a ésta más que simple metodología y generalización unificadora de las ciencias, y la consiguiente actitud antimetafísica. Combate por ello toda consideración de nuestro conocimiento que admita la existencia de entidades sustanciales, ya sean de tipo conceptual como discursivo, lo que genera una concepción de una moral meramente utilitarista. En otro aspecto, Peters se aparta de la línea central de esta filosofía esencialmente por su método basado, no sólo en el análisis lingüístico, sino en la experiencia y la práctica, en lo que se acerca más al pensamiento aristotélico; para un estudio sobre los puntos en común con la filosofía analítica y el encuadre filosófico del pensamiento de Peters, puede verse: Luz I. ACEDO Moreno: *Richard Stanley Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación. Actividad intelectual y praxis educativa*, Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico, No. 202, 2008, pp. 20-25.

¹⁸PETERS: “La educación como iniciación”, p. 365.

¹⁹PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 55. Otro texto en este sentido es el siguiente: “Si alguien está dedicado a una actividad como cocinar o pescar, que tienen un objetivo

Por ello, nuestro autor se pregunta si a la educación puede asignársele —por tratarse de un conjunto de actividades— un fin general o global. Esto equivaldría a una tautología, es decir, carecería de significado, en opinión de Peters, porque un fin global como “iniciar a los hombres en una vida reflexiva”, aunque es correcto, no sirve para ayudar a esclarecer el orden de prioridades dentro de la educación misma, “no sería muy informativo”, sería como decir que ‘la función del gobierno es gobernar’²⁰. De ahí que la tarea a emprender es la del análisis del concepto mismo de educación en sí. Este análisis consistirá en una larga clarificación, o una progresiva definición —si se quiere— la cual toma como base el sentido común de lo que “entendemos por educación”, que es la iniciación en una forma de vida valiosa.

La siguiente consecuencia de que la educación lleve un fin en sí misma es el *valor moral* y la perspectiva ética que para Peters tiene la actividad educativa por referirse intrínsecamente al hombre. En este sentido acusa a los empiristas de separar el campo de sus laboratorios del campo exterior a ellos y expresa el peligro que tal actitud conlleva: “un esquema

claro y tangible, hablar de ‘objetivos’ resultará ocioso; pero cuando existe un racimo de actividades, dirigido a un racimo de fines muy indeterminados, pedir que declaren los ‘objetivos’ cumple una *función* muy obvia. Se concentra así la atención en alguna prioridad que hemos pasado por alto” (PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 43). El subrayado es nuestro. Mostrarse coincidente con las ideas expresadas por Dewey es recoger la idea del autor norteamericano de que la educación no tiene fines de carácter general y, si los tiene, son internos al proceso y a los medios de la educación tal y como se realiza. Para Dewey, el fin es interno a la acción: “es un medio de acción tan definido como cualquier otra parte de una actividad” (*Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada, p. 118; cfr. también pp. 113-118). No cabe hablar, por tanto, de “fines que se hallan fuera de nuestras actividades” (p. 116). Peters acepta esta concepción en *El concepto de educación*, p. 15. Conviene subrayar que, como se ha mencionado antes, en otros aspectos Peters no está de acuerdo con Dewey.

²⁰PETERS: *El concepto de educación*, pp. 32 ss. Esta respuesta al problema de la dificultad de definir la ‘educación’ tiene explicación en el hecho de que tal sería la pretensión de la filosofía o teoría de la educación; pero, citando a un experto en esta materia, “no se deriva de esta teoría ninguna norma de actuación. Al contrario, la teoría educativa se rige por ellas [...] Aquí está la compensadora modestia de la pretenciosa finalidad” (F. ALTAREJOS: *Educación y felicidad*, Pamplona: Eunsa 1983, pp. 12-13). Lo que Peters pretende formular es una “teoría educativa” que ilumine, enraíce, justifique las normas ya existentes; no establecer tales normas *a priori*.

conceptual como el que emplean los conductistas no sólo está intelectualmente errado, sino que es también moralmente peligroso”²¹. Resulta muy interesante la unión que Peters hace de lo intelectualmente errado con lo moralmente peligroso por las repercusiones que tiene en la práctica: puesto que trata de acciones humanas, la educación se refiere intrínsecamente al hombre, cuyas acciones son libres y, por lo tanto, calificables moralmente.

Puede resumirse la postura de Peters con respecto a la tarea de la búsqueda de la definición de la educación con sus mismas palabras:

[E]n teoría educativa, mi posición es esencialmente sintética y de medio camino. Trato de extraer lo que hay de valor tanto en la educación formal tradicional como en la revuelta contra ella, que se centra en el niño; de reconciliar el énfasis en el individuo con el carácter esencialmente social de la educación, y ver el valor de la autoridad, permaneciendo no obstante, fundamentalmente antagonista a él; de defender la libertad insistiendo en la necesidad de constricciones cuando se trata de niños; de mantener que algunos propósitos son más dignos de consideración que otros, pero al mismo

²¹PETERS: “La educación como iniciación”, p. 364. En Peters, “el concepto de objetivos es esencial al de educación”. Cfr. *Ethics and Education*, G. Allen and Unwin (eds.), London 1966, pp. 25 ss. En otras obras, muestra que estos objetivos son considerados desde el punto de vista de la educación como proceso, no desde la perspectiva de un fin trascendente, cfr. fundamentalmente PETERS (ed.): *El concepto de educación*, Buenos Aires: Paidós 1969, pp. 13-46 (Título original: “What is an educational process?” en *The Concept of Education*, London and Henley: Routledge and Kegan Paul 1969, pp. 1-23). La educación cumple su misión cuando la actividad y el contenido educativo están en relación con la naturaleza humana, porque no es la educación sino el hombre quien tiene fines. Sin una idea adecuada de la naturaleza humana no se puede mantener, por mucho que se valore la razón del hombre, un concepto legítimo del valor práctico de la educación. Cfr. A. RODRÍGUEZ LUÑO: “Sobre el valor práctico de la ética filosófica”, *Anuario Filosófico*, Vol. VII (1982), p. 256. Este autor —Rodríguez Luño— se refiere directamente a la ética, pero esta tesis puede aplicarse a la educación en el sentido de que es una acción libre y, por lo tanto, con carácter moral.

tiempo subrayar la importancia de la lección individual y de los intereses propios²².

Como se ve, Peters adopta la postura de tomar lo aprovechable de corrientes que, vistas aisladamente, resultan antagónicas, pero que contienen algunos de los principios que son inherentes a la definición de la educación, y ello en razón de lo que Peters denomina “naturaleza personal y pública” del contenido de la educación. Ésta es, por tanto, una actividad dinámica y constante que reclama la acción libre del hombre, no un estado pasivo: la educación no es —para Peters— un punto de llegada sino un punto de partida²³.

1.2. Objetivos de la educación

Al iniciar el estudio del concepto de educación, Peters considera que deben distinguirse tres elementos, a saber: los objetivos, la educación misma y su yuxtaposición dentro del contexto educativo.

Peters justifica la necesidad de hablar de ‘objetivos’ en la educación siguiendo el método que ha adoptado, es decir, afirmando ‘lo natural’ que resulta hablar de ellos en educación: se trata de una actividad constituida por una pluralidad de acciones, por tanto, requiere una canalización clara de sus esfuerzos²⁴.

Al analizar el concepto de ‘objetivo’, Peters lo distingue —como ha hecho con el de la educación— de otros conceptos afines o pertenecientes a la misma familia semántica. Así, un objetivo no es lo mismo que:

²²Richard Stanley PETERS: “In defence of Bingo: a rejoinder”, *British Journal of Educational Studies*, XV-2 (Junio 1967), p. 194.

²³Se ha concluido que la filosofía de Peters es una “teoría formulada con base en la experiencia, a la práctica, desde el lenguaje ordinario y a través del análisis de las palabras”: Luz I. ACEDO Moreno: *Richard Stanley Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación*, p. 25. En este sentido no puede encuadrarse totalmente dentro de la filosofía analítica, acercándose —en cuanto a la metodología— más al modo aristotélico para las cuestiones éticas.

²⁴Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, pp. 26-31. Peters no distingue entre ‘fin’ y ‘objetivos’, sino que utiliza el término *aims*, que también puede traducirse como ‘metas’. Usamos la palabra ‘objetivos’ porque es la más usual en las traducciones ya existentes.

- a) un propósito o intención: justamente —afirma nuestro autor— en confundir estos conceptos está el error de Dewey²⁵, quien no acierta a distinguir que con este término nos referimos a “la finalidad con que se ejecuta la acción así especificada”, por concebirlo como parte de la misma acción psicológica²⁶;
- b) un motivo: un móvil para la actuación, ya que éste puede ser circunstancial; mientras que el objetivo es esencial al proceso educativo;
- c) un ideal: noción que tiene que ver con los “anhelos”, con elegir “objetivos que, por definición, no se logran en la práctica”²⁷, y son de alguna manera inalcanzables.

Los objetivos, por otra parte, connotan lo que el término “blanco” (‘de tiro’, en español²⁸) manifiesta: disparar, apuntar, lanzar, es decir, fijar la atención y elegir algún blanco preciso, lo que requiere la concentración de los esfuerzos y supone la posibilidad de fracaso en la consecución del fin. Este concepto tiene, pues, una función social: la de orientar los esfuerzos —en un principio no muy bien dirigidos— en una determinada dirección.

²⁵Dewey contemplaba la educación desde la perspectiva de la actividad, de la exploración, del proyecto, de la modificación del ambiente y de la colaboración con los compañeros (cfr. *Democracia y educación*, Buenos Aires: Losada 1978). No distinguía entre pensar y hacer, es decir, tener un ‘propósito’ sería identificar la realidad con la actividad teórica y práctica del hombre, sin distinguirlos, partiendo de la conciencia de la evolución y con la teoría de la civilización y la sociedad en un sentido democrático. El hombre, pues, no tiene un ‘conocimiento’ ni fines para su actuación, sino que está ‘inmerso’ en la misma realidad, participa de ella en la ‘experiencia’, y en esta concepción ‘naturaleza’ e ‘inteligencia’ son un todo unitario. En esta teoría, la única ‘operación’ mental es la toma de conciencia de los datos de la situación actual para poder prever cualquier otra situación. El propósito o el fin consisten, pues, en un ‘juicio pragmático’. Véase también: A. AGAZZI: *Historia de la filosofía y la pedagogía*, pp. 332-337.

²⁶PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 28.

²⁷PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 29.

²⁸Ya se ha explicado que el término utilizado por Peters es *aims*, mismo que utiliza para designar los fines de la educación. En la filosofía aristotélica habría que distinguir bien los términos *fin último* o *bien perfecto*, y *fines intermedios* o *medio*, cfr. ARISTÓTELES: *Ética Nicomaquea*, 1094a1-15; 1095b15-1096a12 y 1097a15-35, entre otros lugares.

Peters resume así los requisitos conceptuales que debe tener un objetivo:

1. Tendemos a hablar de objetivos en contextos donde creemos importante que las personas especifiquen con la mayor exactitud lo que tratan de hacer.
2. Los objetivos sugieren una concentración y una canalización del esfuerzo hacia un logro que no es demasiado obvio, o que no está demasiado a la mano.
3. El término ‘objetivos’ en su acepción de miras, sugiere la posibilidad de fracaso, o de no dar precisamente en el blanco²⁹.

Por último, se refiere a otro tipo de fines generales o polivalentes de la educación, a los que denomina procedimientos. No constituyen una tautología porque poseen un contenido más específico y una función determinada: el que los educadores tomen en cuenta las diferencias individuales de los educandos. Dos ejemplos concretos de procedimientos son el “crecimiento” y la “autorrealización del individuo”³⁰.

1.3. Criterios o condiciones conceptuales para la educación

Peters realiza un detenido análisis conceptual de la educación en su primera obra “La educación como iniciación” (1963) y posteriormente

²⁹PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 31. Acerca de la noción de ‘objetivos’ cfr. también HIRST-PETERS: *The Logic of Education*, pp. 25-28. En este texto (también recogido con el título “Pensamientos complementarios sobre el concepto de educación”, en *Filosofía de la educación*, pp. 95-110), Peters responde a las objeciones que otros profesores hicieron a sus primeras afirmaciones sobre la materia. Parece de especial interés la declaración que hace con respecto a la necesidad de precisar qué fines tiene la educación buscada, dado que no se trata de cualquier adiestramiento o crianza (como podría ser la de animales o el mero desarrollo físico), sino la que debe responder a un “verdadero desarrollo de las potencialidades humanas” —como se puede leer en el *Old English Dictionary*. Ahora bien, Peters no desarrolla más esta definición.

³⁰Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, pp. 45-50. Peters desarrolla su pensamiento acerca de estos procedimientos al tratar específicamente de la educación como un proceso.

revisa este análisis en “El concepto de educación” (1967)³¹; en adelante no hará otra cosa que precisarlo, delinearlo o responder a objeciones, incluso marcar los límites de su postura, pero no cambiará en lo sustancial³².

En su primera obra, Peters concreta en tres criterios lo que considera que es “ser educado”. Dado que la palabra ‘educación’ no designa a un proceso o una actividad, sino que es un “término normativo”, es decir, una palabra con la que se fijan los requisitos que deben cumplir algunas actividades para poder ser calificadas de educativas, en su análisis Peters se propone examinar las propiedades que deben darse para que haya educación:

1°. *Alcanzar un estado mental deseable* o —mejor— que el proceso educativo genere un estado deseable de la mente. Este primer criterio establece solamente un requisito formal, la necesidad de que estén unidos, la educación y lo valioso³³. Diríamos que es educada —afirma— la persona que actúa por motivos intrínsecos a la acción que realiza, no por metas externas (sostener que existe algo valioso fuera de ella sería instrumentalizar la educación, como ya se ha dicho). Con esta afirmación, Peters no intenta negar que la enseñanza pueda servir a propósitos útiles —como preparar buenos ciudadanos, socializar a los individuos—, sino afirmar que “tales metas no son las que hacen ‘educacionalmente’ valiosas las actividades didácticas, sino que más bien son como subproductos útiles de la educación”³⁴.

Esta primera condición para que una actividad pueda ser considerada educativa “equivale a señalar que los procesos y actividades en sí,

³¹PETERS: “El concepto de educación”, en *Filosofía de la educación*, pp. 38-55.

³²Véase *Psychology and Ethical Development*, Allen and Unwin (eds.), London: 1974; “Reason and Passion”, “The Education of the Emotions”, “Subjectivity and Standards”, “Education and the Educated Man”, HIRST-PETERS: *The Logic of Education*, en *Filosofía de la educación*, p. 104 (Edición original: London: Routledge and Kegan Paul 1970).

³³El término que Peters utiliza para referirse a “deseable” es *desirable*; “valioso” —*valuable* o *worthwhile*— cuando se refiere a las cosas que “valen la pena”.

³⁴J. BOWEN y P. R. HOBSON: *Teorías de la educación*, trad. M. Arboli, México: Limusa 1979, p. 351; cfr. PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 366-370.

comportan algo que es valioso o contribuye a ello”³⁵. “Es tan absurdo preguntar cuál es la meta de la educación, como es absurdo preguntar cuál es la meta de la moralidad, si lo que se requiere es algo extrínseco a la educación”³⁶.

Con esta característica, además de establecer que la actividad educativa debe ser *inmanente* es decir, perfeccionadora, al iniciar al educando en una vida que merezca la pena, se establece que existe un *contenido* determinado en el cual se debe introducir al alumno:

Dedicarse a lo valioso [...] significa que tal persona debe interesarse de verdad, hasta cierto punto, por el objeto de la actividad, y no ser insensible a las diversas normas de excelencia que se den en la misma. No sé a ciencia cierta en qué medida tendría que aceptar algún *contenido* en particular [...] Pero [...] el hombre debe pensar que la verdad es algo importante (en el caso de la ciencia) y que deben darse tes-

³⁵PETERS: “La educación como iniciación”, p. 367; cfr. también R. S. PETERS: “Pensamientos complementarios sobre el concepto de educación”, en *La Filosofía de la educación*, pp. 96-100.

³⁶PETERS: “La educación como iniciación”, p. 367. Efectivamente, hablando con propiedad, la actividad inmanente es la que mejor define la actividad educativa, ya que es la que perfecciona a la persona a través de la inteligencia y la voluntad. Esta afirmación tiene especial valor por el hecho de que —de alguna manera— con ella Peters logra superar el enfoque meramente analítico de la educación al establecer la necesidad de “iniciar” en un *contenido* determinado, en lugar de reducir la educación a una *forma* de enseñar que simplemente hiciera capaz al educando de razonar, dejando de lado todo contenido y considerando como dogmatismo todo intento de determinar los contenidos concretos de ésta. Entendida la actividad educativa como algo más que una actividad productiva —cosa que conduciría necesariamente a reducir la educación a adiestramiento—, el fin que le es propio no es ni la voluntad del educador, ni conocer las características de la materia que se quiere transformar y convertirla en un objeto concreto, ni —como tendría que concluir Dewey— dejar que la acción misma imponga sus condiciones a través de los resultados. El fin de la educación es el bien de la persona que se educa; por tanto, el conocimiento del fin que precisa es el del mismo ser del educando en orden a desarrollarlo, o a *iniciarlo*, en palabras de Peters. Cfr. ALTAREJOS: *Educación y felicidad*, pp. 15-19.

timonios válidos para los conceptos supuestos; en el caso de lo moral, el sufrimiento ajeno o la equidad³⁷.

No explicita Peters en qué consiste propiamente ese contenido e incluso declara no saber si debe tratarse de un contenido concreto (lo hará más adelante, cuando formule un tercer criterio relativo a cuál es la naturaleza de “lo deseable”), pero afirma claramente que existe tal contenido y como se relaciona con los objetivos de la educación.

En la obra titulada *The Logic of Education*,³⁸ que Peters escribe en conjunto con Hirst, responde algunas objeciones que se le hicieron a esta característica que defiende debe tener la educación, a saber: no siempre es considerada como “deseable”, puede hablarse de mala educación; además, hay quien no considera la ‘educación’ como un ‘estado óptimo’ (desgraciadamente la mayoría —dice el mismo Peters). A ello responde que, una vez analizado y formulado un concepto, puede utilizarse “desde una descriptiva externa”, es decir, una vez que nos hemos puesto de acuerdo acerca de lo que entendemos por ‘educación’ las objeciones antes mencionadas se resuelven de un modo lógico. Pero lo que resulta interesante en la respuesta de Peters es la distinción que hace entre la lógica interna y la lógica descriptiva externa, con lo que se refiere al cumplimiento en la práctica de las condiciones que debe reunir la educación, el cual “dependerá de hechos contingentes acerca de la actitud de la gente, respecto de la transmisión del conocimiento y la comprensión”³⁹. Por tanto, el cumplimiento de esta condición (que *realmente* se logre iniciar a los hombres en una forma de vida valiosa, óptima) no

³⁷PETERS: “Réplica a los comentarios de W. H. Dray”, en *El concepto de educación*, p. 81.

³⁸De 1985, aunque ya en 1970 había sido publicada por primera vez.

³⁹HIRST-PETERS: “The Logic of Education”, en *Pensamientos complementarios sobre el concepto de educación*, p. 81. Esta respuesta de Peters refleja de nuevo abandono de la estricta actitud analítica y formalista: no se puede exigir un mero análisis lógico en filosofía cuando la realidad estudiada tiene un contenido sujeto a la contingencia: la educación es una actividad humana, con una considerable carga de potencia e imperfección por el mismo dinamismo que incluye, y no un mero concepto abstracto, una teoría o un esquema que —aunque pueda ser analizado formalmente, en nuestra mente— no se da en la realidad exterior.

puede ser sólo una pura condición lógica, que se deriva necesariamente del uso del término ‘educación’, sino una *consecuencia contingente*, dependiente de las valoraciones de algunas personas (que consideran tal iniciación como un ‘estado óptimo’).

2°. *Modo intencional*: esta segunda condición para que una actividad sea verdaderamente educativa consiste en que el alumno se preocupe por lo que vale la pena, y que dicha actividad sea realizada contando con su libertad —entendimiento y voluntad. Para que a una persona se le considere educada es necesario que tenga ella misma conciencia de los principios que animan su conducta⁴⁰ y los haga suyos —con inteligencia y voluntariedad⁴¹—, de manera que se interese por la verdad en sí y no por las metas que inmediatamente se le puedan presentar. Este aspecto es un principio positivo aceptado por los llamados “teóricos del crecimiento”, entre los que pueden contarse Rousseau y Dewey, quienes captaron la importancia de que el individuo escoja, aprenda por experiencia y dirija su propia vida (aunque olvidaron el otro elemento constitutivo de la educación: el contenido)⁴².

Ahora bien, es compatible con la verdadera educación la utilización, en edades tempranas, de métodos de acostumbamiento, medidas disci-

⁴⁰PETERS: “El concepto de educación”, pp. 38-55.

⁴¹PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 369-370.

⁴²Cf. PETERS: “La educación como iniciación”, pp. 369-370. Conviene destacar que Peters denomina “características morales” a estas condiciones necesarias para que se dé la educación: la conexión con un contenido valioso, así como el procedimiento intencional. Para hacerse comprender mejor prefiere utilizar una metáfora platónica: *hacer que el alma mire hacia la luz*. Cabe resaltar el valor de esta afirmación: existen verdades objetivas, pero “aunque [Platón] estaba convencido de que existen verdades y normas que se deben captar y cumplimentar, y que son objetos públicos del deseo, sostenía que obligar a la gente a verlas o tratar de imprimirlas como si las mentes fueran de cera resultaba perjudicial desde el punto de vista psicológico, y moralmente bajo. Platón insistía con razón, lo mismo que los que Peters llama *teóricos del crecimiento*, que la necesidad de metas objetivas entraba dentro del contenido de la educación. Pero no descuidó los principios de procedimiento señalados por los teóricos del ‘crecimiento’” (PETERS: “La educación como iniciación”, p. 371). Al afirmar: “con razón”, Peters se adhiere en este punto al pensamiento de Platón: existe tal contenido, y el sujeto de la educación —el hombre— reclama un tratamiento ‘moral’: la libertad para iniciarlo en tal contenido.

plinares, enseñanza formal, etc., siempre que haya un mínimo de comprensión, y los alumnos alcancen un “sentido mínimo dentro del cual actúen como agentes voluntarios”⁴³.

Peters también sale al paso de la acusación de los progresistas de utilizar con estos medios “métodos autoritarios”, afirmando que fueron negados por aquellos por “escrúpulos morales” ante el hecho de presentar, de un modo atractivo, lo que el educador quería que el educando realizase. Peters se refiere al planteamiento de Dewey⁴⁴. Afirma con razón que “su concepto de educación —el de Dewey— estaba moldeado por sus conciencias” y que los niños “de una manera embrionaria saben qué deben hacer y entienden las normas que deben lograr”⁴⁵. Con ello, Peters sostiene que hasta que llegue a la madurez, la voluntad del educando necesita ayuda externa, porque todavía no es capaz de tomar decisiones muy importantes. Se puede comprender su postura si tenemos en cuenta que con vistas al fin objetivo el educador tiene el derecho y el deber de preparar al alumno para que vaya siendo capaz de orientar su conducta hacia lo que ‘objetivamente’ le conviene.

⁴³PETERS: “La educación como iniciación”, p. 370. Con esta afirmación puede ser rebatida la objeción y la crítica que Hobson hace a Peters con respecto al criterio de voluntariedad, acusándolo de vaguedad: “muchos alumnos no aprenden voluntariamente en su pleno sentido (esto es, preferirían estar haciendo algo distinto), pero mientras intencionalmente tratan de dominar lo que se les enseña, con gran probabilidad es suficiente para satisfacer los requisitos de Peters” (BOWEN-HOBSON: *Teorías de la educación*, p. 352). En este terreno puede aplicarse lo que otros autores han llamado “medios indirectos de la educación”. (V. A. MILLÁN PUELLES: “La formación de la personalidad humana”, Madrid: Rialp 1963, pp. 202-213), que consisten en la utilización de algunos medios para ir consiguiendo que el educando actúe moralmente bien, aunque se trate de hacerlo actuar por otros fines extrínsecos al bien en sí de la acción (v. gr., por un premio o un castigo), de modo que al ir adquiriendo madurez vaya queriendo actuar con mayor voluntariedad. Cuando se utilizan estos medios también se da un mínimo de voluntariedad ya que —como explica Peters— los alumnos “siempre se pueden rebelar y rehusarse a hacer lo que les exigen” (“La educación como iniciación”, p. 370).

⁴⁴Véase *Experience and Education*, London: Constable 1961, pp. 37-38. Las ideas de Peters sobre los ‘principios de procedimiento’ están recogidas en PETERS: *Authority Responsibility and Education*, London: Allen and Unwin 1973, cap. 7.

⁴⁵PETERS: *Authority Responsibility and Education*, London: Allen and Unwin 1973, cap. 7.

3°. *Carácter cognoscitivo*: muy unida —y en algunas obras entrelazada⁴⁶— con las otras dos condiciones que debe reunir la educación, está la de la perspectiva cognoscitiva, la cual propone que el contenido de la educación sea captado en su relación con el todo, “con su lugar en un marco coherente de vida [...], ver lo que se está haciendo dentro de una perspectiva que no sea demasiado ‘limitada’”⁴⁷. Siguiendo su método, Peters distingue esta condición de las nociones afines de mera “preparación” (en un campo o disciplina determinados), “instrucción”, “entrenamiento” e, incluso, “enseñanza”⁴⁸.

Dentro de este criterio que debe cumplir la educación pueden distinguirse dos dimensiones:

- a) la perspectiva propiamente dicha o concepción del mundo, el criterio; es decir, que los conocimientos de la persona educada sean integrados y asimilados *transformando* de algún modo su misma persona. Aspecto que negativamente puede formularse afirmando que tal persona no esté circunscrita a una “estrecha especialización” o entrenada sólo para algo⁴⁹. Mientras que positivamente puede denominarse ‘comprensión’ o criterio;
- b) el contenido cognoscitivo, al que se refería la primera condición expresada sólo formalmente. En el primer criterio se afirmaba que la educación *tenía* que estar vinculada a un contenido valioso, pero

⁴⁶PETERS: “La educación como iniciación”, p. 371 y ss.; cfr. también “El concepto de educación” y “La justificación de la educación” recogidas en *La filosofía de la educación*, pp. 38-49 y 425-477, respectivamente.

⁴⁷PETERS: “La educación como iniciación”, p. 371.

⁴⁸En su argumentación, Peters utiliza la noción de “nexo conceptual” (“La educación como iniciación”, p. 371) para denominar la relación de necesidad que existe entre la esencia de la educación y su propiedad de conferir una perspectiva cognoscitiva, es decir, que la ‘educación’ necesariamente va acompañada, formalmente, del perfeccionamiento integral o en un contexto global. La existencia de este nexo conceptual es “confirmada” además por la utilización del concepto de ‘educación’ en otros contextos, es decir, recurriendo a los usos lingüísticos y con base en el sentido común: “solemos hablar de ‘educar las emociones’, pero no las entrenamos o preparamos” (“La educación como iniciación”, p. 371).

⁴⁹Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, pp. 38-44.

es en la tercera en la que Peters desarrolla en qué consiste tal valor. ‘Ser educado’ evidentemente no abarca todo lo que es deseable (*v. gr.*, no necesariamente incluye ser compasivo o valeroso, perseverante e íntegro), sino que se relaciona con algunos ‘tipos axiológicos concretos’ o con algunos valores específicos de ser educado⁵⁰.

Con estos valores, Peters expresa que la educación implica principios o normas de procedimiento que son morales⁵¹. Estas normas son las cosas valiosas “que ningún maestro puede poner en disputa”, “modos de conducta y de pensamiento, actividades [...] con referencia a las cuales es posible actuar, pensar y sentir, según diversos grados de pericia, importancia y gusto”⁵². Él mismo reconoce que se trata de algo difícil de explicar y que incluso muchos pueden no estar de acuerdo con ello, pero afirma que si los profesores piensan así, es mejor que trabajen en otra cosa:

[E]l problema de la justificación en general es muy difícil y han venido lidiando con él todos los filósofos desde Sócrates [...] Preguntar cuál es la mira o el propósito de esa forma de vida educada —por la que se ama la verdad, se apasiona por la justicia, distingue lo que es de buen gusto [...]— en que ha sido educado quizá resulte ocioso, pues, al igual que Sócrates, siente que entender realmente qué es el bien, *ipso facto* supone entregarse a ese propósito⁵³.

⁵⁰ Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, p. 425.

⁵¹ Así se deduce de los ejemplos que utiliza para ilustrarlo —la actitud de respeto del profesor, y de los alumnos entre sí (entendidas como una participación social)— y de su referencia al ‘campo sagrado’ que se interpone entre el maestro y el educando, y al que ambos deben obediencia. PETERS: *Ethics and Education*, pp. 208-236; cfr. también *Filosofía de la educación*, pp. 48-49.

⁵² PETERS: “La educación como iniciación”, p. 378.

⁵³ PETERS: “La educación como iniciación”, p. 378. Aquí parece encontrarse el principal problema con el que se encuentra Peters, el de expresar en qué consiste este contenido de la educación, el de solventar el nuclear problema de su justificación —en sus primeras obras declara que lo tratará más adelante—, que ahora se presenta a Peters como insoslayable. Será, pues, en otras obras donde lo trate a fondo.

Esta condición de la educación es llamada por Peters su “tesis fundamental”. En ella se contiene la convicción de que existe una “vida que vale la pena”, objetivamente, y con un contenido concreto para ella, ambos contrapuestos a un mero buscar el bienestar material o instrumental. En este sentido califica el proceso educativo como “una tarea cuesta arriba para la que no existen atajos”,⁵⁴ pues se trata de ayudar al alumno a dominar actividades y formas de pensamiento difíciles en sí mismas.

En definitiva, Peters establece “condiciones necesarias que tienen que ver con la estructura cognoscitiva y la motivación”⁵⁵. También a esta faceta de su pensamiento se le hicieron objeciones:

1. El término ‘educación’ ha sido utilizado en el sentido de educación especializada, lo que va en contra de la característica de ‘amplitud’.
2. También se ha utilizado para designar la educación ‘espartana’, con lo que se aplicaría a una educación meramente física, de habilidades o destrezas, y también en el caso de la cría de plantas o animales (en la acepción que tienen los términos *educere* y *educare*)⁵⁶.

A estas objeciones con las que se pretendía negar el carácter necesariamente cognoscitivo que toda educación posee, Peters responde haciendo notar la insuficiencia de un simple análisis etimológico del término, así como la diferencia que en el uso del término se han dado, es decir, que ha cambiado históricamente la utilización o comprensión de este concepto: al inicio era muy general, después se refirió sólo al conocimiento,

⁵⁴PETERS: “La educación como iniciación”, p. 378.

⁵⁵PETERS: “La educación como iniciación”, p. 378. Este actuar por normas intrínsecas en la educación, se distingue esencialmente del actuar por metas externas que la instrumentalizarían (como se afirmó en la condición primera que ésta debe reunir). Cabe también recordar que Peters menciona que es legítimo apoyarse en los intereses personales como “técnica educativa” y con vistas a que posteriormente el educando quiera lo valioso en sí mismo. PETERS: “La educación como iniciación”, p. 379).

⁵⁶Etimológicamente *educare* significa enseñar, instruir, criar, alimentar (algo que se incorpora); y *educere*, extraer de, educir, sacar, guiar, también conducir, llevar. Cfr. PETERS: “Pensamientos complementarios sobre el concepto de educación”, en *Filosofía de la educación*, pp. 100 ss.

hoy —en opinión de Peters—, el uso más reciente y específico conecta con lo deseable.

En resumen, el carácter cognoscitivo que posee la educación —o mejor— lo que distingue a un hombre educado de uno que no lo está, no es tanto lo que hace, sino lo que “ve”, “capta”, es decir, la *perspectiva* en la que acierta a colocar sus diversas actividades. Dentro de las actividades educativas, Peters distinguirá grados de amplitud o rangos de los contenidos educativos que poseen, que se jerarquizarán según la luz que arrojan sobre la visión o perspectiva de la vida —siempre y cuando puedan ser consideradas como tales (educativas) en cuanto sirven al fin de proporcionar oportunidades de conocimiento. De este modo, existirán actividades de menor y mayor rango educativo: dentro de las primeras menciona el jugar, hacer deporte o ir en bicicleta, las cuales son educativas porque proporcionan cualidades de la mente, del carácter y habilidades que tienen aplicación en campos amplios de la vida; dentro de las más altas están la historia, la literatura y las ciencias. La educación consistirá, por tanto, primordialmente en “saber qué” (comprender, entender, situar dentro de la propia vida), pero también requiere “saber cómo” (tener destrezas, como medio para lo primero, para “ver” o “captar”). Con estos criterios se deben jerarquizar los ámbitos educativos en los *curricula* de enseñanza⁵⁷.

Antes de pasar a la estructuración de la definición de la educación, merece la pena destacar el carácter cognoscitivo que Peters concede a las emociones y a las creencias, especialmente porque, en la tradición de pensamiento dentro de la que surge su filosofía, estos aspectos de la operatividad humana eran excluidos y separados por completo del ámbito del conocimiento, y estaban vinculados a la intuición, a la experiencia o a una mística valorativa que de ninguna manera podía ser objeto de ciencia⁵⁸. En cambio, para Peters, las emociones se educan al “hacer que

⁵⁷Cfr. PETERS: “La educación como iniciación”, p. 373.

⁵⁸Por ejemplo, G. E. Moore intenta dar una definición de ‘lo bueno’, pero desde la concepción estrictamente logicista y dualista en que se funda su pensamiento. En este sentido no parece comprender a fondo a Aristóteles, pues le achaca no haber logrado *definir* tal concepto desde ‘lo que es’. Parece oportuno recordar que, justamente, lo que el Estagirita pretende no es “definir” el bien, sino dilucidar cuál es el bien específica-

(los educandos) vean el mundo diferentemente a como lo ven” [...]. Hablamos de educación debido a la labor que se debe realizar en sus creencias”⁵⁹. Dejamos aquí este punto, ya que el tema de la educación de las emociones es tratado por Peters en sus obras dedicadas más bien a la formación intelectual⁶⁰.

1.4. Estructuración de la definición

Una vez analizados los elementos de la definición —los objetivos y la educación como conceptos—, Peters estructura su definición positiva “de una manera auténticamente dialéctica, a partir de consideraciones extraídas de los modelos descartados, pero que además será congruente con los tres criterios de ‘educación’ que he establecido”⁶¹.

En este sentido, hace una comparación o analogía entre materia y forma de la educación, que se corresponden con el contenido y los procedimientos (modos o maneras de educar),⁶² en tanto que elementos inseparables en la educación.

mente humano. Lo anterior rebasaría el plano mooriano, por lo que, en cierto sentido, la postura de éste con respecto al bien y a la moral puede considerarse agnóstica. Otros autores del momento, Schlick y Ayer, en cambio, consideran que el campo moral es un elemento perturbador del lenguaje, las proposiciones éticas son pseudo-conceptos porque se refieren a sentimientos. Por otro lado, hubo autores que intentaron dar una justificación racional a la ética, ya que se dieron cuenta que los anteriores habían tenido que postular la existencia de otro tipo de verdad para concederle rango científico, pero tampoco parece que lo hayan conseguido del todo, ya que en este contexto la moral es considerada como perteneciente a otro mundo —no fáctico— y, por tanto, no puede ser captada intelectualmente (v. gr. Stevenson, Hare, Toulmin). Para el primer Wittgenstein las proposiciones éticas se reducen a mística; después afirma que no es ni siquiera necesario justificar ni fundamentar lo que no es susceptible de fundamentación. Para un estudio sobre esta temática, cfr. Cfr. M. SANTOS CAMACHO: *Ética y filosofía analítica*, Pamplona: Eunsa 1975, pp. 133-199, 234-262, 283-346, 354-434.

⁵⁹PETERS: “La educación como iniciación”, p. 372.

⁶⁰Puede verse el estudio ya citado: Luz I. ACEDO Moreno: *Richard Stanley. Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación*, pp. 44-58.

⁶¹PETERS: “La educación como iniciación”, p. 374.

⁶²Cfr. PETERS: *Filosofía de la educación*, pp. 50-55, donde califica de poco convincente el considerar sólo los procedimientos: “¿Qué objeto tiene convertir en crítico a un niño si no se le da nada que criticar, sin preocuparse por sí, al mismo tiempo, adquiere conocimientos?” (p. 54). Es esta fusión la que hace a Peters afirmar el carácter

La definición de la educación queda expresada, en su obra “La educación como iniciación”, con los siguientes términos:

“Educación” en esencia importa procesos que transmiten lo que es valioso, de un modo intencional, inteligible y voluntario, creando en el educando un deseo de lograrlo, todo visto dentro del conjunto de las demás cosas de la vida⁶³.

De los elementos de esta definición puede concluirse: a) “en esencia”, que Peters busca realmente dar con una definición real de la educación, en lugar de trazar una mera descripción externa; b) “procesos”, es decir, ciertos movimientos o actividades; c) de transmisión, comunicación de una persona a otra; d) “intencionalmente”, de manera que el educando los haga suyos, del modo que explica inmediatamente; e) “y de una manera inteligible y voluntaria”, se trata del carácter cognoscitivo, con comprensión y voluntariedad; f) “lo que es valioso”, contenidos deseables o buenos, donde reside gran parte del carácter eminentemente moral que posee la educación;⁶⁴ g) “visto todo dentro del conjunto de las demás cosas de la vida”, es decir, la perspectiva desde la que se observan todos los objetos, actividades, personas, etc.

De este modo, tanto los procesos como el contenido de la educación, elementos que inseparablemente constituyen la actividad educativa, confieren a ésta su carácter moral. El término que a Peters le parece más apropiado para describir la actividad educativa es el de “iniciación”, en el sentido de que la educación es el proceso por el que el maestro hace que el educando viva con una nueva visión:⁶⁵

esencialmente moral que tiene la educación, y la que le conduce a concebir certeramente la función del profesor como la de “ser guía para ayudarlos a explorar y ‘compartir’ un mundo público, cuyos contornos han sido señalados por las generaciones que precedieron, tanto al maestro como al alumno” (p. 53).

⁶³PETERS: “La educación como iniciación”, p. 374.

⁶⁴“Gran parte” porque no sólo reside lo moral de la educación en los contenidos, sino en la condición de persona del alumno, que lo hace ‘trascendente’ al maestro y que da lugar a ese “carácter sagrado” del espacio que media entre ambos y que exige respeto mutuo y en la selección de los procedimientos y la actividad educativa en sí misma.

⁶⁵En este sentido se entiende la afirmación de que el fin de la educación —o su esencia— “no es haber alcanzado un destino; es viajar con un punto de vista distinto.

[E]s la educación —dice Peters— quien suministra ese “toque de eternidad” que consiste en aguantar, soportar o llegar a gozar las diversas situaciones, que en sí son indiferentes: “no es la vida la que tiene un propósito, sino que es el hombre quien se lo impone”⁶⁶.

Para alcanzar este fin se requieren dos condiciones: que “esas cosas que valen la pena no sean forzadas cuando la mente se muestra reacia”, es decir, el respeto por la libertad del educando; y que “se adquieran por contacto con quienes ya la poseen y que tienen paciencia, celo y competencia suficientes para iniciar a los demás”,⁶⁷ esto es, la madurez por parte de los educadores, tanto moral como profesional.

2. Conclusiones

A la luz de lo expuesto, se puede concluir que el pensamiento peteriano realmente supone una aportación a la Filosofía de la Educación, especialmente por sus excelentes críticas a corrientes muy extendidas, fundamentalmente en el mundo intelectual anglosajón, como las que el mismo Peters denomina como *tradicionalismo* —que no valora suficientemente el aspecto activo de la educación— y *progresismo* —que desatiende la importancia de los contenidos en la misma— a los cuales califica de caricaturas de la verdadera educación; así como contra el conductismo empirista, al destacar la importancia del aspecto *inmanente* de la educación.

La de Peters es una búsqueda sincera, hecha desde el pensamiento analítico, con la que pretende *salir* del círculo en que estaba encerrada dicha escuela filosófica. A menudo las frases y textos de Peters resultan sumamente sugestivos, y en ocasiones está muy cerca de conseguir lo que pretende: en su afán de optar por el mejor camino, por mejorar a

Lo que se requiere no es una preparación febril para algo por venir, cuanto trabajar con precisión, pasión y gusto en cosas que valen la pena y que están al alcance”. PETERS: “La educación como iniciación”, p. 380.

⁶⁶PETERS: “La educación como iniciación”, p. 381.

⁶⁷PETERS: “La educación como iniciación”, p. 380.

la persona desde sí misma, se aproxima e introduce en el núcleo de la educación en gran medida. Al sostener que se trata no sólo de enseñar a pensar, sino de lograr que los alumnos adquieran criterio sobre valores objetivos, no sobre cuestiones materiales, es decir, sobre la verdad misma, alejándose así tanto del formalismo o el conductismo educativo como del materialismo o la socialización de la educación, se eleva y adopta posiciones opuestas, lo que le conduce a una sublimación de la tarea del educador.

Pero, por otro lado, es necesario reconocer que, a pesar de los textos aristotélicos que maneja, su propuesta carece de una sólida base metafísica. Lo anterior se ve, por ejemplo, en la equiparación de las realidades de fin y objetivo, que sólo pueden explicarse por el límite antropológico del pensamiento petersiano: en una filosofía con bases metafísicas, el fin se refiere al fin último de la educación. Si la unidad de la vida humana, manifestación operativa de la unidad personal, consiste en la ordenación de todos los actos concretos al mismo fin, la unidad de la educación consistirá en la ordenación de todas las diversas acciones educativas al mismo fin:

Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si, a su vez, el proceso de la educación ha de tener unidad⁶⁸.

Es decir, la verdad práctica no puede serlo objetivamente sin sustentarse en una *teoría* antropológica, ¿cuál es la naturaleza del hombre?, ¿cuál es su fin? Son temas que no aborda el filósofo oxoniense, por lo que parece que los textos aristotélicos sobre estas cuestiones, nucleares para comprender toda tarea o *práxis*, no fueron suficientemente tenidos en cuenta por él al elaborar su teoría.

⁶⁸V. GARCÍA HOZ: *La educación y sus máscaras. (Entre el pragmatismo y la revolución)*, Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas 1980, p. 18.

