



UNA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

An Approach to the Philosophy of Education

KARIM GHERAB

Universidad Rey Juan Carlos, España

KEYWORDS

*Education
Philosophy
Philosophy of Education
Educational Theory
Educational Practice*

ABSTRACT

This article offers a broad overview of the Philosophy of Education as an academic discipline. The background is narrated from the "paideia" of Ancient Greece to the analytical and continental philosophies of education that currently apply. Then, the similarities, differences, and the type of relationship between the Philosophy of Education, Educational Theory and Educational Practice are explained. And it ends by offering a definition that tries to encompass the various approaches and methods that characterize the Philosophy of Education.

PALABRAS CLAVE

*Educación
Filosofía
Filosofía de la Educación
Teoría Educativa
Práctica Educativa*

RESUMEN

Este artículo ofrece una amplia panorámica de la Filosofía de la Educación como disciplina académica. Se narran los antecedentes desde la «paideia» de la Antigua Grecia hasta las filosofías analíticas y continentales de la educación que rigen en la actualidad. Después, se explican las similitudes, las diferencias y el tipo de relación que hay entre la Filosofía de la Educación, la Teoría Educativa y la Práctica Educativa. Y finaliza ofreciendo una definición que intenta abarcar los diversos enfoques y métodos que caracterizan la Filosofía de la Educación.

Recibido: 8/09/2022

Aceptado: 26/11/2022

1. Introducción

En general, podemos definir la Filosofía como la actividad que trata de llegar a la verdad por medios racionales, de modo que podríamos definir también la Filosofía de la Educación como la actividad cuya finalidad es llegar a la verdad de la educación por medios racionales. Sin embargo, la palabra «verdad» encaja bien en el primer caso, pero no en el segundo, porque la filosofía trata de entender el mundo como una realidad ontológicamente independiente (que nos viene dada), mientras que la educación es un producto social (cargado de valores). Por consiguiente, este primer intento de establecer una definición no ha sido satisfactorio. El presente artículo tiene como objetivo caracterizar la Filosofía de la Educación, de modo que seamos capaces de proponer finalmente una definición medianamente aceptable. El eminente filósofo de la educación John Dewey (1916) definió en cierta ocasión la Filosofía de la Educación como «la teoría general de la educación» porque, a su juicio, debía servir de brújula para la planificación y conducción de la educación, lo cual se asocia normalmente con una posición social y/o política determinada. En lo que sigue quedará claro por qué la definición de Dewey es incompleta y, por tanto, también insatisfactoria.

Durante la mayor parte de su historia, y hasta hace relativamente poco, el objeto principal de la actividad filosófica tradicional ha sido la metafísica (Kneller, 1971, pp. 7-25). Las preguntas filosóficas intentaban dar respuesta a los siguientes misterios: buscar la verdadera naturaleza de la realidad, demostrar la existencia de Dios, estudiar la naturaleza del hombre y su alma, el origen y destino del cosmos, etc. El surgimiento de la ciencia moderna y su énfasis en el conocimiento empírico y en la *epistemología* durante los siglos XVII y XVIII, pusieron progresivamente en cuestión los métodos excesivamente especulativos y racionalistas de la *metafísica*. Más recientemente, a principios del siglo XX, el positivismo lógico manifestó una creciente hostilidad hacia la metafísica del idealismo alemán, acusándolos de generar pseudo-problemas, es decir, dilemas generados por un mal uso del lenguaje. Se produjo entonces un cisma: los filósofos positivistas abogaron por desarrollar una *filosofía científica*, basada en la observación meticulosa de los fenómenos del mundo y en el riguroso uso del lenguaje que proveía la lógica formal. Richard Rorty (1967) lo llamó *el giro lingüístico*. Así, muchos filósofos se dedicaron al análisis y la clarificación de conceptos utilizados en otras áreas de conocimiento, tales como la ciencia, las matemáticas, la historia, el derecho o la religión. El objetivo de la filosofía científica consistía en aportar claridad a los conceptos, demostrar la consistencia de las teorías, así como detectar y eliminar los pseudo-problemas. No entraremos aquí a tratar estas cuestiones, pero mostraremos la relación entre las tres expresiones siguientes: Filosofía de la Educación¹, Teorías Educativas² y Prácticas Educativas³. Veremos que la Teoría Educativa consiste en la reflexión teórica sobre las Prácticas Educativas. Y la Filosofía Educativa es la reflexión teórica sobre las Teorías Educativas, es decir, es una *metateoría*: una Teoría sobre las Teorías de las Prácticas Educativas.

Sin embargo, a diferencia de la ciencia, los problemas que plantea la educación no suelen ser problemas que surjan de confusiones conceptuales derivadas de las limitaciones epistemológicas, sino problemas que surgen de la práctica, de acciones políticas, sociales o económicas. Y, como es obvio, estos problemas no pueden disolverse, sino que deben resolverse. Por eso, muchos filósofos de la educación no se han preocupado tanto por clarificar asuntos metafísicos o epistemológicos, sino por atender cuestiones praxeológicas. Su interés se ha orientado hacia la claridad conceptual como paso previo a la justificación de Teorías y Prácticas Educativas. La preocupación por la claridad los ha llevado hacia el análisis filosófico de los conceptos y a desmenuzar las diversas Teorías Educativas que proponen los teóricos de la educación. Podemos afirmar que la Filosofía de la Educación se centra tanto en el lenguaje como en las acciones asociadas a las Teorías y a las Prácticas Educativas.

La historia de la Filosofía de la Educación es una fuente importante para comprender la agenda intelectual de los filósofos de la educación contemporáneos. La variedad de enfoques sobre el tema educativo, tanto en el pasado como en el presente, ha sido enorme. Lo ideal sería hacer una revisión sistemática de las diversas reflexiones que han ido haciendo grandes pensadores en el ámbito educativo, pero nos contentaremos con un breve repaso de las principales figuras filosóficas que han hecho aportaciones relevantes. Después de presentar sus antecedentes remotos, relataremos el

¹ Trataremos como equivalentes las expresiones «Filosofía de la Educación» y «Filosofía Educativa».

² Trataremos como equivalentes las expresiones «Teorías Educativas» y «Teorías de la Educación».

³ Trataremos como equivalentes las expresiones «Prácticas Educativas» y «Prácticas de la Educación».

nacimiento y consolidación de la Filosofía de la Educación como disciplina académica en la década de 1960. Mientras que en Gran Bretaña, EEUU y Australia el concepto adquirió una gran fuerza institucional, no pasó lo mismo en la Europa continental, y menos aún en el resto del mundo (Burbules, 2000). Al contrario que en los países anglófonos, en Europa han sido más frecuentes las expresiones «Teoría de la Educación» o «Ciencia Pedagógica» que «Filosofía de la Educación».

2. Antecedentes. De Platón a Dewey

La tradición filosófica occidental comenzó en la antigua Grecia, y allí se inició el interés por la educación. Las visiones filosóficas de la educación de las principales figuras históricas estaban integradas en sus teorías metafísicas, epistemológicas, éticas y políticas más amplias. La introducción por parte de Sócrates del «método socrático» de cuestionamiento inició una tradición donde la racionalidad, y su poder para justificar creencias, juicios y acciones, ha sido fundamental. Esta visión del lugar central de la razón en la educación ha sido compartida por generaciones posteriores de filósofos, si bien con algunas diferencias en cuanto a su relación con sus respectivos marcos filosóficos generales. Posteriormente, Platón apoyó la visión socrática, valorando la razón y la sabiduría por encima del placer, el honor y otras actividades menos valiosas. Fundó a principios del siglo IV a.C. la *Academia* de Atenas, un espacio destinado específicamente al aprendizaje que sirvió de modelo para las instituciones educativas que surgieron posteriormente. Para Platón, no todos los alumnos disponían de la capacidad necesaria para alcanzar la comprensión de las más altas formas de conocimiento y, en consecuencia, de ejercer el poder político de manera responsable. E su obra *República*, expuso una visión de la educación en la que diferentes grupos de alumnos recibirían distintos tipos y niveles de formación, según cuales fueran las condiciones, habilidades e intereses. Aristóteles, discípulo de Platón y fundador del *Liceo*, también en Atenas, consideró que se debían fomentar la razón y la sabiduría, pero era más optimista que su maestro en relación con la democratización de la educación. Enfatizó la importancia de fomentar la virtud moral y el desarrollo del carácter, pero también insistió en que los intereses individuales debían, en ocasiones, subordinarse al interés comunitario. A diferencia de Platón, Aristóteles enfatizó la importancia del conocimiento empírico, adquirido mediante la experiencia sensorial directa.

Poco antes de su colapso, en el Imperio Romano ya se enseñaban las 7 «artes liberales» que Boecio llamó poco después *trivium* (gramática, retórica, dialéctica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía, música) y que definieron el currículo de las escuelas en la Edad Media. Si en la Antigüedad el propósito de la educación (*paideia*) fue formar a las élites políticas y administrativas de las ciudades-estado, la escuela medieval occidental tuvo la misión de enseñar la verdad cristiana. Esto marcó el final de la *paideia* griega. Los monasterios se convirtieron en los únicos lugares de «saber», básicamente centros de instrucción enteramente dedicados al servicio de Dios. Afortunadamente, muchos textos de la antigüedad fueron conservados y estudiados por el mundo islámico en Oriente, en lugares como la Casa de la Sabiduría, en Bagdad. Mientras, en Occidente, Carlomagno recuperó en el siglo IX las «artes liberales», fomentó la lectura y la escritura en su vasto Imperio y propició una serie de innovaciones importantes en la escritura. Pocos siglos después nacieron las primeras universidades europeas. Y el regreso de los textos clásicos a Occidente marcó el inicio del Renacimiento.

Ya en la era moderna, el filósofo inglés John Locke relacionó, como antiguamente, la sociedad con la educación en su obra *Algunos pensamientos sobre la educación* (1693). Como padre del liberalismo clásico, consideró que el sistema educativo debía formar a individuos capaces de tomar sus propias decisiones racionales como ciudadanos. Y fiel a su filosofía empirista, enfatizó la importancia de adquirir conocimiento a través de la experiencia sensorial y de la práctica. Poco después, el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau aportó una visión innovadora de la acción social y educativa: puso el foco en la capacidad negativa de la sociedad y de la educación formal para corromper al propio individuo. A través de su obra *Emilio, o De la educación* (1762), alabó la moralidad natural del niño y culpó a la sociedad de todas sus deficiencias. Habló en favor de un desarrollo «natural» y «libre» de los niños, una visión que ha dado origen al tipo de educación que conocemos hoy en día. Al contrario que Platón, Rousseau prescribió una educación separada para niños y para niñas y, al hacerlo, planteó cuestiones relacionadas con el género que son de interés filosófico en la actualidad.

Sin ser un filósofo, el pedagogo alemán Friedrich Fröbel (*La educación del hombre*, 1826) hizo también aportaciones relevantes, tanto teóricas como prácticas, que están en la base de la educación que conocemos hoy en día: destacó la importancia de actuar de manera individualizada en las

necesidades y capacidades únicas de cada niño; inventó los juguetes didácticos (llamados «regalos de Fröbel» o «dones de Fröbel») para que los niños aprendieran jugando; y creó el concepto del jardín de infancia, acuñando el término «kindergarten» en 1840. En ese mismo siglo, el filósofo y economista liberal inglés John Stuart Mill (*On Liberty*, 1859) fue partidario de un sistema de educación universal, a escala nacional en la Inglaterra victoriana, y auspiciado por el Estado. Dicho sistema debía incluir a las mujeres y otros grupos marginados con el fin de permitirles desarrollar su propia agenda y autonomía de desarrollo personal y social. Sin embargo, le preocupaba que la escolarización estatal terminara por imponer una uniformidad estandarizada a todos los niños, lo cual él consideraba contrario a los valores liberales. En tanto que liberal y utilitarista, Mill consideró la educación como un medio para formar a ciudadanos libres, fomentar el bienestar moral y mental y contribuir al progreso de la humanidad.

A principios del siglo XX, la figura de John Dewey cobró gran importancia. Sostuvo que la educación y el aprendizaje eran procesos sociales e interactivos, y que la escuela en sí misma era una institución social por la que debían pasar todos los niños con el fin de desarrollar plenamente su potencial. Desde la perspectiva social, una innovación de Dewey (1916) consistió en relacionar la educación de los niños, en tanto que futuros ciudadanos, con la salud democrática de las instituciones políticas y sociales del país. Desde la perspectiva epistemológica (Dewey, 1938), enfatizó la importancia de las experiencias y las vivencias del alumno en los procesos de aprendizaje, poniendo de relieve los propios intereses del niño para determinar las actividades educativas más apropiadas. De ahí que se le conozca como el defensor de la «educación centrada en el niño». Con base en la filosofía de los pragmatistas William James y Charles S. Peirce, la filosofía de Dewey enfatizó las consecuencias prácticas de los pensamientos y las acciones, aplicando así el pragmatismo en la filosofía educativa.

Todos estos pensadores nos han brindado interpretaciones de gran alcance en la historia de la filosofía de la educación. Y, naturalmente, ha habido otros filósofos notables que han hecho contribuciones interesantes. Podemos nombrar a Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, René Descartes, Thomas Hobbes, David Hume, Immanuel Kant, Karl Marx, Émile Durkheim, Bertrand Russell y muchos otros. Una característica compartida ha sido destacar la racionalidad (teórica o aplicada/práctica) como uno de los aspectos fundamentales a desarrollar en el proceso educativo. Sin embargo, veremos que este «consenso racionalista» ha sido objeto de fuertes críticas por parte de algunos movimientos filosóficos surgidos en la segunda mitad del siglo XX.

3. Filosofía de la Educación como disciplina

Una de las primeras dificultades al tratar de definir «qué debe contar como filosofía de la educación» (Kohli, 1995, p. 1) es que, en la tradición del pensamiento occidental, la reflexión filosófica sobre la educación nunca ha sido una disciplina en sí misma o bien una rama de la filosofía (Burbules, 1997b). Las reflexiones de la mayoría de los filósofos tradicionales sobre la educación fueron una continuación natural de sus trabajos en epistemología, ética y política. Hoy en día, en los EEUU, tanto los educadores como quienes toman decisiones en política educativa deben tener en cuenta las reflexiones en Filosofía de la Educación. Pero fuera de los EEUU, no es tan frecuente hablar de la Filosofía de la Educación como un campo de investigación formalmente profesionalizado e institucionalizado (Phillips, 1994). Así, en Europa se distingue entre educación y escolarización, de modo que el significado de la palabra *educación* puede ser más amplio e incluir dentro de la Filosofía de la Educación actividades tales como «criar a los hijos» (Smeyers, 1994; Smeyers & Marshall, 1995). La Filosofía de la Educación no se ha institucionalizado en la Europa continental al mismo nivel que en los EEUU o en Gran Bretaña.

La Filosofía de la Educación tuvo su origen, como disciplina diferenciada (aunque todavía no se llamaba así), en los países de habla inglesa. Y más particularmente en los EEUU, a principios del siglo XIX (Chambliss, 1996). La fe en la razón y en la sistematización, herencias de la Ilustración, condujeron a una creciente necesidad de justificación, profesionalización e institucionalización del aparato educativo, sobre todo en los EEUU. Fueron los primeros intentos serios de desarrollar una justificación general y razonada del significado de expresiones tales como «Teorías de la Educación» o «Filosofía de la Educación». Estas expresiones cogieron fuerza en los EEUU y empezaron a usarse y aplicarse formalmente en la Práctica Educativa. Pero la influencia se produjo en ambos sentidos, ya que la Filosofía también se enriqueció a través de su aplicación en la Práctica Educativa (Burbules, 1997b). La

filosofía de la educación de Dewey es un buen ejemplo (Phillips, 1985), ya que este filósofo pragmatista tuvo que desarrollar una Filosofía Educativa específica para esas Prácticas Educativas.

Fue en la *Cyclopedia of Education* de Paul Monroe⁴ (1911-1913), obra de 5 volúmenes publicada por la editorial Macmillan, donde se introdujo por primera vez la expresión «Filosofía de la Educación» (Chambliss, 1996) con la idea de promover una reflexión profunda, explícita y sistemática en relación con los objetivos de la educación. Esto llevó a la fundación, en 1935, de la John Dewey Society (JDS), la primera asociación dedicada a la reflexión filosófica sobre la educación. Varias asociaciones profesionales más se crearon en los EEUU a principios del siglo XX, de modo que no es exagerado considerar «la posibilidad de que los orígenes de la filosofía de la educación estuvieran más ligados a las asociaciones que la representaban que a la bibliografía citada» (Kaminsky, 1993, p. vii; Nelson, 1996; Smeyers & Marshall, 1995).

Con la JDS pasó como con otras asociaciones profesionales de humanidades y ciencias sociales que se crearon en ese mismo periodo en los EEUU: los debates internos se centraron más en la forma y en la intensidad de su activismo que en los contenidos intelectuales propios de dichas asociaciones profesionales. No obstante, los miembros de la JDS debatieron los vínculos entre las enseñanzas, los escritos y el compromiso social de Dewey. Les resultó más difícil relacionar estas cuestiones con una determinada teoría política o con un determinado tipo de activismo, ya que las ideologías de los diversos miembros eran muy variadas. Estos debates se llevaron a cabo a través de textos publicados en la revista *The Social Frontier*, donde hay constancia de lo frecuentes que fueron las desavenencias a este respecto (Kaminsky, 1993, 1996; Giarelli & Chambliss, 1991).

Estas discrepancias se manifestaron sobre todo a raíz de la creación, en 1941, de una nueva asociación independiente de la JDS: la *Philosophy of Education Society* (PES). La creación de la PES fue un punto de inflexión crucial en el fortalecimiento de la Filosofía de la Educación como una disciplina independiente, como una nueva rama de la filosofía en los EEUU. La PES declaró que el método filosófico daba sustancia y credibilidad a esta nueva disciplina y señaló que la PES pretendía: (a) excluir todo activismo y parcialidad; (b) establecer exclusivamente criterios profesionales, y no políticos, para la afiliación; (c) declarar un método disciplinario como principio unificador. Años después, en 1954, la PES creó un comité para tratar de definir la Filosofía de la Educación como una disciplina académica basada en métodos filosóficos cuidadosamente seleccionados (Maloney, 1985).

Tras la creación de PES en los EEUU, se fundó en Gran Bretaña una asociación similar en 1966, que se llamó *Philosophy of Education Society of Great Britain* (PESGB). Esto se consideró como otra «revolución en la filosofía de la educación» porque era el resultado de una «mayor conciencia de los métodos y resultados de la filosofía como disciplina académica» (Dearden, 1982, p. 60). Por lo visto, la PESGB era una asociación «extremadamente conservadora» (Kaminsky, 1993, p. 191), pero también que se caracterizaba por el énfasis que ponía en abordar el método filosófico desde una perspectiva analítica ya que la Filosofía de la Educación debía ocuparse

de los conceptos, principios, posiciones y prácticas generales, [...] de hacer las distinciones necesarias para dilucidar el significado, [...] explorar las posibilidades conceptuales, [...] identificar lo necesario y lo contingente, [...] exponer inconsistencias, [...] extraer implicaciones, [...] revelar consecuencias absurdas, [...] probar presuposiciones, [...] probar la validez de las justificaciones. (Dearden, 1982, pp. 66-67)

Y este enfoque analítico surgido en Gran Bretaña se expandió también de inmediato en EEUU, gracias a la PES.

La Teoría de la Educación, originalmente establecida por JDS en 1951, más tarde también patrocinada por PES, llegó a representar lo que Kaminsky (1993, p. 72) ha llamado como una «versión profesional de principio a fin» de la Filosofía de la Educación. A partir de las actas de los congresos anuales de PES y PESGB se terminó creando el *Journal of Philosophy of Education*, que se convirtió en el buque insignia de la disciplina.

⁴ Profesor de Columbia University que influyó mucho en la interacción educativa entre China y los EEUU en las décadas de 1920 y 1930.

4. Filosofía Analítica de la Educación

La *filosofía analítica de la educación* se desarrolló principalmente como una actividad angloamericana. Empezó en Gran Bretaña y se extendió a los EEUU. El trabajo pionero en la aplicación de métodos analíticos en la educación fue publicado por C. D. Hardie en 1941 (y reeditado en 1962) y lo justificó con las siguientes palabras:

La escuela analítica de Cambridge, encabezada por Moore, Broad y Wittgenstein, ha intentado analizar las proposiciones de tal manera que siempre será evidente si el desacuerdo entre los filósofos se refiere a cuestiones de hecho, o al uso de palabras, o, como es frecuentemente el caso, uno puramente emotivo. Creo que es hora de que una actitud similar se vuelva común en el campo de la teoría educativa. (Hardie 1941/1962: xix)

Sin embargo, fue el británico R. S. Peters (1966) el autor más representativo en aplicar los métodos tradicionales de la filosofía analítica al contexto educativo, mediante el análisis de conceptos sociales de enorme interés para las Teorías y Prácticas Educativas, como por ejemplo la «igualdad», la «libertad» o la «democracia». Además, Peters contribuyó al renacimiento de la tradición de la educación liberal. En este sentido, uno de sus colaboradores, el también británico y analítico Paul Hirst (1965), desarrolló la *filosofía liberal de la educación*, caracterizándola como una «educación general» con un plan de estudios compuesto de eso que llamó «formas de conocimiento». Este autor británico trazó una alianza entre la filosofía analítica de la educación y la filosofía liberal de la educación apoyándose en la idea de que la educación ha de proporcionar *autonomía racional*. Así, frente a la filosofía progresista de la educación, Hirst desarrolló la noción de educación liberal basándose en la antigua concepción griega del valor intrínseco de la educación, es decir, la absorción de conocimiento como algo valioso en sí mismo. Los filósofos analíticos estadounidenses (Scheffler, 1960; Siegel, 1988) han sido tan importantes como los filósofos analíticos británicos (Hirst & Peters, 1970) en la recuperación de la educación liberal. Visto desde la perspectiva de la filosofía política, se puede decir que la revivida filosofía liberal de la educación se posicionó como una crítica al dominio casi hegemónico de la educación progresista en la década de 1960 y ofreció una perspectiva alternativa de libertad que se deriva de la búsqueda del conocimiento como un fin en sí mismo para alcanzar la autonomía racional.

Durante las décadas de 1960 y 1970, la Filosofía de la Educación quería consolidarse a partir del establecimiento de un *método filosófico*. Se establecieron criterios rigurosos que ayudaron a que fuera reconocida como un campo académico válido, como una disciplina independiente por derecho propio. Los métodos de la filosofía analítica eran ideales para ser aplicados en la educación y brindaron a los diversos educadores (en pedagogía, política o investigación) de la Práctica Educativa un apoyo que les pareció útil. En un ámbito como el educativo, donde las modas y las tendencias docentes competían constantemente y los conflictos eran permanentes, los métodos de la filosofía analítica (presumiblemente de carácter más universal) mostraban un camino esperanzador hacia una actitud más elevada, abstracta, objetiva e imparcial. De hecho, la nueva aproximación analítica ayudó a clarificar conceptos como «teoría», «autoridad», «adoctrinamiento», «castigo», «enseñanza» o «educación». Fue vista como un elemento unificador y tremendamente útil como marco filosófico y metodológico para los debates educativos. Israel Scheffler (1960) fue incluso más allá puesto que, no sólo analizó los conceptos educativos que se manifiestan en palabras, sino que extendió el análisis del «lenguaje» a las definiciones, a los símbolos, a los eslóganes y a las metáforas educativas. Mostró, por ejemplo, cómo algunas ideas filosóficas (Teoría Educativa) de Dewey se convirtieron en eslóganes educativos (Práctica Educativa), siendo uno de los más famosos: «We teach children, not subjects». Por desgracia, la traducción literal de este eslogan al español («Enseñamos a niños, no contenidos») no se entiende del todo bien y además pierde la gracia del original en inglés: el doble sentido de la palabra *subjects*, que puede referirse a «contenidos» o bien a «sujetos».

Otros filósofos de la educación buscaron aplicar perspectivas filosóficas alternativas, tales como el existencialismo, la fenomenología y otras filosofías denominadas «continentales». Sin embargo, los argumentos a favor del método analítico fueron inicialmente los más convincentes, en parte debido a su congruencia con otros imperativos de la Filosofía de la Educación como disciplina cada vez más aceptada, profesionalizada e institucionalizada. Por ejemplo, Maloney (1985) ha señalado que una cierta ambivalencia acompañaba a menudo a la Filosofía de la Educación ya que, por un lado, deseaba

el reconocimiento de las tradiciones filosóficas (cuyo enfoque era más teórico y especulativo), y, por otro, buscaba legitimación por parte de las facultades de Educación (cuyo enfoque era más funcional, utilitarista y pragmático). El método analítico se reveló, a ojos de la mayoría, como el vínculo más *científico* disponible para unir la Filosofía General, la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación. En otras palabras, el método analítico aportó a la Filosofía de la Educación la deseada *respetabilidad académica* frente a ambas instituciones: las Facultades de Educación y las Facultades de Filosofía.

Otro aspecto destacado del método analítico, sobre todo en los EEUU, fue que independizó la Filosofía de la Educación de las teorías de Dewey y de la JDS. En otras palabras, permitió a la Filosofía de la Educación zafarse de la excesiva dependencia de la filosofía de Dewey, que algunos han llamado el «fantasma de Dewey» (Burbules, 1997b). Además, dicho movimiento analítico adoptó una posición frontalmente opuesta al movimiento que le había precedido, que había consistido en aplicar y buscar las posibles implicaciones de diversas corrientes filosóficas, tales como el *realismo*, el *idealismo* o el *pragmatismo*, en la educación (Chambliss, 1996; Phillips, 1994). Las divagaciones sobre implicaciones específicas en el campo de la educación a partir de posiciones filosóficas generales complejas eran vistas por los *analíticos* como carentes de rigor metodológico. Los analíticos sentían que estaban desarrollando, por así decirlo, una Filosofía Científica de la Educación. Así, por ejemplo, la revista *Studies in Philosophy and Education*, en funcionamiento entre 1960-1976 y discontinuada entre 1977-1989, fue resucitada con la misión de recuperar «la claridad y la excelencia de la argumentación filosófica» (Nelson, 1996, p. 474).

Sin embargo, poco a poco, los investigadores y los estudiantes de posgrado de Filosofía de la Educación empezaron a leer otras fuentes originales, saltándose los manuales de filosofía analítica, de lógica y de epistemología (Burbules, 1997b). Esto provocó que muchos filósofos de la educación anglosajones leyeran o releyeran a filósofos desde los presocráticos hasta Nietzsche, Heidegger o Beauvoir, y recurrieran cada vez con mayor asiduidad a fuentes provenientes del continente europeo: la Teoría Crítica, el Feminismo o el Postmodernismo. Estos movimientos filosóficos aplicados a la educación contribuyeron a priorizar la investigación de nuevos conceptos vinculados o vinculables con la educación, como por ejemplo el *poder* y la *desigualdad* en el sistema educativo (Burbules, 1997b).

Al poco de publicarse el trabajo de Soltis (1971), cuya descripción y definición de la Filosofía de la Educación había sido ampliamente aceptada, aparecieron ensayos con títulos retadores, tales como *Analytic Philosophy of Education at the Crossroads* (Edel, 1972). A lo largo de la década de 1970, las críticas a la filosofía analítica (no todas provenientes de la Teoría Crítica o del Feminismo) se multiplicaron. Acusaron al método analítico de no ser neutral, ni objetivo, y de estar cargado de valores. Y además afirmaron que, dado que la filosofía analítica era «esencialmente el resultado del análisis lógico del lenguaje» (Russ, 1994), esta perspectiva lingüística tornaba sus resultados en triviales y ajenos a las cuestiones tratadas (Barrow, 1994; Ericson, 1992; Phillips, 1985; Phillips, 1994; Maloney, 1985, pp. 245-250; y Noddings, 1995, pp. 41-57). Incluso autores como Barrow, Phillips o Ericson, que apoyaban el enfoque analítico, dieron cierta credibilidad a estas críticas, aunque con diferente intensidad. Barrow (1994, p. 4 444) consideró las objeciones presentadas contra el método analítico como «esencialmente irrelevantes» y fáciles de responder». Phillips (1994, p. 4 454), admitió que la filosofía analítica se había vuelto «muy técnica e introspectiva, abordando cuestiones de interés para otros filósofos de la educación en detrimento de preguntas que interesaban a un colectivo aún mayor de educadores». Y Ericson (1992) afirmó que la seriedad de estas críticas provocó la irrupción de una «segunda generación» de filósofos analíticos de la educación que trataron el asunto de otra manera y mejoraron la comprensión de cuestiones como el pensamiento crítico, las formas de conocimiento y otros problemas filosóficos de la esfera educativa. En resumen, quedó claro a finales de la década de 1970 que ya nadie podía declarar lo siguiente: «todos somos filósofos analíticos de la educación» (Burbules, 1997b). En el periodo que vino después, que podríamos denominar *período postanalítico de la filosofía de la educación*, el contenido de las revistas y publicaciones de los congresos profesionales (PES y PESGB) se volvió cada vez más ecléctico, interdisciplinario e iconoclasta en relación con las concepciones tradicionales.

5. Filosofía de la Educación Contemporánea

Las tradiciones europea y anglosajona en Filosofía Educativa han seguido trayectorias muy distintas. Aunque ambas transitaban un tronco común de textos clásicos (Platón, Aristóteles, Descartes, Hobbes,

Locke, Rousseau, Mill, Kant, etc.), posteriormente se dividieron conformando bloques ligados a determinadas escuelas filosóficas de pensamiento. Ya hemos visto que los estadounidenses orientaron primero sus investigaciones hacia el *pragmatismo* y, a partir de la década de 1960, se unieron a los británicos en su decisión de adoptar los métodos de la *filosofía analítica*. Los filósofos de la educación europeos, en cambio, se inclinaron hacia la *fenomenología* alemana (desde Husserl hasta Heidegger), hacia la *teoría crítica* de la Escuela de Fráncfort y hacia el *existencialismo* francés. En esta sección, veremos brevemente cómo se constituyó la tradición o escuela filosófica europea de la educación, y cuáles son las tesis centrales de las diversas corrientes. Al final de la sección, haremos también mención de dos autores que han expuesto las críticas más radicales al sistema educativo.

Curiosamente, el interés empezó del lado norteamericano, cuyos filósofos de la educación empezaron a leer espontáneamente sobre existencialismo y sobre teoría crítica de la Escuela de Fráncfort. Surgió así un interés en Derrida y en las ideas posmodernas. Otro factor importante en la difusión del pensamiento posmoderno dentro de la Filosofía de la Educación fue que la *filosofía feminista de la educación* compartía un enfoque basado en la diferencia, la alteridad y las relaciones (temas explorados también por Derrida y Levinas). No obstante, hay que señalar que, aunque una mayoría de filósofas feministas de la educación (Susan Laird, Morwenna Griffiths, Luce Irigaray, Judith Butler, etc.) se inspiraron en la fenomenología, en el existencialismo y en la filosofía posmodernista/posestructuralista, también las hubo con formación en filosofía analítica, como por ejemplo Jane Roland Martin y Ann Diller, ambas alumnas del *analítico* Israel Scheffler.

Las críticas *feministas, multiculturalistas y posmodernas* a la educación se extienden a nociones muy generales de la Filosofía, la Teoría y la Práctica Educativa. Habría mucho que decir sobre el desarrollo de estas críticas, pero, debido a las limitaciones de espacio, nos conformaremos con una brevísima presentación de cada una de estas críticas. La *filosofía feminista de la educación* (Stone, 1994) surgió en la década de 1970 sobre la base de la filosofía postestructuralista (St. Pierre, 2000) y se consolidó en la década de 1990. En las décadas de 1970 y 1980, un número significativo de mujeres se unieron a las asociaciones (hasta entonces predominantemente masculinas) de las que hemos hablado antes, de modo que una corriente feminista empezó a abrirse paso, y con ella una filosofía feminista de la educación (Leach, 1991). Las feministas señalaron algunas cuestiones hasta entonces ignoradas o poco tratadas en el seno de las asociaciones. Por ejemplo, denunciaron la manera en que se conducían los debates filosóficos, porque privilegiaba cierta agresividad en el intercambio de argumentos con el propósito de intimidar y silenciar al adversario, restringiendo así la diversidad de los puntos de vista. También señalaron que algunos métodos de la filosofía analítica, tales como la tendencia a aislar los problemas conceptuales de su contexto real, conferían a las discusiones un carácter artificial, sobre todo en los asuntos relacionados con la ética dada la importancia de los factores interpersonales en este campo (Noddings, 1995). Por otro lado, pusieron el foco en los contenidos tratados hasta entonces en los debates con el propósito de revelar las significativas ausencias: dejar asuntos sin tratar en los debates académicos significaba excluir del diálogo a determinados colectivos, lo que a su vez distorsionaba los temas tratados. Aunque las feministas se referían a la ausencia de representación de mujeres en las asociaciones y en las revistas, esto se extendió luego a otros grupos.

Además, las feministas defienden la importancia de algunos objetivos educativos que han sido tradicionalmente excluidos por no estar vinculados con el interés masculino. Un aspecto importante para el feminismo es el de los cuidados, ya sea cuidar de uno mismo o cuidar a los demás. Un libro tremendamente influyente⁵ en este sentido fue *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, de Nel Noddings (1984). Otro objetivo, más general, es el de centrarse menos en el desarrollo cognitivo y más en el desarrollo emocional e intuitivo de todos los estudiantes. En relación con esto, muchas filósofas feministas de la educación cuestionan la distinción tradicional entre los ámbitos público y privado, y argumentan que la educación debe centrarse no solo en el desarrollo de habilidades ejercidas típicamente en la esfera pública (razón, objetividad, imparcialidad), sino también en destrezas tradicionalmente relegadas a la esfera privada del hogar y de la familia (relación emocional, compasión, intuición, sensibilidad a las necesidades físicas y psicológicas de los demás). Es preciso señalar, sin embargo, que existen importantes desacuerdos internos: unas feministas aceptan que niños y niñas se centren en dominar los roles y habilidades tradicionales masculinos y femeninos,

⁵ El caso de Nel Noddings es muy llamativo, porque no sólo fue prolífica como filósofa y teórica de la educación, publicando 13 libros, sino también en la práctica: tuvo 10 hijos y decía estar encantada de estar rodeada de niños y mascotas; y admitió ser muy hogareña y que le encantaba recibir visitas.

respectivamente; otras rechazan esta separación; mientras que otras se niegan a aceptar que la razón y la objetividad sean características exclusivamente masculinas. Lamentablemente, no podemos profundizar más en la filosofía feminista de la educación debido a las limitaciones de espacio, de modo que pasamos ahora a describir someramente la crítica multiculturalista.

La *filosofía multiculturalista de la educación* (McLaren, 1997) enfatiza la importancia de tomar en cuenta la diversidad cultural en las aulas, señalando que las Teorías y, sobre todo, las Prácticas Educativas reales han favorecido siempre a los intereses de unos grupos culturales sobre otros. Ponen el acento en las diferencias, no sólo de idioma y de costumbres, sino también de creencias, de valores y de cosmovisiones. E insisten en que la educación no debe privilegiar unas culturas sobre otras. Sin embargo, no está claro lo que esto debe significar en la práctica. Algunos multiculturalistas defienden que las tradiciones, las creencias y los valores de cada grupo cultural deben considerarse como igualmente legítimos y respetables. Otros, por el contrario, sostienen que es posible respetar a otros grupos y afirmar, al mismo tiempo, que sus creencias son falsas o que sus valores son deficientes. Este conflicto puede tener, y de hecho tiene, consecuencias importantes particularmente en el currículo de la enseñanza de las ciencias (por ejemplo, darwinismo vs diseño inteligente), pero también en otras asignaturas. Un problema importante que juega en contra de los multiculturalistas es que los conceptos de *justicia* y de *respeto* que manejan en sus argumentos no tienen significados universalmente compartidos, sino que provienen de cada cultura en particular, lo que implica tener que privilegiar esas creencias y valores específicos sobre otros. No olvidemos que puede haber conflictos entre dos sistemas de valores, pues nada impide que puedan oponerse entre sí (por ejemplo, costumbres religiosas incompatibles). Para unos, la solución a este problema es optar por alguna forma de relativismo cultural; mientras para otros, es preferible mezclar multiculturalismo y universalismo.

La *filosofía posmoderna de la educación* (Lyotard, 1979; Peters, 1995; Blake, 1998) desafía algunos de los pilares de la filosofía tradicional al cuestionar conceptos como la objetividad en los juicios, la neutralidad de la razón, la estabilidad del significado, la distinción entre verdad y poder, etc. Ponen en tela de juicio las teorías filosófico-educativas tildándolas de «grandes narrativas» porque surgen en contextos históricos particulares y, por lo tanto, implican creencias, valores y cosmovisiones que están asociados a los intereses de los grupos dominantes. Todas las corrientes postmodernas comparten la idea de que tanto la educación como su filosofía son políticas. También coinciden en su anhelo por revelar *relaciones de poder* en las Teorías y Prácticas Educativas y en el desarrollo de unas Filosofías de la Educación que tomen en cuenta los valores e intereses de colectivos tradicionalmente excluidos del pensamiento educativo occidental. Asimismo, muchos postmodernos son escépticos con las Teorías o Filosofías que proclaman ideales y valores educativos universales, de modo que cuestionan incluso que sea legítimo hablar de una disciplina como la Filosofía de la Educación. Naturalmente, la mayor crítica a la filosofía posmoderna de la educación ha consistido en su aparente inconsistencia: por un lado, critica y rechaza las filosofías que pretenden desarrollar teorías y prácticas generales de la educación; y, por otro lado, hace afirmaciones filosóficas generales sobre la imposibilidad de crear filosofías generales de la educación.

Finalmente, podemos mencionar también la *filosofía radical de la educación*. Sus principales exponentes fueron Paulo Freire (1970), quien articuló un marxismo humanista existencial como base de la Pedagogía Crítica⁶, e Ivan Illich (1971), quien propuso una filosofía de desinstitucionalización y desestatalización educativa y que él mismo denominó como «desescolarización». El brasileño presentó una pedagogía de los oprimidos e introdujo la concepción «bancaria» de la educación, donde los alumnos eran caracterizados como cuentas vacías que los maestros debían rellenar. Y el austriaco ha sido seguramente el más radical de los radicales, ya que su crítica a la escolarización institucional y a la educación pública de masas fue devastadora. Ambos fueron radicales, pero tuvieron intenciones y alcances muy dispares. Así, a pesar de su crítica mordaz a los modelos educativos tradicionales, Freire conservó la fe en el potencial transformador de la educación y en la necesidad de una participación estatal organizada. Para Illich, en cambio, la educación pública institucional era insostenible. Si el enfoque revolucionario de la educación de Freire alcanzó su mayor popularidad en la década de 1980, el enfoque disruptivo de Illich experimentó un cierto auge en la década de 2010. Para éste, los individuos debían reclamar la responsabilidad de su propia educación con el fin de alejarse de la

⁶ La Pedagogía Crítica es una filosofía de la educación que aplicó conceptos provenientes de la Teoría Crítica de la Escuela de Fráncfort.

dependencia consumista del aprendizaje institucional (ya que Illich pensaba que la escuela enseñaba a los niños cómo consumir sin freno).

En su capítulo del primer volumen de *Leaders in Philosophy of Education*, Hirst (2008) proporcionó un manifiesto para el futuro de la Filosofía de la Educación, donde preveía que se alcanzaría un consenso entre los dos grandes movimientos del siglo XX: la filosofía analítica y el posmodernismo. Sin embargo, esto no se ha producido. Persiste la división entre ambos enfoques. A pesar de la difusión de las ideas posmodernas en lengua inglesa, pasará mucho tiempo hasta que sean absorbidas totalmente (si es que lo son) por la filosofía educativa angloamericana. Tampoco parece que el frontal rechazo del enfoque analítico por parte de muchos filósofos posmodernos vaya a facilitar la tarea de alcanzar el consenso pronosticado por Hirst. Algunos piensan que la Filosofía de la Educación no podrá avanzar si no desaparece la polarización y abogan por un diálogo constructivo entre analíticos y posmodernos. Más optimista, Peters (2013) afirma que ya se ha cerrado el *gap* que separaba a analíticos y posmodernos/continentales. Sin embargo, Peters se equivoca porque, como diría Kuhn (1962), se trata de dos paradigmas en competencia. La reconciliación es muy difícil, por no decir imposible.

La inclusión de nuevos contenidos y la representación de nuevos grupos sociales han conducido a un creciente eclecticismo, según Phillips (1994, p. 4 456):

La situación en la década de 1990 es compleja y relativamente saludable: los filósofos trabajan con una diversidad de enfoques, en una variedad de campos, y la disciplina está marcada por un eclecticismo probablemente nunca visto.

Aun estando de acuerdo con Phillips en cuanto a la diversidad de enfoques⁷, Chambliss (1996, p. 472) lo ha descrito en un tono más pesimista:

En la última década del siglo XX, la filosofía de la educación apenas se parece a una disciplina con una meta específica y unos objetivos claramente establecidos. Es un campo más exactamente caracterizado por la variedad de sus investigaciones y sus proyectos de interpretación.

Feinberg (1995) y Phillips (1995) también han señalado cuán lejos estaba la Filosofía de la Educación de alcanzar un consenso a finales del siglo XX. Por lo visto hasta el momento, se puede afirmar que la situación no ha cambiado en el siglo XXI.

Para terminar, es interesante analizar también el efecto que tuvo la profesionalización e institucionalización de la Filosofía de la Educación. Tanto la PES como otras asociaciones dificultaron al principio la participación e influencia de quienes no tenían una probada formación filosófica, lo que condujo a un conflicto: por un lado, se animaba a los filósofos de la educación a seguir preocupándose por cuestiones prácticas (Feinberg, 1995); y, por otro lado, el excesivo celo en la formación filosófica desalentaba la participación de quienes traían al primer plano las cuestiones prácticas (Giarelli & Chambliss, 1991; Tozer, 1991).

Desde entonces, se ha producido una renovación en este campo. El inicio del siglo XXI ha traído nuevos factores a tener en cuenta: la creciente globalización; la proliferación de asociaciones y congresos internacionales (por ejemplo, la INPE: *International Network of Philosophers of Education*, creada en 1990); la multiplicación de contactos entre investigadores de diferentes culturas; y el rápido avance de las tecnologías digitales e Internet como medio de comunicación global y de difusión del conocimiento. Y, por si esto fuera poco, la pandemia de la Covid-19 ha acelerado aún más la transformación tecnológica y la educación a distancia, pero también ha añadido más incertidumbre.

6. De la Práctica y la Teoría a la Filosofía de la Educación.

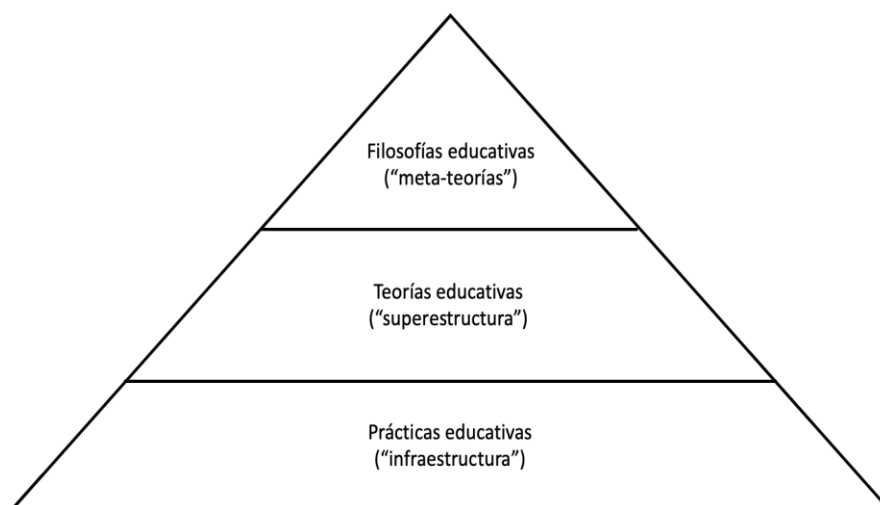
Desde una perspectiva muy general, la Filosofía de la Educación estudia lo que se dice sobre la educación por parte de quienes la practican y de quienes teorizan sobre ella. Podemos considerar los procesos educativos como grupos de actividades que se desarrollan en varios niveles lógicos (Moore, 1982, pp. 1-9), en el sentido de que cada nivel superior surge y depende del nivel inferior (ver la Fig. 1). Así, el nivel más básico es el nivel de la Práctica Educativa, en el que se llevan a cabo actividades como enseñar, instruir, motivar a los alumnos, asesorarlos y corregir sus trabajos. Los profesionales

⁷ Además de la diversidad de enfoques o tradiciones (Phillips, 1994, p. 4 456), hay también una diversidad metodológica. Reoul (1983) indica que la Filosofía de la Educación explora los mismos métodos que la Filosofía General y señala que hay al menos cinco métodos: el método *histórico*; el método *reflexivo*; el método del *análisis lógico*; el método *inverso*; el método *dialéctico*.

que actúan en este nivel, los docentes, emplean un lenguaje especializado y adaptado a sus labores y utilizan un aparato conceptual específico. De estas actividades básicas surge otra actividad, la *teorización educativa*, la primera de estas preocupaciones de orden superior. El resultado de la teorización educativa es la Teoría Educativa o, mejor dicho, las Teorías Educativas (Moore, 1974). En la educación, la conexión entre la teoría y la práctica es muy compleja. Las Teorías Educativas pueden ser de dos tipos: prescriptivas o descriptivas. La aproximación *prescriptiva* analiza el *cómo se debería hacer* y se enfoca en aspectos normativos y metodológicos, mientras que la aproximación *descriptiva* estudia *como de hecho se hace* y se relaciona más con la sociológica.

El objetivo de las teorías prescriptivas suele ser más amplio y complejo. Son frecuentes las preguntas como las siguientes: ¿Cómo debería la educación promover el desarrollo de las potencialidades innatas del alumno/a? ¿Cómo debe prepararlo para ser un buen científico/a? ¿Y para ser un emprendedor/a o un empresario/a? ¿Y para ser un enfermero/a? ¿Y para ser un buen ciudadano? ¿Y para ser un buen demócrata? Podemos llamar a estas aproximaciones *teorías generales de la educación* porque dan recetas integrales, recomendando la producción de un tipo particular de persona y, muy a menudo, un tipo específico de sociedad. Si revisamos la historia de la filosofía, veremos que esta aproximación es la que tradicionalmente más ha interesado a los filósofos. Ya hemos mencionado antes algunos ejemplos. Platón planteaba una teoría general de la educación en la *República*, recomendando formar a una élite digna de gobernar el estado ideal. El sociólogo Durkheim (1922) consideraba la educación como un medio para integrar y consolidar los lazos que aseguraban una sociedad estable. Dewey (1916) veía en la educación un instrumento para consolidar las sociedades democráticas. Y lo mismo aplica a Rousseau, Fröbel, Locke, Mill, etc. En cada caso, la teoría implica un conjunto de prescripciones dirigidas a quienes se dedican a la práctica de la educación, y en la mayoría de los casos (si no en todos) la educación no es un fin en sí misma, sino que es tratada como un medio para lograr un fin externo a la actividad educativa. El objetivo que se persigue (usando la Educación como herramienta) puede ser poner en práctica un determinado modelo político, social, económico, religioso, ecológico, tecnocrático, etc. Por ejemplo, sabemos que, en la Antigua Grecia, hubo un tiempo en el que Atenas y Esparta albergaban modelos políticos y sociales radicalmente diferentes y sus prácticas educativas tenían por objeto formar un determinado tipo de individuos perfectamente adaptados a dichos modelos: ciudadanos críticos del lado ateniense y feroces guerreros del lado espartano. Ambos eran modelos políticos y sociales igualmente legítimos, pero con cosmovisiones y resultados casi opuestos (Marrou, 1985, pp. 32-45, pp. 58-69). Si el modelo espartano mostró su inmenso poder en el corto plazo, el modelo ateniense se reveló más efectivo en el largo. Atenas es hoy la capital de Grecia. De Esparta no quedan ya ni las ruinas.

Figura 1. Pirámide educacional meta-teórica.



Fuente: elaboración propia

Es necesario señalar otros dos aspectos de las teorías prescriptivas generales. En primer lugar, no forman parte de las ciencias sociales porque no pretenden ser descripciones de lo que realmente sucede en el mundo, sino recomendaciones sobre lo que se debe hacer. Por consiguiente, implican un

compromiso deliberado por parte del teórico con una(s) idea(s) o con una ideología, con un escenario final ideal. Sin embargo, mientras que una teoría científica puede establecerse o rechazarse simplemente comparándola con los hechos del mundo empírico, la validación de una teoría prescriptiva exige un enfoque más complejo, que implica tanto una apelación a la evidencia empírica como una justificación de un sistema de valores determinado. En segundo lugar, aunque estas teorías generales pueden ser propuestas por filósofos (y, por tanto, merecer el nombre de «Filosofías de la Educación»), esta equivalencia no es siempre correcta, porque puede haber Teorías Educativas que no sean necesariamente el producto de reflexiones filosóficas. Muchas Teorías Educativas pueden estar estrechamente relacionadas con la Filosofía de la Educación, sin que la conexión sea necesariamente de equivalencia o identidad. Conviene pues analizar esta conexión.

Ya dijimos en la Introducción que la Filosofía de la Educación es una *meta-actividad* (o metateoría), que apunta tanto a la Teoría como a la Práctica Educativas. No es lo mismo que la Teoría Educativa, pero toma la Teoría como su tema principal. Los profesores y maestros se dedican profesionalmente a actividades educativas, quehaceres básicos de cierto tipo. Enseñan de varias formas: establecen tareas para los alumnos, intentan motivarlos, ayudarlos, controlar su desempeño y mejorar su comprensión y sus habilidades. Al hacer todo esto, necesariamente actúan sobre *teorías de tipo práctico*. Una teoría práctica implica un compromiso con algún fin que se piensa que vale la pena lograr, y todo lo que hace un maestro en su trabajo profesional implica ese compromiso, junto con el reconocimiento de que ciertas medidas son necesarias para lograr ese fin. Incluso las actividades mundanas y cotidianas del aula, como pedirles a los niños que se callen, que abran sus libros y que escriban en ellos, se basan en teorías. Por ejemplo, las Teorías pueden prescribir cosas como las siguientes: si el maestro quiere que los alumnos escuchen lo que dice, debe asegurarse de que estén razonablemente callados; si el maestro quiere que los alumnos escriban algo, debe comprobar que tengan materiales para escribir; si el maestro permite que los niños trabajen en grupo, ello se deriva de una teoría sobre la mejor manera de lograr unos determinados fines educativos; si organiza el trabajo en clase sobre la base del descubrimiento individual, esto también se sigue de alguna teoría. Se puede afirmar que toda práctica está cargada de teoría (que podemos llamar *carga teórica de la acción educativa*), es decir, la Teoría Educativa es lógicamente anterior a la Práctica Educativa. Es importante señalar que lo que se aplica a los asuntos cotidianos (o básicos) del aula también se aplica a la postura general que adopta un maestro sobre su trabajo. Así, si deliberadamente permite a los niños la máxima libertad en lo que hacen, quizás lo hace de acuerdo con alguna teoría libertaria; si su enseñanza es didáctica y autoritaria, tal vez lo hace en correspondencia con una teoría estrechamente vinculada a este proceder. En general, si lo que se busca es formar, ya sea ciudadanos democráticos, o bien comunistas convencidos, o bien fervientes cristianos, se actuará de acuerdo con una Teoría Educativa. Por consiguiente, conviene insistir en que la teoría precede a la práctica (Moore, 1982, p. 6), ya que es frecuente pensarlo al revés: la teoría como consecuencia de la práctica. En este punto tenemos dos posibilidades: o bien la teoría que se propone ya ha sido puesta en práctica y lo que se busca es modificarla o refinarla a tenor de los resultados; o bien se propone ponerla a prueba por primera vez. En ambos casos, primero va la teoría y luego la práctica. Detrás de toda Práctica Educativa se encuentra una Teoría Educativa de algún tipo. Algo parecido pasa en la Filosofía de la Ciencia (Popper, Hanson, Kuhn, Feyerabend, Putnam).

La Teoría Educativa recurre con más frecuencia que la Filosofía Educativa a elementos provenientes de disciplinas tales como la Psicología («¿A qué edad los niños asimilan mejor las abstracciones?»), la Sociología («¿Cuál es el impacto social de separar a niños y a niñas en las escuelas?»), la Política («¿Qué currículo es el ideal para educar en democracia?»), la Gestión («¿Cuáles son el tamaño y el presupuesto ideales de una escuela?»), la Organización («¿Cuál es la función del director de escuela?»), etc. Seguramente, las Filosofías Educativas de anarquistas, comunistas, comunales, socialdemócratas, teístas, deístas, conservadores, democristianos, monárquicos, feministas, republicanos, indigenistas, liberales, minarquistas o anarcocapitalistas darían respuestas muy diferentes a todas esas preguntas. Pero, también podríamos tener filosofías de orientación idealista, realista, empirista, existencialista, posmoderna, marxista, tomista, pragmatista, libertaria, secularista, fenomenalista, humanista, esencialista, espiritualista o científicista, cuyo objetivo pudiera ser establecer tipos de sistemas educativos de carácter práctico en torno a sus ideas nucleares. Una determinada Filosofía ofrece un marco general donde pueden aplicarse Teorías Educativas muy

distintas. Por el contrario, no tiene sentido hablar de una Teoría Educativa como marco para la posible aplicación de distintas Filosofías.

Por otra parte, la Filosofía Educativa puede proponer experimentos mentales o modelos ideales que estén muy alejados de la realidad, buscando maximizar la eficacia de un aspecto concreto (lograr algo cueste lo que cueste) y despreocupándose de la eficiencia (lograr algo midiendo el coste-beneficio). Por el contrario, la Teoría Educativa selecciona modelos plausibles, contingentes y realistas, expone las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades, procura maximizar la eficiencia, y propone un plan de acción razonable para ejecutar su propuesta teórica. La Teoría Educativa es la guía o antesala de la Práctica Educativa. Por su parte, la Práctica Educativa proporciona el campo de pruebas para la Teoría Educativa: el *valor* de una Teoría Educativa se mide por sus aplicaciones prácticas, y es la Filosofía Educativa la que debe evaluar (o sea, valorar) el grado de cumplimiento de las Teorías. La Teoría Educativa no consiste en prescribir las actividades detalladas que han de realizarse en el aula, porque no se pueden prever todas las situaciones prácticas posibles a las que se enfrenta un educador en su actividad diaria. Ayuda al docente a organizar prácticas específicas o a implementar un conjunto de actividades coherentes entre sí. También puede poner orden y diseñar planes de estudios (Currículo).

En ocasiones, la Filosofía ha proporcionado directamente ideas importantes para la Práctica Educativa. Un ejemplo muy conocido es el *método socrático*. Un ejemplo más reciente es el énfasis del pensamiento positivista (Ernst Mach) en las observaciones y las mediciones; sin ellas no es posible hacer evaluaciones/valoraciones. También hemos visto el importante papel que ha tenido (y sigue teniendo) la filosofía analítica en algunas cuestiones de orden práctico. Además, la Filosofía Educativa puede generar acciones directas en las Prácticas Educativas, por la vía del Currículo (Siegel, Phillips & Callan, 2018, p. 13): un ejemplo extremo con enorme impacto social sería eliminar la enseñanza del Darwinismo en Biología y hablar exclusivamente del Creacionismo. La Filosofía Educativa puede también reflexionar y aprender directamente de la Práctica Educativa; por ejemplo, por la vía de la Pedagogía: ¿por qué enseñamos de la forma en que lo hacemos?, ¿cambiará la tecnología digital la manera de transmitir conocimientos y habilidades?, ¿puede la neurociencia ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje?

Otra manera que ha tenido la Filosofía de aprender de las Prácticas Educativas ha consistido en explicitar Teorías que, sin nadie saberlo, subyacían a algunas Prácticas, es decir, se usaban de manera implícita. Aquí, suelen mencionarse las genealogías de Michel Foucault y los análisis filológicos y etimológicos de Jacques Derrida sobre los orígenes de muchas de las prácticas docentes y los supuestos que las sustentan. Aunque quizás, en estos casos, sería más preciso hablar de *filosofía social de la educación* o bien de *epistemología histórica de la educación*.

A los filósofos de la educación les interesan también los conceptos empleados. Su tarea consiste en examinar el aparato conceptual utilizado tanto por los teóricos (Teorías Educativas) como por los maestros (Prácticas Educativas), para ver qué dice exactamente un determinado tipo de lenguaje. Y se hacen preguntas como las siguientes: ¿Qué implica la *educación*? ¿Qué es exactamente *enseñar*? ¿Cuáles son las condiciones que deben darse para que alguien pueda afirmar correctamente que *sabe* algo? ¿A qué se refiere exactamente la *igualdad de oportunidades*? ¿Qué se entiende por *libertad* en el contexto educativo? ¿Si una sociedad es democrática, debe extenderse la *democracia* también a las aulas?

Peters (1966), por ejemplo, ha tratado de responder a las últimas tres preguntas y por eso ha estudiado en profundidad la relevancia de los conceptos de «igualdad», «libertad» y «democracia» para lograr el orden social por la vía de la educación. Está generalmente aceptado que la *igualdad*, la *libertad* y la *democracia* son pilares fundamentales sobre los que deben reposar las sociedades ideales. Estos tres conceptos, que han sido estudiados también por Moore (1982, pp. 54-62) y otros muchos filósofos (Siegel, Phillips & Callan, 2018), pueden analizarse en su contexto actual o en el contexto de una época pasada. Así, si se adopta un enfoque histórico, se pueden revisar las teorías más importantes de la educación (Platón, Rousseau, Fröbel, Spencer, Mill, Dewey) a partir de los nuevos avances en filosofía de la ciencia o en psicología, por ejemplo. Por supuesto, esto requiere de un examen del contexto y de las diversas premisas asociadas a cada época: estudiar las suposiciones acerca de lo que contaba como persona educada, sobre la naturaleza humana, sobre la naturaleza del conocimiento, sobre los métodos, probando cada suposición y cada circunstancia, para comprobar hasta qué punto se podía mantener racionalmente lo que se decía. Un ejemplo de este tipo puede verse

en Barrow (1975), que ha analizado los conceptos de «libertad» e «igualdad» en el contexto de la Teoría Educativa de Platón.

Otro interés de los filósofos consiste en examinar o evaluar las Teorías Educativas. Entran en juego entonces ciertos valores: la aceptabilidad de una teoría educativa, la claridad de los términos o conceptos que utiliza, su consistencia interna, su coherencia con otras teorías u otras disciplinas, su conformidad con lo que se sabe sobre la naturaleza humana, su adecuación con las convicciones morales aceptadas, su practicabilidad general, su fecundidad, su armonía con otras teorías sociales o económicas vigentes, etc. O se puede responder a preguntas sobre el currículo, sobre conocimientos útiles, sobre métodos de enseñanza, sobre consideraciones sociales como la necesidad de igualdad, libertad, autoridad y democracia en la educación. Las respuestas a estas preguntas se han ido asimilando, o bien explícitamente en las diversas Teorías Educativas, o bien implícitamente en las Prácticas Educativas. Puesto que la Práctica Educativa está cargada de Teoría, entonces una Teoría inadecuada conducirá a una Práctica inadecuada. Y una Práctica inadecuada producirá personas con una educación inadecuada. El escrutinio de las Teorías por parte de la Filosofía adquiere pues una importante función social al margen de cualquier interés intrínseco que pueda tener.

7. Conclusiones

Hemos visto que el asunto de *cómo debería ser* la educación es muy distinto de *cómo realmente es* la educación. Hemos mostrado que todas las actividades educativas, desde la práctica en el aula hasta las decisiones curriculares y el establecimiento de políticas a nivel escolar, distrital, estatal y federal, según los países, se basan inevitablemente en suposiciones, afirmaciones y posiciones filosóficas. En consecuencia, una Práctica Educativa inteligente depende de una previa y correcta comprensión filosófica. Así, podemos concluir que la Filosofía de la Educación es fundamental para la correcta orientación de la Teoría Educativa, en primera derivada, y de la Práctica Educativa, en segunda derivada. Una Filosofía Educativa responsable y aceptada por todos los agentes sociales puede aportar estabilidad a la educación de un país, evitando que un sinnúmero de Leyes Educativas introducidas por los continuos rifirrafes partidistas de sucesivos gobiernos (sin escrúpulos y sin sentido de Estado) destruyan el futuro de millones de jóvenes que son ajenos a las luchas de poder en la esfera política. Universidades y colegios, niños y adolescentes, se han convertido en campos de batalla supeditados por las guerras del poder político y del poder económico. Por eso, la relevancia, alcance y potencial impacto de la Filosofía Educativa en los jóvenes y en el devenir de las sociedades la convierten en *Filosofía Aplicada* por derecho propio. En este sentido, Dewey (1916) expresó la utilidad social de la filosofía del siguiente modo:

Los problemas filosóficos que surgen debido a dificultades generalizadas y ampliamente sentidas en la práctica social se mantienen ocultos porque los filósofos se convierten en un colectivo especializado que utiliza un lenguaje técnico, a diferencia del vocabulario en el que se expresan directamente dichas dificultades. Pero cuando un sistema [filosófico] se vuelve influyente, siempre se puede descubrir su conexión con un conflicto de intereses que exige algún programa de ajuste social. En este punto, aparece la íntima conexión entre la filosofía y la educación. De hecho, la educación ofrece un terreno ventajoso desde el cual penetrar en el significado humano, en vez del significado técnico, de las discusiones filosóficas [...]. El punto de vista educativo permite visualizar dónde surgen y evolucionan los problemas filosóficos [...].

A principios del siglo XX, Dewey (1916) escribió que «la filosofía puede incluso definirse como la *teoría general de la educación*». En el siglo XXI, los autores posmodernos se oponen a esta definición y argumentan que la tarea del filósofo no es la de elaborar teorías generales, sino la de analizar y criticar. Pero es obvio que, así entendida, la Filosofía de la Educación carece del atractivo asociado a la provisión de recomendaciones educativas generales. Sin embargo, la separación radical entre Teoría Educativa y Filosofía que plantea la tradición posmoderna, aunque interesante desde la perspectiva académica, no es tan convincente como pudiera parecer. Los filósofos, como es obvio, no siempre proponen Teorías Educativas o Metateorías Educativas, pero pueden hacerlo (como de hecho hizo Platón). Un filósofo que tratara de justificar sobre bases racionales la adopción de un determinado Currículo estaría ofreciendo una Teoría Educativa. Y otro filósofo que criticara o rechazara dicha Teoría estaría dando su apoyo, de manera implícita, a una Teoría rival. Por eso es importante insistir que, en general, la Teoría Educativa se orienta más hacia las recomendaciones para la Práctica

Educativa, mientras que la Filosofía de la Educación se enfoca en la evaluación crítica de las Teorías Educativas.

Conviene pues, antes de finalizar, volver al triángulo representado en la Figura 1. En la base, hemos representado las variadas actividades educativas que se pueden producir en cualquier aula: enseñar, aprender, entrenar, demostrar, jugar, recitar, castigar, etc. A estas actividades las hemos llamado Prácticas Educativas. En el nivel inmediatamente superior a dicha base, hemos colocado las Teorías Educativas, que son especificaciones, recomendaciones y principios generales destinados a guiar las Prácticas Educativas. Y en la parte más alta del triángulo estaría la Filosofía de la Educación, cuya finalidad es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores (ideas materializadas en palabras como «educar», «enseñar», «aprender», «saber», etc.), así como la evaluación de las Teorías Educativas en función de los resultados de su aplicación práctica (Prácticas Educativas). No se pueden desarrollar con provecho Teorías Educativas si no hay Prácticas Educativas a las que se puedan aplicar. Asimismo, no se puede hablar de Filosofía Educativa si no se cuenta ni con Teorías ni con Prácticas Educativas.

Este artículo ha sido una aproximación que ha caracterizado y descrito a la Filosofía Educativa desde diversas perspectivas. En nuestro análisis, hemos tratado de no reducir en exceso los enfoques posibles (su *extensión*) con el fin de no mutilar su significado (su *intensión*). Sin embargo, a pesar de que la diversidad de enfoques y de métodos existentes en la actualidad dificulta la labor de elaborar una definición plenamente satisfactoria, finalizaremos haciendo una propuesta que está basada en lo que hemos visto hasta aquí. La Filosofía de la Educación sería pues la rama de la Filosofía que busca saber con qué finalidad se educa mientras se ocupa y tiene por objeto clarificar y resolver, respectivamente, los conceptos y los problemas filosóficos que surgen de la Teoría y de la Práctica Educativas, así como evaluar los resultados de la aplicación de dichas Teorías y Prácticas.

Referencias

- Barrow, R. (1975). *Plato, Utilitarianism and Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Barrow, R. (1994). Philosophy of Education: Analytic tradition. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) (1994), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 442-447). Pergamon Press.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*. Bergin & Garvey.
- Burbules, N. C. (1997a). Session plénière, conférence annuelle de PES. PES (Ed.), *Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. C. (1997b). Philosophy of education. En M. Ben-Peretz (Ed.), *International Encyclopedic Dictionary of Education*. Routledge.
- Burbules, N. C. (2000). Philosophy of education. En B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education*. Routledge.
- Chambliss, J. J. (1996). History of philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 461-472). Garland Publishing.
- Dearden, R. F. (1982). Philosophy of education, 1952-82. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 57-71.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.
- Edel, A. (1972). Analytic philosophy of education at the crossroads. *Educational Theory*, 22(2), 131-152.
- Ericson, D. (1992). Philosophical issues in education. En M. Alvin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1002-1007). Macmillan.
- Feinberg, W. (1995). The discourse of philosophy of education. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 24-33). Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Giarelli, J. M. & Chambliss, J. J. (1991). The foundations of professionalism: Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265-274.
- Hardie, C. D. (1941/1962). *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Teachers College Bureau of Publications.F
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. En R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 113-138). Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. (2008). Philosophy of education in the UK: The institutional context. En L. Waks (Ed.), *Leaders in philosophy of education* (pp. 305-311). Sense Publishers.
- Hirst, P. & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education. Students Library of Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Kaminsky, J. S. (1993). *A New History of Educational Philosophy*. Greenwood Press.
- Kaminsky, J. S. (1996). Professional organizations in philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 475-481). Garland.
- Kneller, G. F. (1971). *Introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing Company.
- Kohli, W. (1995). Contextualizing the conversation. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. xiii-xvi). Routledge.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Leach M. S. (1991). Mothers of in(ter)vention: Women's writing in philosophy of education. *Educational Theory*, 41(3), 287-300.
- Liotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Les Éditions de Minuit.
- Maloney, K. E. (1985). Philosophy of education: Definitions of the field, 1942-1982. *Educational Studies* 16(3), 235-258.
- Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Editorial Akal.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Routledge.
- Moore, T. W. (1974). *Educational Theory: An Introduction*. Routledge & Kegan Paul.
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of Education: An Introduction*. Routledge & Kegan Paul.

- Nelson, T. W. (1996). Literature in philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 472-475). Garland Publishing.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- Peters, M. A. (Ed.) (1995). *Education and the Postmodern Condition*. Bergin & Garvey.
- Peters, M. A. (2013). The last post? Post-postmodernism and the linguistic u-turn. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 12(1), 34-46.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. Routledge.
- Phillips, D. C. (1985). Philosophy of education. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 3 859-3 877). Pergamon Press.
- Phillips, D. C. (1994). Philosophy of education: Historical overview. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4 447-4 456). Pergamon Press.
- Phillips, D. C. (1995). Counting down to the millennium. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 34-42). Routledge.
- Reboul, O. (1983). Les méthodes de la philosophie de l'éducation. *Enrahonar*, 5, 85-92.
- Rorty, R. (Ed.) (1967). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. The University of Chicago Press.
- Russ, J. (1994). *La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité*. Armand Colin.
- Tozer S. (1991). PES and school reform. *Educational Theory*, 41(3), 301-310.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Charles C Thomas Pub Ltd.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Siegel, H., Phillips, D. C. & Callan, E. (2018). Philosophy of Education. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Smeyers, P. (1994). Philosophy of education: Western European perspectives. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition (pp. 4 456-4 461). Pergamon Press.
- Smeyers P. & Marshall, J. D. (1995). The Wittgenstein frame of reference and philosophy of education at the end of the Twentieth century. En P. Smeyers & J. D. Marshall (Eds.), *Philosophy and Education Accepting Wittgenstein's Challenge*. Kluwer.
- Soltis, J. (1971). *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society of the Study of Education*. Chicago: NSSE.
- Stone, L. (Ed.) (1994). *The Education Feminism Reader*. Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.