

CAPÍTULO II

Fundamentos filosóficos de la Filosofía de la Educación

Remberto Ortega Guizado

Investigador independiente, Panamá, República de Panamá

remberto04@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1259-1808>

Introducción

El proceso educativo siempre ha formado parte de aquello que hace humana a la persona. Diferentes corrientes de pensamientos han intentado explicar el fenómeno educativo, de tal manera de profundizar racionalmente sobre la educación, sus actores, problemáticas, sus funciones, sus fines, entre otros.

Esta reflexión racional y sistemática se constituye en el objetivo principal de la Filosofía de la Educación como disciplina y ciencia filosófica. De allí que el tema Fundamentos Filosóficos de la Filosofía de la Educación, tiene como objetivo central fundamentar el quehacer de esta ciencia filosófica en tres subsistemas antropológicos fundamentales a saber: el psico-biológico, el sociohistórico y el axio-filosófico y desde los cuales pretende dar respuesta al “para qué”, de los fines, las metas, los objetivos y los procesos educacionales en el acto educativo, que se sustentan en presupuestos teórico-metodológicos que incluyen categorías.

Sin embargo, la Filosofía de la Educación enfrenta grandes desafíos que se derivan de un nuevo paradigma gnoseológico y existencial, el cual da primacía a lo pragmático y mediático que se en-

raízan en procesos sociales, políticos, culturales que han generado como principal problemática la marginación y exclusión creciente de la Filosofía y la filosofía de la Educación, las cuales enfrentan el juicio conforme a los criterios utilidad, inmediatez y funcionalidad característicos de la Posmodernidad.

No obstante, frente al panorama planteado, es parte intrínseca del objetivo de este trabajo el dirigir la atención a la valoración de la Filosofía de la Educación como ciencia que ayuda a tener una visión transversal del fenómeno educativo, a la comprensión del fenómeno de la diversidad humana como para situar su quehacer profesional en el contexto del desarrollo de la persona. Y es que, la pregunta sobre la utilidad o importancia de la Filosofía de la Educación plantea el desafío de tener una visión y experiencia más amplia y diversa del ser humano, sus valores, motivaciones y su manera de ser y estar en el tiempo, su trascendencia y entran en contradicción con la reducción y el inmediatismo que postula la mentalidad posmoderna.

Con base a lo antes expuesto y, para cumplir con el objetivo establecido, es preciso abordar el tema de los Fundamentos Filosóficos de la Filosofía de la Educación desde diferentes momentos de reflexión: una breve aproximación al concepto de fundamento. Luego, el establecimiento de la relación entre ciencia y filosofía, para dar paso a los Fundamentos Filosóficos de la Educación y finalmente abordar el tema de las categorías de la Filosofía de la Educación, todo ello basado en proceso de investigación bibliográfica y reflexión.

Ahora bien, es importante establecer que la filosofía de la educación tiene como punto central al hombre, y es por ello por lo que, sus fundamentos y categorías no son conceptualizaciones unívocas que se vuelven excluyentes, todo lo contrario, apoyadas en otras disciplinas como la axiología, ética, gnoseología, epistemología, antropología, pedagogía, entre otras, permiten presentar una propuesta holística e integradora que facilite la comprensión del hombre, el acto humano y por ende el acto educativo.

Aproximación al concepto fundamento

Es inevitable que al plantear la pregunta sobre cuáles son los fundamentos filosóficos de la filosofía de la educación, la misma remita a la delimitación conceptual de lo que se entiende por fundamento. Y es que, no es dable a la ignorancia el admitir que la idea de un principio tiene un papel fundamental en el quehacer filosófico. El interés que, en la filosofía, despierta la noción del principio, nace ligada a una forma de pensamiento de índole especulativo que impulsa la búsqueda de un principio absoluto que se ha denominado arjé.

Si bien es cierto que el término arjé puede resultar conminatorio para quien no tiene cierta formación filosófica, es uno de los acápites principales de la historia de la filosofía antigua, cuando se reflexiona sobre el origen de esta ciencia. Sin embargo, se pueden encontrar múltiples definiciones en los diferentes tratados y documentos que abordan la historia de la filosofía y que pueden sintetizarse, de manera equívoca, de la siguiente manera:

- **Origen:** el arjé es el constituyente primero en el sentido cronológico a partir del cual se generarán el resto de los seres. Esto como consecuencia de que los griegos no creían en una creación a partir de la nada. Por tanto, tenía que existir algo primigenio, eterno a partir de lo cual se había producido todo lo existente, el principio. Es decir: “‘principio’ es esencialmente ‘principio de algo’” (Vigo, s. f., p. 201).
- **Sustrato:** es aquello de lo que están compuestos todos los seres y, por tanto, es permanente. Luego, el arjé es eterno ya que no procede de nada, ha existido siempre. Por la misma razón, tampoco puede desaparecer, está en constante devenir. Es decir, se transforma en los distintos seres, pero permanece a través de los cambios como constituyente último de todo lo real.
- **Causa:** el arjé es el principio explicativo de los cambios, ya que como constituyente último de la realidad y se corresponde con la esencia de todo lo real, y por tanto con la ley necesaria que rige el cosmos. En este sentido se puede entender que: “la relación que expresa la noción de principio es un tipo peculiar de

relación asimétrica, de modo tal que, dadas dos cosas A y B, si A es en algún sentido principio de B, entonces B no puede ser en ese mismo sentido principio de A” (Vigo, s. f., p. 202).

Estas tres concepciones del arjé han definido las diferentes respuestas que, a lo largo de la historia, las diferentes corrientes filosóficas han pretendido dar a las preguntas sobre el por qué son las cosas y qué es lo que hace que los entes sean, lo que ha generado, al mismo tiempo, un tipo de logos sobre lo pensado y fundamentado que podemos expresar desde y en el lenguaje.

Siguiendo el orden de ideas planteadas sobre la construcción del lenguaje, se puede introducir la etimología del término fundamento. Y es que es fruto de la suma de dos componentes en la lengua latina a saber: el sustantivo “fundus”, que es sinónimo de “base” o “fondo”, y el sufijo “-mento”, que es equivalente a “instrumento” o “medio” (Etimologías de Chile, 2023).

Luego, es dable colegir que se puede entender por fundamento aquello que es el principio o cimiento sobre el que se apoya y se desarrolla una cosa. Esto puede aplicarse o comprenderse como algo literal, como cuando se hace referencia a la base material de una construcción, o bien desde un enfoque interpretativo-simbólico de algo.

Al llegar a este punto es necesario dar un paso más en la reflexión y considerar el rasgo filosófico del fundamento o bien, generar la pregunta sobre ¿Qué es un fundamento filosófico?

Frente a la pregunta planteada es importante establecer consensos conceptuales, pues especular sobre los fundamentos filosóficos conlleva el asumir presupuestos teórico-metodológicos de partida. Y es que, tal como se explicó en párrafos anteriores, al abordar el tema del fundamento como arjé, es inevitable recurrir a convencionalismos o rasgos interpretativos y posiciones que se puedan adoptar sobre cómo se entiende lo filosófico o bien la filosofía en sí misma, tal como lo establece Azcárraga (2003):

Los sistemas filosóficos clásicos surgieron exclusivamente –no podía ser de otro modo– de la pura reflexión e introspección del filósofo, ambas inevitablemente motivadas y condicionadas por lo que podría llamarse su experiencia vital, diferente para cada persona (Azcárraga, p. 41).

La reflexión de Azcárraga permite entender en un primer momento el nivel interpretativo-subjetivo, que le es intrínseco a la filosofía, pero sin que ello signifique invalidez del conocimiento, sino que evidencia lo interpretativo de la experiencia del ser humano y la necesidad de relacionarse con las causas y los primeros principios pero desde un proceso que ocurre en lo privado de la propia existencia individual y, por otro lado, en la esfera social, pero ajena, en gran parte, al conocimiento científico riguroso o positivista.

Un segundo momento de lo filosófico, se puede argüir, precisamente, desde el pensamiento positivo o demostrativo, tendiente a la objetivación de la respuesta a través de la aplicación de un método. En este sentido Azcárraga (2003) señalará:

La ciencia nos ayuda a comprender cómo son las cosas, no cómo nos parecen o desearíamos que fueran, y por tanto es, a largo plazo, más inmune a nuestras preconcepciones, filias y fobias. De la misma forma que nuestros sentidos no están preparados para observar fenómenos relativistas o cuánticos (nuestra experiencia personal es inevitablemente newtoniana y clásica, no relativista ni cuántica), y por tanto necesitan de la experimentación para poder observar la naturaleza tal como es (Azcárraga, p. 41).

En el centro de esta división especulativa que se ha presentado de la mano de Azcárraga, lo importante es determinar que al reflexionar sobre lo filosófico como fundamento es inevitable llegar a concesiones y presupuestos, tal como se indicó, pues diversas son las maneras de entender la especificidad de este tipo de saber, como muy bien lo plantea Ramos (2005) al hablar del saber filosófico:

Para unos, el mismo es concebido como teoría sobre el ser en general, o sobre el conocimiento y su proceso, o sobre el pensamiento y sus formas, o sobre la sociedad y el hombre, (...) de la actividad humana, esto es, como una disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación tanto material e ideal como objetiva y subjetiva del hombre con el mundo natural y social (Ramos, p. 2).

El párrafo anterior permitirá establecer como convencionalismo o acuerdo teórico, para este capítulo que, se entenderá lo filosófico o la filosofía como: “disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación tanto material e ideal como objetiva y subjetiva del hombre con el mundo natural y social” (Ramos, 2005, p. 2).

Relación entre ciencia y filosofía

Usar la convención de filosofía como ciencia conlleva a la pregunta sobre la relación entre la ciencia con la filosofía. Sin embargo, la respuesta a esta pregunta demanda poner en relieve el tono o la perspectiva de racionalidad pura, generada y aplicada por sí misma por el hombre intelectual, en un esfuerzo de concentración mental sobre la realidad que explica con categorías, conceptos, leyes, ente otros. Es decir, la pregunta presupone una condición tal que solo se puede considerar ciencia a un cuerpo de conocimientos racionales, sistemáticos, verificables y falibles (Bunge, 1979).

Al llegar a este punto, vale la pena dedicar unas breves líneas para aclarar que, esta idea tan estrecha sobre lo que es la ciencia, es el producto de una profunda tergiversación histórica y teórica de lo que se ha denominado ciencia y cuyo fundamento descansó sobre racionalidad, siendo esta el principio epistemológico puro y único de esta, desde la visión del racionalismo y el empirismo. En ambas perspectivas, es decir la racionalista y la empirista, se expulsa entonces, la subjetividad y lo racional empieza a predominar (Méndez, 2000).

Méndez (2000) lo explica de la siguiente manera:

Al pasar la ciencia a ocupar el papel hegemónico, ya no importaba discutir sus fundamentos, por lo que se anuló el papel de la filosofía. Esta, en el mejor de los casos, redujo la filosofía en el ámbito oficial en cuestiones epistemológicas a un discurso de segundo orden, cuya misión consistiría en fundamentar la ciencia. Pero esta fundamentación era lógica y no histórica, era formal y no de contenido (Méndez, 2000, pp. 512-513).

Es dable, según la cita anterior, entender que la argucia del racionalismo y el empirismo consistió en negar, en primer momento, el origen de la ciencia en la filosofía de la Grecia antigua, y en segundo momento, el negar la filosofía como ciencia de los principios que buscaba explicar de manera integral la realidad, el hombre y el universo. Esta tergiversación provocó que la filosofía se considerara como especulación. A tal punto que, lo único que se admitió como filosofía, fue la llamada filosofía de la ciencia o epistemología, colocando en forma secundaria y hasta excluyendo la cavilación en torno a la ontología y la axiología (Méndez 2000).

Sobre este punto es importante decir que, los criterios del pensar racionalista y empírico, en su afán de única fuente de verdad positiva ponen en entredicho la noción de saber manejada por la Filosofía, cuestión que lleva a plantear que la Filosofía se afecta en sí misma. Se debe tener claro que, la irrupción de esta nueva Ciencia deja a la Filosofía en una posición incómoda, pues el problema nace cuando esta estructura científica reclama, de cierta forma, una noción de experiencia empírica para la Filosofía (García, 2012).

Es necesario acotar que, con el paso del tiempo y de forma marginal y no oficial, el marxismo en el siglo XIX, la fenomenología, y el existencialismo en el siglo XX, devolvían el carácter ontológico y axiológico de la Filosofía, pero por su carácter ideológico político permanecieron en una posición secundaria. Mientras se mantenía la Epistemología como único escollo de la filosofía con valor científico positivo pues, significaba para entonces el conocimiento racional por causas, y este principio lo introdujeron inicialmente en las ciencias particulares. Desde entonces, el desarrollo de la ciencia oficial ha estado en torno a la lógica del conocimiento (Méndez, 2000).

Este breve abordaje sobre la relación filosofía y ciencia es clave para poder entender el convencionalismo planteado para este capítulo y es que, cada proceso de investigación que busca validar una hipótesis o bien cada ciencia, necesariamente, debe aplicar un método específico que valide o descarte sus presupuestos, aspectos que no anulan la incidencia de factores endógenos y exógenos en el accionar del sujeto que investiga (Aguilar, 2015), y agregaríamos el sujeto que experimenta.

Ahora bien, la inclusión de las ciencias modernas desde el sujeto que experimenta genera un problema, a saber: “la Ciencia realiza las

nociones que, al parecer, la Filosofía no impone con fuerza” (García, 2012, p. 193). Siguiendo este planteamiento es dable el entender que este problema se cimienta en dos hechos relevantes: el primero que la Filosofía no posee la fuerza necesaria para imponer conceptos y nociones; siendo el núcleo de este problema, la idea de la búsqueda de la verdad (García, 2012).

Lo segundo para tener en cuenta es la idea de la Ciencia como realización de la Filosofía, y con esto se desarrolla un vínculo muy sólido entre esta y la Ciencia; es decir, la Ciencia realiza a la Filosofía en tanto que la Ciencia justifica a la Filosofía en el tiempo (García, 2012). Luego, tal como ocurrió con el análisis del arjé, la justificación ocurre a partir del concepto de logos, el cual se entiende como el que contiene los conocimientos humanos transmitidos a través del lenguaje.

Si bien es cierto que, para algunos, esta concatenación de ideas podría conducir a que la relación Ciencia y Filosofía se desvirtué, nada más lejos de la realidad pues, lo relevante es que, al incorporar el concepto de logos, también se incluye la triada justificar, argumentar y demostrar. Luego, por antonomasia, tal como indica García:

Esta triada orienta el funcionamiento del logos, y deja entrever que la Filosofía posee un carácter demostrativo mucho antes de que esta estableciera una relación formal con la ciencia moderna. El punto es que estos conocimientos transmitidos a través del lenguaje no requieren una sustentación por parte de la experiencia y al mismo tiempo se justifican, se argumentan y se demuestran sin necesitar de una práctica empírico-experimental (García, 2012, p. 194).

De la cita anterior se deduce que es imperativa la búsqueda de ese camino o método en el proceso reflexivo y de validación del conocimiento. En este sentido, y retomando el planteamiento de Aguilar (2015), entonces es necesario preguntarse: ¿cuál es el objeto, el método, la finalidad de la ciencia Filosófica o de la Filosofía? Y es que, ante la pregunta planteada, es dable el reconocer el bosquejo que hace Ramos (2000) con el objetivo de acotar y definir el alcance de la Filosofía como ciencia de la siguiente manera:

Ilustración 1

Aspectos de la Filosofía como ciencia

OBJETO DE ESTUDIO

Se encuentra conformado por el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal a la vez que objetiva y subjetiva.

ENFOQUE

Teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis.

MÉTODO

La dialéctica materialista entendida como instrumento de y para la actividad del hombre.

DIMENSIONES

Fundamentales a lo ontológico, lo gnoseológico, lo lógico, lo axiológico, lo antropológico y lo praxiológico.

ESTRUCTURA

Compuesta por una problemática propia, un núcleo teórico específico y una diversidad de disciplinas filosóficas que refractan la multivariada de lados y planos en que tiene lugar la activa relación del hombre con la realidad y consigo mismo.

FUNCIONES

Concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar la actividad social de los hombres.

FINALIDAD

Propiciar la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del hombre.

Con base en la ilustración anterior desarrollada a partir de los aportes de Ramos (2000) se destaca que el conocimiento filosófico puede ser apropiadamente entendido a partir de vislumbrar a la filoso-

fía como una teoría universal de la actividad humana. Es decir, se busca demostrar que, como disciplina científica, estudia las regularidades esenciales universales de la activa y la interrelación en su sentido más amplio, tanto material e ideal como objetiva y subjetiva, del ser humano con el mundo. No obstante, se hace referencia al sentido del ser que se logra en la generación de la pregunta sobre el ser mismo; es decir, la búsqueda de la comprensión de la pregunta sobre sí, pero teniendo como punta de partida su existir mismo, desde su realidad, desde su ser-ahí (Heidegger, 2003).

Se puede entonces reconocer que la Filosofía estudia las regularidades esenciales de la universalidad y que el fenómeno educativo también puede y debe ser incluido en estas regularidades de interrelaciones del ser humano con el mundo. Para dicho análisis cuenta con varias dimensiones fundamentales, tal como se ha mostrado a lo largo de esta reflexión y que incluyen:

La ontológica (naturaleza y organización de la realidad), la gnoseológica (estructura y desarrollo del conocimiento en general), la epistemológica (fundamentos filosóficos del conocimiento científico), la lógica (leyes y principios del razonamiento válido), la antropológica (reflexión sobre el sentido del ser humano en el mundo), la axiológica (teoría de los valores morales y éticos) y la praxeológica (estudio de la acción humana) (Morales, 2019, p. 2).

Estas dimensiones constituyen los múltiples planos en los que acontece la relación humana con la realidad y consigo mismo. No obstante, al llegar a este punto de la especulación es necesario preguntar ¿qué es un fundamento filosófico? O mejor aún ¿cómo se fundamenta filosóficamente la educación?

Fundamentos filosóficos de la educación

A la pregunta planteada se pueden dar múltiples respuestas y es que los fundamentos filosóficos forman parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, de ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad (Ingrid, s.

f.). No obstante, una definición aproximativa, se puede encontrar en el trabajo de Ramos (2005):

Los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente (Ramos, p. 2).

Este análisis filosófico de la educación remite a la búsqueda de ese estatus epistemológico para justificar la razón de ser del quehacer científico y filosófico. Es decir, se busca dar un sustento a cada uno de los ideales, pero con la condición de comprender el papel que tiene la epistemología dentro de la educación. Esto debido a que la orientación epistemológica de la investigación educativa se refiere a los presupuestos filosóficos, de los que es posible, para estudiar la realidad, como vía para explicar la realidad de la condición humana, tal como lo plantea Aguilar (2015):

La Filosofía de la Educación constituye una parte importante de las ciencias humanas, encargadas de la explicación y reflexión de la naturaleza humana; preocupadas por el conocimiento profundo del ser humano. La filosofía es clave para la comprensión de la educación y de sus principales agentes; se evidencia que es la filosofía, la disciplina que proporciona las herramientas necesarias que permiten la toma de conciencia del ser educando y del ser educador frente a sí mismo, a los demás, al mundo e incluso frente a la trascendencia (Aguilar, 2015, pp. 100-101).

Los planteamientos de Aguilar permiten apostar por una visión más amplia de la Filosofía de la Educación; es decir, este distintivo abarcador viene dado por su carácter reflexivo sistemático, bajo la perspectiva de conjunto, la cual incluye una visión antropológica, social, ética, política, entre otras, sobre el sentido de la educación, y así marca la dirección humana de los descubrimientos que se realizan en esta ciencia (Camacho, 2015).

La Filosofía de la Educación ayuda a tener una visión transversal del ámbito educacional y, por ende, de la comprensión del fenómeno de la diversidad ya que es un proceso permanente que requiere teorizar, plantear hipótesis, conceptualizar, entre otros aspectos del quehacer lógico-reflexivo. Luego, sus fundamentos tienen que ver con la comprensión de la actividad educativa; es decir, con su sentido y su significación profunda, lo que ineludiblemente hace referencia a los fines o propósitos orientadores de la educación, necesidades, contextos, intereses, condiciones, y al desarrollo de capacidades, de conocimientos, de valores personales y comunitarios (Morales, 2019). Y todo esto con el fin de lograr la inserción activa y eficaz de un individuo en la sociedad, para satisfacer las necesidades de conocimiento de la sociedad y de las personas.

Según lo planteado en el párrafo anterior es dable figurar que los fundamentos de la filosofía de la educación equivalen también a siete elementos a saber: principios, fines, criterios, premisas, valores, conceptos y contextos (Morales 2019).

Siguiendo este orden de ideas entonces es necesario entender que el planteamiento de los fundamentos incluye una comprensión de los principios que sustentan y posibilitan una propuesta educativa. Es decir, los principios son el conjunto de valores, creencias, normas, que orientan y regulan el arco referencial del quehacer educativo, ya que: “los principios sustentan y posibilitan poner en acción una propuesta educativa inteligente y ética, sirviéndole de base conceptual y marco de referencia estructural” (Morales, 2019, p. 118).

Otro elemento fundamental lo constituyen los fines. En este sentido se puede considerar que: “los fines de la educación son los propósitos o intencionalidades fundamentales que confieren sentido, dirección y orden a la actividad educativa” (Morales, 2019, p. 118). Es decir, la educación tiene intrínseca una predeterminación teleológica. La teleología de la educación hará referencia entonces a la reflexión sobre el ser humano que se desea formar o educar. Este ser humano que se busca formar en función de: “una elaboración abstracta de la razón, comúnmente integrado a propósitos políticos, ideológicos, religiosos, científicos, tecnológicos, industriales, comerciales, económicos” (León, 2012, p. 5).

Al tener claridad sobre el ser humano que se desea formar y como existe una serie de principios orientadores, es posible entonces

establecer criterios, los cuales constituyen el tercer elemento en la reflexión de los fundamentos y es que, los criterios viabilizan emisiones de juicios basadas en procesos de discernimiento, con los cuales se puede crear una relación entre premisas.

Con la idea de premisas, nos adentramos en el cuarto elemento intrínseco a los fundamentos, es decir, las premisas, las cuales “son afirmaciones dadas como ciertas, que sirven de base a un razonamiento o discusión; su utilidad radica en que permiten conocer los supuestos teóricos en los que se sustenta un enfoque, un modelo o una corriente curricular o pedagógica” (Morales, 2019, p.118).

Al llegar a este punto es necesario establecer que la Teleología de la Educación, vinculada a los fines, está estrechamente relacionada con la Axiología, es decir con los valores, los cuales aseguran la ética y la excelencia humana, porque: “todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita, al valor” (Gervilla, 2000, p. 39). Luego, es necesario entender que el valor es un elemento fundamental en el acto educativo y por ende intrínseco a la reflexión de la Filosofía de la Educación en cuanto al valor intrínseco que conlleva la humanización de la persona pues:

El ser humano, indefenso, inmaduro e indeterminado en su nacimiento, necesita humanizarse, pues nacemos humanos, pero no humanizados; iniciamos nuestra existencia siendo personas, pero hemos de aprender a ser humanos. Esta es la función principal, acaso única, de la educación (Gervilla, 2000, p. 42).

Este proceso de humanización es clave en la generación de la creación y comprensión de las relaciones que ocurren de manera endógena y exógena durante el acto educativo informal y formal. Es decir, las relaciones pueden ser entendidas como esas experiencias que resultan de la actividad práctica. Estas actividades, permiten las abstracciones de los procesos, objetos o fenómenos y de sus relaciones. Esta interrelación es lo que da paso a la aparición de los conceptos como: “unidades básicas de conocimiento que sirven de soporte científico al modelo o enfoque educativo que se pretende crear, adaptar o instaurar” (Morales, 2019, p. 118).

Con base en lo mencionado anteriormente, es posible entender la inclusión del concepto como otro elemento en la reflexión sobre los

fundamentos de la filosofía de la educación. Y es que: “La formación de conceptos, como elemento de contenido, (...) es premisa para el desarrollo de la capacidad de aplicar lo aprendido de forma segura y creativa” (López de la Teja, 2017, p. 140). Es decir, el mismo permite la transmisión, creación, modificación de nociones ideológicas, es una forma de reflejar la realidad que experimenta el ser humano en su conciencia

Finalmente, pero no menos importante en el planteamiento de Morales (2019) sobre los fundamentos de la filosofía de la Educación, es necesario reflexionar sobre el contexto. Según el mencionado autor: “Los contextos son los entornos, situaciones o circunstancias que rodean a un individuo, grupo o comunidad, influyendo significativamente en su comportamiento y en la manera de enfocar los problemas y plantear las soluciones” (Morales, 2019, p. 118).

El análisis o comprensión del contexto en un sentido amplio, tomando en cuenta tanto el entorno más inmediato como las condiciones institucionales y las influencias nacionales e internacionales permite reconocer las dinámicas que afectan, en positivo o negativa, el quehacer del acto educativo. Todo lo anterior para facilitar la identificación de actores, propiciar la colaboración y sinergia entre ellos para mejorar las condiciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues “las peculiaridades del contexto introducen elementos diferenciadores que deben reflejarse explícitamente en el diseño de las situaciones de aprendizaje” (Escontrela, 2003, p. 36).

Llegado a este punto es importante destacar que la reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la Filosofía de la Educación, busca dar un sustento a la elucubración sobre el acto educativo. Sin embargo, se debe ir más allá y pasar de lo estrictamente especulativo a la posibilidad de ser abordados desde la razón y conmensurados a sus exigencias. Es por ello por lo que, se hace preponderante incluir, el punto de vista del conocimiento, y de manera muy específica en las ciencias de la educación, las categorías.

Categorías de la Filosofía de la Educación

La Filosofía ha elaborado ciertos conceptos de amplia generalidad que en su contenido nos dan presumiblemente ese saber que se

busca. Es lo que los antiguos denominaban primeros principios y causas de las cosas.

Desde el punto de vista del conocimiento, y de manera muy específica en las ciencias de la educación, lo que se ha requerido de las categorías¹ es que hagan pensables, es decir, aceptables a la razón y conmensurados a sus exigencias los momentos necesarios en la constitución de los entes como tales. Esta función epistemológica de las categorías se apoya en la identidad de sus contenidos —en la medida en que ella alcance a descubrirse— con los ámbitos fundamentales de las cosas mismas, es decir, con las categorías en su función ontológica.²

Por lo tanto, es dable establecer que, las categorías ontológicas son necesarias para la comprensión de la actividad pedagógica, para la comprensión de la realidad en general, de la educación y de la filosofía de la educación en particular. En este orden de ideas cabe tomar en cuenta la posición que nos plantea Grossmann sobre las categorías o ámbitos fundamentales:

La unidad de los ámbitos es garantizada por la existencia de hechos. La unidad de nuestro conocimiento de los dos ámbitos es garantizada por el carácter proposicional de la percepción. La unidad fundamental del mundo, el hecho, se nos presenta en un unitario acto de la mente (Grossmann, 1984, p. 114).

Aunado a esta visión de Grossmann sobre el correlato que existe entre el ámbito fundamental y el carácter proposicional es dable el señalar que ellos —los ámbitos fundamentales— son objeto de lo que entenderemos aquí por ontología, que no es exactamente, como se ve,

-
- 1 Las categorías no son solamente (...) términos sin enlace no ulteriormente analizables, sino diversos modos de hablar del ser como substancia, cualidad, cantidad, etc., lo cual sería imposible si el ser no estuviera articulado de acuerdo con tales modos de predicación (Ferrater Mora, 1994, p. 503).
 - 2 Etimológicamente la ontología se puede definir como el logos o conocimiento del ente. Y de forma técnica se la suele definir como la ciencia del ente en tanto que ente. Ente es todo aquello que tiene ser; del mismo modo que llamamos estudiante a toda persona que estudia, o amante al que ama, ente es el término que podemos utilizar para referirnos a las cosas en la medida en que estas poseen ser (Gutiérrez Sáenz, 1999, pp. 56-57)

lo mismo que el simple reconocimiento de “lo que hay” como algo independiente del conocimiento. Luego, cabe aquí advertir que ninguna categoría verdaderamente ontológica es aspecto constitutivo de un ente dado a título de porción o parte física o empírica de este sino como ese aspecto que, presente en él junto con otros que también le son inherentes, le permite ser ente y pensado como tal. Luego, es muy deseable que los procesos de enseñanza-aprendizaje se inicien, en la medida de lo posible, a partir del conocimiento de las variables que operan en la situación de los educandos y de los objetivos o metas que se han de alcanzar, si se quiere una enseñanza regida por criterios de racionalidad. No obstante, la posibilidad de que esto ocurra solo es posible si se cuenta con una estructura categorial que permita el desarrollo conceptual y filosófico de cualquier propuesta educativa.

Por consiguiente, es necesario analizar cada una de las categorías propias de la Filosofía de la Educación:

- **Educación**

Esta primera categoría hace referencia a que la educación es un fenómeno que concierne a toda persona desde que nace. Los primeros cuidados maternos, las relaciones sociales que se producen en el seno familiar o con los grupos de amigos, la asistencia a la escuela, etc., son experiencias educativas, entre otras muchas, que van configurado de alguna forma concreta el modo de ser. La educación siempre será un tema muy complejo y abarcante para poder, ingenuamente, considerar que se puede alcanzar su comprensión exhaustiva (Pérez Lindo, 2009).

La educación debe entenderse como: educare y educere. El primero significa crianza, dotación, alimentación; el segundo, desarrollo, extracción, etcétera. Educare apuntaría a la enseñanza (acción externa), educere, al aprendizaje (acción interna).

Históricamente, esta doble vía ha dado lugar a posiciones encontradas, a diferentes modelos de escuela, unos defienden que la Educación era la exclusividad de la acción externa, otros que la educación era un fenómeno prioritariamente de desarrollo. Hoy en día estas posiciones antagónicas carecen de significación gracias a los conocimientos científicos que sobre el ser humano se han ido generando (Castillejo Brull, 1988).

- **Hecho educativo**

La aproximación conceptual a esta siguiente categoría requiere que se establezca un análisis sobre el hecho educativo y su fundamento. Es necesario reconocer que el hecho educativo es posible porque los seres humanos tienen una doble capacidad que les permite: la educabilidad o sea la capacidad de recibir influencias educativas y la educatividad o sea la capacidad de ejercer dichas influencias. La primera hace posible el acto de aprender y la segunda posibilita el acto de enseñar. Todas las personas tienen ambas capacidades, pero necesariamente no desarrollan ambas con igual intensidad. Esta es una característica del ser social, biológica y psíquica.

Respecto del hecho o fenómeno educativo, Octavi Fullat considera que existen tres niveles distintos de consideración científica: *Nivel explicativo*: el primero de ellos (*erklären*) se movería en el discurso típico de la ciencia positiva. Trata según Fullat, del hecho educativo, bien para describirlo minuciosamente (Teoría de la Educación), bien para esclarecer sus causas y principios próximos (Tecnología y Ciencias de la Educación).

La consideración propia del discurso científico-tecnológico somete la educación a la categoría de proceso, en el que los acontecimientos sucesivos integran una linealidad presidida en todo momento por la razón instrumental o estratégica, es decir, la que atiende a la relación medio-fin, pero desde la perspectiva del medio (Fullat, 1988).

Sobre este primer nivel vale la pena cotar que la dimensión explicativa del fenómeno, que refleja descripciones o explicaciones elaboradas, a partir de proposiciones lógicas, coherentemente estructuradas, y de metodologías de investigación cuantitativa o cualitativa. La dimensión explicativa del fenómeno estudiado representa el conjunto de conceptos, principios, leyes, etc., que proporcionan un paquete de reglas de inferencia sobre la realidad humana que es multidisciplinar (De la Torre, 2006).

Nivel prescriptivo: procura normar (*normieren*) el proceso, desde el punto de vista de la eficiencia. Atiende, en todo caso, a qué debe obrarse para obtener tal resultado, tomando aquí el deber-ser no en el sentido de la praxis moral sino de la norma-

tiva técnica, si bien fundándose también en una descripción correcta de los *posita educationalia* (Teoría de la Educación) y en los principios, en este caso ya no próximos sino remotos. Afirma Fullat:

El salto del *ser* —datos científicos y tecnológicos— al *deber* —normativa pedagógica— no resulta particularmente escandaloso ya que no nos hallamos ante un imperativo categórico que obliga a la conciencia, sino que se trata solamente de un ejercicio de la prudencia y de la cordura —*phrónesis*— por parte de los pedagogos fundamentalistas (...) Un pedagogo fundamentalista es un enterado de lo que dice el *tekhnítes* —tecnólogo de la educación— y de lo que cuenta el hombre de la *epistémé* —*ciencia* merced a demostración—, pero un enterado que va más allá, meditando estas cosas a fin de mejorar al ser humano según pautas prudenciales y no absolutamente científicas (Fullat, 1988, p. 76).

Sobre este segundo nivel es dable el reconocer que la normatividad teórica está constituida por un conjunto de reglas que establecen modelos o patrones (*type*) de directrices técnicas. Hasta ahora, la mayoría de las teorías pedagógicas han contenido una dimensión normativa que incluyen juicios con valoraciones ideológicas: “el deber ser”. Esta variable ha alejado considerablemente a las teorías pedagógicas de las teorías científicas. En lo normativo se ha evidenciado sobre todo lo que se considera conveniente en cada momento y según cada autor (De la Torre, 2006).

Nivel comprensivo. Por último, tenemos el discurso propiamente filosófico que, según la terminología de I. Dahmer, es comprensivo (*verstehen*). Fullat sugiere que: “la Filosofía de la Educación se configura como un saber sobre lo que se dice (análisis lógico del lenguaje educativo y epistemología de las ciencias de la educación) y sobre lo que se quiere (antropología, axiología y teleología de la educación)” (Fullat, 1988, p. 95).

Sobre este planteamiento que hace el tercer nivel, cabe destacar que los conceptos que se utilizan actualmente en el ámbito educativo son el producto terminal de un proceso histórico de transformación de nociones que se acuñaron por primera vez

en la Grecia clásica (Carr, 2005). Sin embargo, a lo largo de la historia se fueron enfatizando algunos activos y discriminando otros. Por lo tanto, conviene conocer el desarrollo de las ideas que se utilizan, y es aquí donde el carácter comprensivo de la Filosofía de la Educación es innegable e insustituible, porque la evolución del uso y su significado manifiestan cuestiones más profundas que es necesario tener en cuenta para su adecuada comprensión. Porque, parafraseando a señala Boyer (1920), no es posible alcanzar una comprensión apropiada de las realidades específicamente humanas, incluyendo la educación, sin conocer la historia y sin hacer una reflexión profunda sobre la misma.

Procesos educativos

Al revisar esta categoría es indispensable partir estableciendo que la educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para auto-realizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse, entre otras.

Por lo tanto, es posible establecer que el proceso educativo se basa en la transmisión de valores y saberes. Si se esquematiza el proceso de la manera más simple, es posible encontrar a una persona (que puede ser un docente, una autoridad, un padre de familia, etc.) que se encarga de transmitir dichos conocimientos a otra u otras personas. Hay, por lo tanto, un sujeto que enseña y otros que aprenden.

La realidad, de todas maneras, es más compleja. El proceso educativo no suele ser unidireccional, sino que es interactivo: quienes están aprendiendo, también pueden enseñar. Así el conocimiento se construye de forma social, pues se inserta en unas coordenadas espaciotemporales que lo configuran, y lo enmarcan o circunscriben en un proyecto global de la sociedad. No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan (Freire, 1975).

Educatividad-Educabilidad

Esta categoría está integrada por dos conceptos que son como las dos caras de una moneda. La primera cara se denomina Educatividad y es la posibilidad de influir decisivamente, de contribuir desde fuera, al proceso de formación de otro individuo inmaduro.

En concreto, la posibilidad de influencia positiva y efectiva del educador sobre el educando, tanto desde la perspectiva formativa, como desde la meramente informativa. En realidad, se está admitiendo la posibilidad de que exista el educador. Su límite inferior quedaría constituido por las condiciones mínima necesarias para desarrollar una labor pedagógica eficaz (Lipman, 1992).

No cabría, sin embargo, señalar límite superior dado que es difícil que un hombre o mujer pueda desarrollar al máximo el ideal de buen educador. Aunque parece claro que solo el hombre es educador, en sentido más amplio podría hablarse de esa capacidad para educar —educatividad— no solo refiriéndolo al hombre, sino a otros entes que de una u otra forma pueden influir en la educación, siempre que estén “regidos” por el hombre (Lipman, 1992).

La educatividad en este supuesto podría aplicarse: al educador, a las instituciones educativas (familia, escuela, etc.), al ambiente, a los contenidos didácticos, a los recursos y medios didácticos y a los propios actos humanos (Carr, 2005).

La segunda cara de la moneda es la educabilidad. Sobre esta categoría debemos tomar en cuenta que es un elemento fundamental del hecho educativo, pues la capacidad humana de ser permeados por las influencias es lo que hace posible la propia educación. Fermoso dirá que:

La educabilidad individual, no puede separarse del contexto histórico en que, de hecho, puede actualizarse (...). La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad (Fermoso, 1985, p. 191).

Agentes de la Educación

Sobre esta última categoría es importante tomar en cuenta las consideraciones y nuevas propuestas que plantea Fullat en cuanto a la relación. Fullat destaca que a lo largo de la historia la educación ha sido configurada por tres elementos fundamentales: profesor, alumno, y saber; y dependiendo del que se enfatice la educación puede ser reducida a: enseñar (priorizando la relación docente-saber), aprender (priorizando la relación alumno-saber) y animar (priorizando la relación alumno-docente).

No obstante, Fullat (1988) indica que este modelo es insuficiente y limitado, ya que deja por fuera a la educación misma. Y es que para el autor educar es mediar entre educador y educando, y también entre el educando y la meta apuntada (que el alumno adquiera el saber). La educación así entendida es una relación entre cuatro elementos: educador, educando, objetivos o metas a lograr, y actividad (tanto del docente como del alumno) (Fullat, 1988).

Es importante rescatar que la propuesta de Fullat nos invita a superar la visión segada que en el devenir histórico se ha tenido producto del énfasis y detrimento de la importancia o acento que se dé a uno de los determinados actores o agentes del proceso educativo. Siguiendo este orden de ideas es interesante señalar la estrecha relación entre el concepto de educación y de los fines derivados del análisis filosófico, es decir, debido a la dimensión histórica de la educación, su connotación y, sobre todo, las prácticas educativas realizadas en el espacio concreto de la escuela han variado con el tiempo y las características específicas de cada época (Campos, 1998).

Entonces, como bien apunta Ponce, con el sentido de historicidad, durante las etapas de transición de un modo de producción a otro, el concepto de educación y la práctica educativa en la escuela han tenido que pasar también por las llamadas “crisis educativas” y por la producción de “nuevas” maneras de entender al hecho educativo, produciéndose un antagonismo entre las posturas tradicionales y las renovadoras (Ponce, 1981).

Ahora bien, los planteamientos de Fullat sobre la consideración de esta interrelación no pueden tomarse a la ligera. Prueba de ello lo

constituye la marcada tendencia de ir restando espacios al quehacer docente y es que aunque en los niveles inferiores de enseñanza, como la primaria o la secundaria, la presencia física del profesor se hace más necesaria que en los niveles superiores donde el alumno va cobrando más autonomía en su aprendizaje, el análisis de los documentos básicos que han venido configurando en los últimos diez años las bases del Espacio Europeo de Educación Superior, revela una alejamiento de referencias a la figura del educador en este proceso. Así lo plantea Alba:

En las declaraciones que han ido configurando el llamado proceso de Bolonia se suele mencionar a los gobiernos, las instituciones, asociaciones y estudiantes, pero no se menciona a los docentes en ninguna ocasión como piezas clave en el proceso de transformación en las aulas, de los contenidos y de las metodologías (Alba, 2004, p. 37).

Luego de reflexionar sobre las categorías de la Filosofía de la Educación a través del aporte de varios autores, es importante plantear la siguiente pregunta: ¿son suficientes las categorías ontológicas de la educación para comprender el fenómeno educativo y hablar de Fundamentos Filosóficos?

A la pregunta planteada es posible responder destacando los postulados de Fullat y admitir que las relaciones que se establecen entre las diferentes categorías analizadas, conducen a la percepción teleológica y axiológica del proceso educativo, es decir, no es suficiente el pensar la educación como una simple estructura o un proceso simple sino más bien como un conjunto de procesos dialécticos de relaciones en las que se producen sucesivas tomas de conciencia individuales y colectivas, tomas de decisiones, transformaciones y deseos de armonía, felicidad y trascendencia.

Esta dinámica de interrelaciones genera impactos que hacen que las mismas sobrepasen la esfera educativa y se trasladen a la sociedad en sus estructuras sociales, económicas, políticas, culturales, tal como señala Campos:

A partir del análisis de todo lo anterior, podría suponerse (...), que la educación es un conjunto de interrelaciones y procesos humanos constantes que se ha realizado en el curso de la evolución de la huma-

nidad y continuará dándose mientras esta exista; es un fenómeno social universal que se presenta en cualquier sitio y en todas las culturas cualesquiera que estas sean (Campos, 1998, p. 9).

Si bien es cierto que muchas de las valoraciones críticas plantean que frecuentemente “la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía ... y la educación” (Saviani, 1998, p. 9), así como que “los filósofos de la educación no nos han dado una cuenta clara de cómo su disciplina realmente se supone que trabaja” (Wilson, 2003, p. 282), el problema no está en las categorías pues se ha demostrado, siguiendo diversas fuentes, como cada una de las categorías de la Filosofía de la Educación son totalmente validadas en el desarrollo de un diálogo coherente sobre el por qué y para qué educar, pues cada una de ellas buscar aproximarnos a la comprensión del acto educativo.

Esta comprensión e interpretación conlleva el reconocimiento del hombre como un yo concreto, con experiencia de sí; con lo cual nuevamente hace que el lector se sitúe en el plano existencial y en las categorías filosóficas descritas, lo cual constituye una tarea pendiente para la comprensión de la Filosofía de la Educación.

Conclusiones

Aproximarse a la comprensión del acto educativo, como se ha intentado demostrar a lo largo de toda esta reflexión, es interpretar al hombre como ser agente, es valorizar la categoría de la experiencia que, de alguna manera, nace y se arraiga en la persona misma, en su experiencia humana de ser en libertad con la capacidad de aprender (Saavedra, 2005); es decir, que la experiencia integral del hombre, posibilita garantizar la subjetividad auténtica que es el mismo; ya que posibilitar es admitir una interpretación existencial, concreta y real de su ser.

No obstante, pretender entender racionalmente el acto educativo, su problemática, sus procesos, sus funciones, sus fines; como un fenómeno concreto y equívoco, es la gran tarea que solo puede realizar la Filosofía de la Educación; sin embargo, más allá de teorizar la manera en que el hecho educativo ocurre, su desafío y tarea principal,

es la repensar y plantear nuevos paradigmas y caminos hacia la comprensión de la persona humana posmoderna y sincrética, inmediatesta y desencantada, y que demanda encontrar el sustento de su existir y su estar en medio de una sociedad vertiginosamente cambiante.

Una sociedad donde todo es mutable de manera casi inmediata no tiene la capacidad de darle al hombre y la mujer posmoderna asidero en sí mismos y menos en brindar una propuesta teleológica de su existir. Es por ello, por lo que, a lo largo de este capítulo, se buscó dirigir la atención a la valoración de la Filosofía de la Educación como ciencia que ayuda a tener una visión transversal del fenómeno educativo, a la comprensión del fenómeno de la diversidad humana como para situar su quehacer profesional en el contexto del desarrollo de la persona.

La persona posmoderna necesita, al igual que el hombre en cada época histórica, encontrar aquello que le sostenga y le permita responder a las preguntas existenciales, de allí que sea inevitable el uso de los fundamentos filosóficos de la filosofía de la educación, para poder delimitar el acto educativo y humano, y proponer un referente que permita consolidar un modelo educativo de calidad, profundo y en valores. Luego, es dable el comprender por qué los fundamentos filosóficos de un modelo educativo de calidad tienen que ver principalmente con los siete elementos abordados: principios, fines, criterios, premisas, valores, conceptos y contextos.

Finalmente, es necesario establecer que la dinámica de la sociedad actual en su complejidad y la comprensión del sujeto que en ella se desarrolla y existe, no puede ser abordada de manera simplista, reduccionista y pragmática, es necesario poder plantear el más amplio de los horizontes, tal cual como lo hace la Filosofía y la Filosofía de la Educación, en aras de lograr ser un referente para sí y para el mundo con relación a la necesidad de entender que en la educación está implicado el ser humano de manera a integral e indivisible, desde cada una de sus estructuras biopsicosocial, cultural, espiritual y trascendental. Ese ser humano que “desde sus orígenes empezó a cuestionarse acerca de sí mismo y de todo cuanto ocurría a su alrededor, empezó a reflexionar y a buscar explicaciones acerca de las causas y principios de todo” (Aguilar, 2015, p. 14).

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books.
- Aguilar, F. (2015). El Método: Su despliegue en las ciencias y en la praxis educativa. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 13-19.
- Alba, C. (2004). *Propuestas para la formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid*. UCM.
- Azcárraga, J. (2003). Ciencia y Filosofía. *Metode*, 40-46.
- Boyer, C. (1920). *History of Education*. George G. Harrap & Co.
- Bunge, M. (1979). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Camacho, L. (2015). *La enseñanza de la Filosofía de Santo Tomás de Aquino*. Universidad Católica la Santísima Concepción.
- Campos, Y. (s.d de s.m de 1998). *Tecnología Educativa*. Tecnología Educativa: <http://www.campoc.net>
- Carr, D. (2005). El Sentido de la Educación. Grao.
- Castillejo Brull, J. L. (1988). *La Educación como fenómeno, proceso y resultado*. s.c.: s.e.
- De la Torre, M. (2006). *Los cimientos científicos de una nueva teoría educativa*. UAM.
- Ediciones Anaya. (1980). *Diccionario Anaya de la Lengua*. Servicios Editoriales y de Empresa, S.A.: Ediciones Anaya.
- Escontrela, R. (2003). Bases para Reconstruir el Diseño Instruccional en los Sistemas de Educación a Distancia. *Docencia Universitaria*, 25-48.
- Etimologías de Chile*. (16 de mayo de 2023). Etimologías de Chile: <https://etimologias.dechile.net/>
- Fermoso, P. (1985). Teoría de la Educación. Una antropológica. *Educadores*, 185-203.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía A-D*. Ariel.
- Fullat, O. (1988). *Filosofías de la Educación*. Paideia.
- García, E. (2012). Filosofía y Ciencia: una relación indisoluble. *Educación y Ciencia*, 189-204.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de Educación Integral. *Revista Española de Pedagogía*, 39-58.
- Grossmann, R. (1984). *Fenomenología y Existencialismo*. s.c.: s.e.
- Gutiérrez Sáenz, R. (1999). *Historia de las doctrinas filosóficas*. Esfinge.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Trotta.

- Ingrid, C. (s.f.). *Utel Universidad*. Utel Universidad: www.utel.edu.mx
- León, A. (2012). Los fines de la Educación. *ORBIS. Revista Científica Ciencias Humanas*, 4-50.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López de la Teja, L. y. (2017). La formación de conceptos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sistemas de gestión de bases de datos. *Revista Pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*, 139-145.
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la Ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*, 505-534.
- Morales, G. (2019). ¿Qué significa “Fundamentos Filosóficos” de un modelo educativo de calidad? *Ciencia Unemi*, 116-127.
- Navarro, R. (s.f. de s.f. de 2004). *Red científica*. Red científica: <http://www.redcientifica.com/>
- Ortega, R. (2009). Lo objetivo de la subjetividad de la persona: El reto de educar en valores en un mundo relativista. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 7, 165-186.
- Pérez Lindo, A. (2009). *¿Para qué educamos hoy?* s.e.
- Ponce, A. (1981). *Educación y Lucha de Clases*. Cartago.
- Ramos, G. (2000). *La actividad humana y sus formas fundamentales: un estudio desde la filosofía*.
- Ramos, G. (2005). Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la Filosofía de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-8.
- Saavedra, A. (2005). *Formación de la Conciencia en Valores*. s/e.
- Vigo, A. (s.f). La noción de Principio desde el punto de vista filosófico. *Revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 195-221.