

CAPÍTULO V

# **Anotaciones sobre los fundamentos y desafíos de la filosofía de la educación en el siglo XXI**

---

Luis Rodolfo López-Morocho

Universidad Católica de Lovaina, Quito-Ecuador

[luisr.lopezm@outlook.com](mailto:luisr.lopezm@outlook.com)

<https://orcid.org/0000-0003-1598-4236>

## **Introducción**

Este capítulo busca clarificar la relación existente entre filosofía y educación, un vínculo que parece remontarse a un origen común e indisoluble, pero que en la actualidad enfrenta desafíos significativos. La emergencia de nuevas disciplinas y las declaraciones sobre el “fin de la filosofía” (Badiou, 2010, p. 55) han dificultado que la Filosofía de la Educación alcance una consolidación y popularidad dentro del estudio de la educación. En este sentido, este trabajo aborda el problema de una creciente fragmentación conceptual y práctica en el campo educativo, donde disciplinas como la pedagogía, psicología, sociología y antropología coexisten, a menudo, en un estado de “mutua desconfianza” (Sáenz, 2008, p. 157). Todo esto unido a la escasa claridad conceptual y operativa que ha provocado que diversos términos como “la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica” (Zuluaga *et al.*, 2011, p. 26) se confundan y sobrepongan.

El objetivo principal de esta investigación es analizar el surgimiento de la filosofía de la educación y sus desafíos en el contexto actual, mediante una genealogía que busca esclarecer el panorama de la teoría educativa contemporánea en el contexto latinoamericano. Por tanto, la idea central a defender es que, a pesar de los retos actuales, la Filosofía de la Educación sigue siendo un elemento crucial para comprender y abordar los fenómenos educativos de manera integral.

La importancia de este tema radica en la necesidad de clarificar y reafirmar el papel de la filosofía en un campo educativo cada vez más diversificado y complejo, que de hecho se ha convertido en un campo de disputa abierto en el siglo XXI (Mejía, 2020). En términos metodológicos, se adopta un enfoque de genealogía para analizar la evolución y el estado actual de la Filosofía de la Educación, considerando su interrelación con otras disciplinas atendiendo a sus condiciones de posibilidad tanto históricas como conceptuales.

El capítulo está estructurado en cuatro subtemas. Inicialmente, se delimita el campo conceptual de la filosofía de la educación y se define su relación con otras disciplinas históricamente presentes en el campo educativo tales como la Pedagogía, Ciencias de la Educación y Didáctica y su vínculo inaugural con la Sociología y la Psicología. Luego, se aborda la situación contemporánea de esta disciplina, destacando su relevancia y sus vínculos con la antropología filosófica y la hermenéutica analógica-icónica. El tercer subtema se enfoca en la filosofía de la educación en Latinoamérica, considerando la educación popular y la interculturalidad. Finalmente, se examinan los retos y desafíos actuales de la filosofía educativa culminando con algunas líneas de acción desde la reflexión para el siglo XXI.

## **Precisiones conceptuales y surgimiento de la Filosofía de la Educación**

Uno de los obstáculos que se debe sortear a la hora de abordar el sentido de la Filosofía de la Educación es su conceptualización y posterior definición. Antes de embarcarse en esta tarea es importante comenzar por recordar las definiciones básicas que surgen en el campo de la teoría y práctica educativa.

El primer término que es necesario delimitar es claramente el de educación, que es a la vez, el más complejo. Como es bien conocido este término tiene un origen latino *educatio* (Sánchez, 2018), que es la sustantivación de *educare*, y está emparentado con *ducere*, que hace referencia a la acción de conducir y con *ducere* que refiere a sacar afuera y criar. Asimismo, como se ha dado a notar reiteradas veces, pareciera que esta doble ambivalencia de lo externo, guía conducir, versus lo interno, criar o sacar afuera, nos mostraran una contradicción en el propio sentido del concepto. Sin embargo, actualmente es sencillo mostrar que ambas acepciones se complementan y muestran la necesaria complementariedad de ambas visiones que además han estado presentes a lo largo de toda la historia educativa.

Un segundo término muy presente en el campo educativo es el de pedagogía, donde su origen griego está en el famoso pedagogo o en concreto *paidagogos* (Sánchez, 2018) que era el esclavo o liberto que se limitaba a acompañar al niño y no enseñaba. De ahí su significado literal: “conducir al niño”. Esto, sin embargo, está completamente alejado de la práctica de enseñanza. En contraste, el tercer término a esclarecer, “didáctica”, sí está directamente relacionado con la persona que enseñaba en Grecia, el famoso *didaskalós*. Autores como Sánchez Tortosa en sus críticas a la pedagogía contemporánea usan precisamente esta referencia aguda para decir que el:

Pedagogo, como conductor de infantes, es el correlato etimológico exacto del demagogo, conductor de masas. A su vez, *Paideia*, que suele traducirse del griego como Cultura o Educación (formación, crianza, cultivo), tiene la misma raíz que juego (*paidia*): niño (*pais*). La palabra pedagogo, ya en su época, estaba contaminada por la apropiación que ciertos sofistas hacían de ella (Sánchez, 2018, p. 23).

Aquí es curioso hacer notar que Sócrates (Jaeger, 2019) no quiso nunca referirse a su actividad como *Paideia* aunque todo el mundo lo veía como su máxima encarnación. Por el contrario, para él los máximos representantes de la práctica y la teoría pedagógica de su tiempo eran Gorgias, Pródico e Hipias, todos ellos sofistas.

Otro término vinculado al campo educativo y retomado en la actualidad es el de instrucción (Sánchez, 2018) que proviene de la pa-

labra *instructio* que a su vez deriva del verbo *instruere* que significa comunicar sistemáticamente ideas, conocimientos o doctrinas. En la misma línea conviene señalar el término disciplina que igual que el de discípulo provienen de *discipuli* que refiere a doctrina y, por tanto, la enseñanza recibida.

Una vez señalados algunos términos relacionados al campo de la educación es importante adentrarnos en el recorrido histórico que han tenido. Para ello, es necesario regresar al concepto clave, educación. Al igual que todos los conceptos complejos, sabemos que este no se puede definir de forma unívoca, por el contrario “las referencias de dicho término dependen del momento histórico en el que hablamos y sobre el cual hablamos” (Vasco, 2018, p. 110). Ahora bien, el presente trabajo se suscribe a la siguiente definición amplia:

Entendemos la educación como una práctica social compleja, situada en las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia, pero que —como objeto propio que se constituye en un nuevo nodo discursivo en la Modernidad— solo adviene por una institucionalización específica de esas prácticas sociales que ocurre hacia el siglo XVII en el centro de Europa alrededor de la escuela pública y que se ha ido extendiendo a todos los países del planeta (Vasco, 2018, p. 110).

De este modo cuando nos referimos a educación en términos generales hablamos de “todos los procesos de inculturación en todos los ámbitos y todas las edades” (Vasco, 2018, p. 114). Dentro de este marco, uno de los primeros fenómenos que se aprecian es la delimitación, clasificación y especialización del concepto educación. Por ejemplo, ya Kant (1803) planteaba que el hombre solo llega a ser hombre a través de la educación. Para él, la educación abarca dos subcategorías: el cuidado y la formación. Más adelante, en el siglo XX se consolidará la célebre diferenciación de la educación en formal e informal.

En esta línea de especialización, se puede apreciar que la pedagogía y la didáctica modernas se consolidan solo a finales del siglo XIX y principios del XX desde una perspectiva epistemológica de la ciencia (Vasco, 2018). Por el contrario, desde el siglo XVII al XX la palabra pedagogía:

[...] refería polisémicamente a la profesión de maestro o maestra, a la práctica educativa cotidiana, a los métodos y técnicas de enseñar, a la reflexión sobre esa práctica con fines expresivos, descriptivos o preceptivos, a los saberes de los maestros y en particular (Vasco, 2018, p. 116).

No es coincidencia que la ruptura epistemológica se diera en el siglo XX (Zuluaga *et al.*, 2011) pues justo en este momento histórico cuando emerge el concepto de Ciencias de la Educación que dentro de una visión positivista pretendió hacer de la educación una ciencia. Esto es una fundamentación basada en un método de observación, experimentación y cuantificación.

No es de extrañar, por tanto, que se busque en la actualidad rescatar la pedagogía y darle estatuto de disciplina o saber con sus propios conceptos, campos de aplicación, problemas propios, entre otros elementos (Zuluaga *et al.*, 2011). Esto no significa afincar la pedagogía sino por el contrario entenderla como una disciplina de “fronteras abiertas” (Di-Caudo, 2013, p. 14).

La relación entre pedagogía y ciencias de la educación es, sin duda alguna, muy problemática por cuanto existe una disputa epistémica entre ellas (López, 2019). Esto por cuanto el concepto pedagogía refiere a una episteme idealista alemana de una doble raíz, ya sea normativa o empírica. Por el contrario, las ciencias de la educación están vinculadas directamente con la tradición positivista y será el mismo Durkheim quien utilice por primera vez el término ciencia de la educación. De este modo, la fundamentación de la pedagogía estaría en la filosofía mientras la de las ciencias de la educación en la naciente sociología. Evidentemente, el desarrollo de ambas ramas ha ocasionado variaciones que han acompañado también a las disciplinas de las que emergieron. Como ya se ha visto, la pedagogía ha perdido presencia siendo reducida y atomizada a una cuestión netamente pedagógica, mientras que las ciencias de la educación se han multiplicado.

En este punto, una vez recordados ciertos conceptos del campo educativo con sus respectivas interacciones históricas, es posible intentar enmarcar el papel de la Filosofía de la Educación. Para ello la definición más simple y sencilla que se puede dar de esta disciplina es “una aplicación de la filosofía a la disciplina pedagógica” (Moquete, 2001, p. 40). Esta concepción es sumamente tentadora si no fuera por su carác-

ter reductivo que pasa por alto ciertos problemas conceptuales, como la vinculación intrínseca entre Pedagogía y Filosofía.

Así, por ejemplo, la misma consolidación de la línea pedagógica (Di-Caudo, 2013) viene dada, en gran parte, por la filosofía. De hecho, son celebres los trabajos de Platón, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Rousseau, Kant, Herbart, Dilthey y muchos otros. Pese a todo ello “la filosofía y la pedagogía son dos campos de saber que han tendido a mirarse con mutua desconfianza” (Sáenz, 2008, p. 157).

Existe entonces una cierta disputa entre la disciplina pedagógica y la filosofía de la educación, puesto que a primera vista ambas reflexionan en torno a la educación. ¿Cuál es pues la diferencia entre filosofía de la educación y pedagogía? Para responder a esta compleja pregunta es necesario embarcarse en una breve genealogía de estas disciplinas para poder encontrar su surgimiento y solo a partir de esta cartografía conceptual e historiográfica intentar encontrar cierta claridad en torno a sus particularidades e incluso legitimidad.

Aun a riesgo de caer en una ensoñación de las etimologías (Cadaña, 2017, p. 40), es necesario partir de un marco conceptual que nos permita clarificar ciertas disciplinas y adentrarnos al interior del debate educativo puesto que son numerosos los conceptos que aparecen en esta antiquísima práctica humana. Una primera aproximación nos muestra que las llamadas Ciencias de la Educación surgieron de manera relativamente reciente, en el siglo XX (Zuluaga *et al.*, 2011) con el creciente interés que la educación sea convertida en una ciencia acorde al modelo imperante de corte cientificista promovido desde el Círculo de Viena (Chalmers, 1990).

Tomando este punto reciente de la consolidación de las llamadas Ciencias de la Educación, encontramos en su interior varias disciplinas que la conforman tales como la sociología de la educación, la psicología de la educación, la administración educativa, entre otras. En este sentido, es nuevamente tentador decir que la filosofía de la educación vendría a ser una más de las disciplinas de las Ciencias de la Educación que aborda el fenómeno educativo desde sus propios conceptos y métodos. Para Zuluaga *et al.* (2011) esto desencadena una atomización de la educación y una subordinación de la pedagogía.

Los procesos de atomización y subordinación de la pedagógica desembocan en una instrumentalización de esta, reducida única y es-

trictamente al campo metodológico. De hecho, esto se muestra en la contemporánea confusión de términos como “la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica” (Zuluaga *et al.*, 2011, p. 26). De este modo, no es difícil advertir que la pedagógica ha quedado reducida a un mero instrumento de corte metodológico, es decir, una existencia estrictamente operativa.

Para Stella Vázquez (2012), la discusión sobre el estatuto epistemológico de la Filosofía de la educación solo puede comprenderse distinguiendo precisamente estas tres denominaciones: pedagogía, ciencias de la educación y filosofía de la educación. La primera refiere a una tradición alemana desde el idealismo alemán, la segunda a la tradición francesa positivista, como ya se ha señalado previamente.

Los orígenes del término filosofía de la educación “remontan a principios del siglo XIX” (Vázquez, 2012). En concreto el primero en usar este término fue Monroe y por tanto se ha asociado a la tradición anglófona que abarcaría Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia. En el primer caso, toda la filosofía de la educación está fuertemente marcada por el enfoque analítico que se caracteriza por el intento de aplicación de estructuras metodológicas rigurosas. Asimismo, se aleja de la influencia del pensamiento de John Dewey y busca superar los llamados ismos presentes en la historia del pensamiento, asociadas a las diferentes corrientes de estas, tales como pragmatismo, idealismo, existencialismo, ... Recordemos que el enfoque analítico en Estados Unidos presenta estos tres rasgos fundamentales:

[...] 1) la búsqueda de profesionalización del campo de la filosofía de la educación a través de la aplicación de un método con criterios rigurosos; 2) la ruptura entre la filosofía de la educación y el fantasma de Dewey, según la expresión de N. Burbules (1997); 3) la oposición, o superación de los ismos que precedieron en este campo, es decir las posiciones que en filosofía de la educación se constituyeron a partir de las consecuencias que se sacaban para la educación desde las grandes escuelas filosóficas (Vázquez, 2012, p. 21).

La línea analítica, como es bien sabido, fue totalmente hegemónica en los años sesenta y setenta y, aún hoy, presenta una fuerte influencia. Sin embargo, desde la década de los ochenta su hegemonía se ha quebrado por la irrupción y rápida popularización de otras visiones

de entender el mundo, tales la teoría crítica y el posestructuralismo. Y esto marca también la manera de trabajar la filosofía de la educación (Vázquez, 2012).

En Gran Bretaña la Filosofía de la educación (Forquin, 1989) estuvo centrada en el estudio del pensamiento pedagógico y educativo que podía derivarse de los modelos filosóficos desde Grecia. Sin embargo, en la década de los sesenta y setenta la influencia analítica hará que la reflexión se centre en el método de análisis conceptual y desarrollo argumentativo. En este periodo, por ejemplo, el término educación se concibe desde una visión lógica puramente normativa. Posteriormente:

[...] en la última mitad del siglo veinte se han sucedido en la tradición anglófona como cuestiones centrales: en los años '50 la política económica de acceso a la educación, en los '60 el tema de la calidad de la educación ligada al conocimiento valioso, en los '70 el valor y carácter de construcción social del conocimiento y la dialectización de la relación entre calidad y equidad, en los '80 el énfasis en la eficiencia y la valorización del training. Finalmente, en los '90 asistimos, por una parte a una reformulación del ideal de la general educación que intenta recoger y contestar los análisis críticos de los '70 -que aún tienen vigencia- y por otra a una creciente influencia de las líneas post-modernas surgidas en la Europa continental (Vázquez, 2012, p. 29).

De este modo, podemos apreciar claramente que tanto la pedagogía, como las ciencias de la educación y la filosofía de la educación, remiten al mismo objeto de estudio desde perspectivas diferente y antagónicas. Esto nos muestra la necesidad de abordar su fundamentación de manera propia a partir de su objeto de estudio.

A finales del siglo XX, Giarelli y Chambliss (1991) llevaron a cabo un interesante trabajo de investigación centrado en el enfoque de los últimos cincuenta años en torno a la filosofía de la educación, considerando hitos, naturaleza y ubicación en el campo del saber. Para ellos existiría un primer periodo donde la filosofía y la educación estarían relacionados de una manera puramente jerárquica ubicada en la década de los treinta y cincuenta. Esta jerarquía consistiría en una subordinación del pensamiento filosófico a las distintas corrientes filosóficas.

A partir de los cincuenta se produce una transformación que desemboca, por la influencia del giro lingüístico, en una teoría educativa influenciada por el pensamiento analítico. La hegemonía de esta corriente perdurará hasta los ochenta. A partir de esta década Foucault, Derrida y Gadamer ejercerán una fuerte influencia y en pensamiento educativo desde el llamado postestructuralismo y la hermenéutica. En Latinoamérica esta influencia será canalizada por el famoso pensador brasileño Paulo Freire, como pionero de la pedagogía crítica de la liberación. La filosofía de la educación, de este modo, “se enraíza no en un fundamento extra-experimental o en un método lógico, sino más bien en un análisis de las prácticas por las cuales las comunidades humanas mantienen, extienden y renuevan su existencia” (Giarelli y Chambliss, 1991, pp. 273-274).

El camino de la pedagogía crítica transitado por Giroux y Apple desemboca en un enfoque que reduce la filosofía de la educación a sociología. Sin embargo, en la actualidad se ha podido apreciar como los enfoques son múltiples y esto se advierte en el gran aumento de publicaciones en torno a la “educación espiritual y religiosa, la educación ciudadana, el multiculturalismo y la cuestión de las identidades culturales” (Oancea y Bridges, 2009, p. 556).

Como habrá notado el lector atento, es evidente que la “Pedagogía y la Filosofía de la Educación no son dos ciencias distintas, sino dos denominaciones —de diversa raíz filosófica y cultural— de una misma reflexión, de una misma ciencia” (Vázquez, 2012, p. 38). Sin embargo, en la contemporaneidad es posible marcar algunos pequeños matices que permitirían diferenciar una de otra. Así, las diferencias se podrían encontrar en el objeto de estudio, su fin o su modo de conocer, como ya planteaba la clásica epistemología tomista.

Respecto al objeto de estudio, tanto la pedagogía como la filosofía de la educación tienen como objeto la reflexión sobre la educación. De este modo, la distinción no se encuentra en el objeto de estudio. Pasando al fin de ambas disciplinas se puede decir que, a pesar de una concepción teórico-práctico común, la pedagogía históricamente ha estado más vinculada a la dimensión práctica metodológica, mientras que la filosofía de la educación, dada su propia naturaleza, ha dejado la metodología en un segundo plano, centrándose más en la teoría. Entonces, se puede plantear que:

De allí hemos extraído el objeto formal: ya que la educación como entidad es un accidente perfectivo, una realidad operable, algo que se logra como resultado inmanente del quehacer del hombre —sobre sí mismo o sobre otro hombre—, entonces la formalidad que específica es el fin, que se constituye en objeto formal de la Filosofía de la Educación, objeto que la ubica como filosofía práctica, de donde saca su carácter normativo —o prescriptivo, en el lenguaje de los filósofos analíticos (Vázquez, 2012, p. 55).

Una vez encontrada la particularidad de la filosofía de la educación y rastreado su emergencia, es momento de apreciar su posible fundamentación apoyada por la antropología filosófica y la hermenéutica analógica-icónica que muestra la importancia de la dimensión ética y teleológica de la educación. Todo ello a partir de un diagnóstico inicial de la situación de la filosofía en la contemporaneidad.

## **La filosofía de la educación en la contemporaneidad**

Para alcanzar a comprender la situación actual de la Filosofía de la Educación, es imperativo reflexionar en torno a la Filosofía, por cuanto, para algunos pensadores está “ha muerto”, y por supuesto, si se sigue esta visión, ninguna de sus subdisciplinas tendría sentido o lugar en el mundo actual. Este trabajo investigativo se aleja de estas posiciones y mantiene, siguiendo a Badiou, que la filosofía nunca se va y siempre regresa, una y “otra vez” (Badiou, 2010, p. 46).

Como se sabe, la pregunta filosófica es propiamente humana y se dirige a todos los seres humanos en tanto que pensadores y presupone que todos ellos piensan. En palabras de Fullat (2000) el ser humano “no tiene únicamente experiencias, sino que frente a esto se pone a pensar sobre el mundo y en torno a sus propias vivencias” (p. 43). Una de estas vivencias y experiencias es por supuesto también la educación.

Sobre los abordajes educativos (Fullat, 2000) podemos distinguir a grandes rasgos tres: científicos, técnicos y filosóficos. Los dos primeros son bien conocidos y están encarnados en las visiones hegemónicas de las Ciencias de la Educación y, en menor medida, de la pedagogía. De este modo, es necesario centrarse en la tercera desde una matriz filosófica.

Lo primero que se debe dejar claro en el campo de la filosofía es que esta es, a la vez, siempre una y siempre múltiple. En otras palabras, cualquier filosofía siempre consiste en el “acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas a partir de una nueva división normativa, que impacta en un orden intelectual establecido y proponiendo nuevos valores más allá de los comunes a cada momento histórico” (Badiou, 2010, p. 15). En consecuencia, la filosofía es, de algún modo, siempre la misma cosa. Sin embargo, a la vez todo filósofo piensa que su marco es completamente nuevo:

Y muchos historiadores de la filosofía han introducido rupturas absolutas. Por ejemplo, después de Kant, la metafísica clásica se consideró imposible. O, después de Wittgenstein, no fue posible olvidar que el estudio del lenguaje es el núcleo de la filosofía. Entonces tenemos un giro racionalista, un giro crítico, un giro lingüístico... Pero, de hecho, nada es irreversible en la filosofía. No hay giro absoluto (Badiou, 2010, p. 74).

Solo así es posible comprender la clásica respuesta ante la pregunta ¿Qué es la filosofía?, que dice “hay tantas respuestas, o casi tantas, como filósofos” (Comte-Sponville, 2020, p. 19). La filosofía en cuanto pensamiento se puede definir de un modo muy abierto como “descubrir en cada camino una multitud de sentidos y en cada sentido una multitud de caminos” (Borbolla, 2019, p. 14). Por ende, es inevitable mencionar que “la Filosofía se constituye con el saber más general y a la vez más profundo sobre la realidad, porque se ocupa del conocimiento del ser en toda su amplitud a la luz de sus últimas causas y primeros principios” (García y García, 2012, p. 11). Entonces, la filosofía en todas sus formas tiene una pretensión de verdad no limitada únicamente a la utilidad.

Para Mauricio Beuchot (2015), la filosofía es un elemento omnipresente en toda práctica humana. Todo historiador, por ejemplo, tiene una filosofía de la historia, asimismo, todo científico profesa una cierta filosofía de la ciencia. Este mismo razonamiento puede ser usado para el pedagogo, quien también mantienen una filosofía de la educación particular.

Dicho esto, una vez legitimada de manera sucinta la necesidad de la filosofía y la imposibilidad de su abandono, se seguirán los plan-

teamientos de Fullat (2000) sobre las filosofías de la educación desde la base de la antropología filosófica. Esto por cuanto desde que se disponen de textos escritos existe “una estrecha relación entre imagen de hombre y praxis educativa” (p. 65). De este modo, si se remonta a la Grecia Clásica, se aprecia como la educación homérica consistió básicamente en una suerte de educación caballeresca, al estilo de las famosas obras de la *Ilíada* y la *Odissea*.

En tanto que la Antropología Filosófica (Fullat, 2000) se puede entender como la doctrina acerca del ser humano. No es posible separar la pedagogía de la comprensión histórica del ser humano. En este sentido, la antropología filosófica además de guiar el quehacer educativo permite unificar la multiplicidad de saberes en torno a la educación. En otras palabras, toda educación tiene en sí una cierta concepción de ser humano o modelo que busca configurar:

Mientras que las Antropologías Física y Sociocultural estudian distintos aspectos de la facticidad humana empleando los métodos y procedimientos propios de las ciencias particulares, la Antropología Filosófica se propone llegar a comprender el sentido de lo humano, que no se agota en su dimensión fáctica. Esta tarea no es superflua, porque el hombre es para sí mismo objeto de conocimiento y sujeto de reconocimiento; y este reconocimiento ante sí mismo y ante sus semejantes escapa del ámbito de los hechos para inscribirse en la dimensión del sentido, y constituye un elemento necesario para la formación de la identidad personal (García y García, 2012, p. 21).

La Filosofía de la Educación no solo se puede definir como “la aproximación al mundo de los fenómenos educativos utilizando la metodología propia de la Filosofía” (García y García, 2012, p. 13). Sino que, de una forma más precisa esta se puede situar como una intersección entre la Filosofía de Cultura, la Antropología y la Ciencias de la educación. Esto puesto que la Antropología siempre cumple una suerte de función propedéutica en los estudios relacionados a la educación en tanto que disponer de un conocimiento adecuado del ser humano es necesario para poder llevar a cabo de manera eficaz la tarea educativa.

En este punto es necesario realizar un breve paréntesis para mencionar la relación contemporánea entre la Filosofía de la Educación y la Pedagogía. Como ya se ha mencionado al iniciar estas re-

flexiones, estos dos campos de saber se han mirado con desconfianza y esto se debe en gran medida a que en muchas ocasiones “los filósofos al igual que los psicólogos creen poder dirigir a la pedagogía en asuntos que esta considera de su competencia” (Sáenz, 2008, p. 157). De este modo, es importante no caer en esta tentación elitista al momento de pensar la Filosofía de la Educación, ya que está ligado a que muchos filósofos de la educación consideran que una vez que esta disciplina ha pensado conceptualmente los problemas, la tarea de la pedagogía se reduciría a aplicarlos en la práctica:

La mirada entre paternalista y burlona hacia la pedagogía, que aún se mantiene en amplios círculos de la filosofía de la educación, dice mucho acerca de la pervivencia de la fijación dualista en ciertas corrientes de ese campo de saber, como también acerca de sus dificultades para reconocer un acontecimiento de saber/poder con características especialmente visibles en América Latina y el mundo angloparlante: que la pedagogía se viene configurando como campo de saber conceptual relativamente autónomo (y que por tanto ya no se le puede ver simplemente como un arte o un «saber hacer»), acontecimiento que ha sido posible por la articulación de un conjunto de discursos, entre los cuales sobresalen el de maestro como intelectual; la visibilidad que han adquirido los conceptos foucaultianos de sujeto, saber y poder; y el discurso filosófico/pedagógico deweyano (Sáenz, 2008, p. 158).

Sobre la base de estos pensamientos es perfectamente legítimo considerar que la filosofía como pedagogía. En muchos casos la relación entre estas ha sido poco comprendida, como es el caso de Dewey, sin embargo, es innegable que “las prácticas pedagógicas y las filosóficas han estado inextricablemente asociadas” (Sánchez, 2018, p. 172).

Luego de este breve paréntesis, y continuando con la relación entre Filosofía de la Educación y Antropología, no podemos dejar de mencionar los aportes de Mauricio Beuchot (2015), para quien su propuesta parte de una antropología filosofía que entiende al ser humano como ser que posee tanto habilidades cognoscitivas como afectivas. Estas solo pueden ser desarrolladas a través de la educación.

Los planteamientos de Beuchot (2015) comienza postulando que la filosofía de la educación no solo tiene relación con la antropo-

logía de la educación, como ya se ha podido apreciar de sobremanera. Sino que está intrínsecamente vinculada con la ética, la ontología y la filosofía política. De aquí rescata de la antropología filosófica que históricamente la educación se ha preocupado única y exclusivamente por la dimensión de la formación cognoscitiva dejando completamente de lado la dimensión volitiva y afectiva que toca los sentimientos.

La hermenéutica es el modo de ser o existencial del ser humano. Esta disciplina que originariamente se limitaba a la interpretación de textos. Sin embargo, también ha sido muy utilizada en el campo de la pedagogía y de la filosofía de la educación. Ejemplo de esto son Habermas, Gadamer, Ricoeur y en la actualidad Beuchot (2015). Para este último es necesario rescatar la hermenéutica analógica como fundamento de la filosofía de la educación.

La hermenéutica analógica-icónica (Beuchot, 2015) esquivo el dogmatismo de la hermenéutica unívoca que aspira a ser absoluta, exacta y casi científica. Algo que no es posible ni necesario para disciplinas como la pedagogía o la filosofía. Por otro lado, derrumba y se aleja de la hermenéutica equivocada que abraza el relativismo excesivo con su característica ambigüedad y dispersión.

La filosofía de la educación (Beuchot, 2015) desde la hermenéutica analógica icónica permite plantear una teoría centrada en la formación del juicio permitiendo desarrollar, tanto los aspectos cognoscitivos, como afectivos del ser humano. Para la filosofía clásica, la prudencia es aquello que educa las pasiones, de hecho, será la tragedia aquello que equilibra las pasiones del ser humano mediante la catarsis.

Beuchot (2015) también rescata el olvidado concepto de virtud para la educación, tanto las epistemológicas como las éticas. Esto por cuanto su filosofía de la educación tiene que estar centrada en virtudes y el mejor ejemplo de ello es la iconicidad. Se retoma la célebre frase analítica sobre la distinción entre decir y mostrar, aplicado al campo educativo se enseña más mostrando que diciendo. La enseñanza es la formación de virtudes y del juicio. Lo que une estos dos campos es el ejemplo como ya planteaba Arendt:

Así, pues, una filosofía de la educación, basada en una hermenéutica analógico-icónica, se caracteriza por tener más confianza en la educación en virtudes, tanto epistémicas como éticas, y, sobre todo o para

ello, en la formación del juicio. En especial el juicio prudencial, ese juicio tan analógico, mixto de teoría y praxis, una especie de mestizo de lo teórico y lo práctico. Y adquiere el ejemplo, ícono o paradigma, que es el profesor como modelo, ya que muestra más que dice. Sigue enseñando, pero se da cuenta de que enseña más con lo que muestra que con lo que dice (Beuchot, 2015, p. 32).

Así, la hermenéutica analógica-icónica emerge como un enfoque viable para la educación. Existe una interdependencia entre la pedagogía y la filosofía de la educación, ya que se complementan y enriquecen mutuamente de diversas maneras. Una de estas maneras es a través de la antropología filosófica, que revela la concepción del ser humano que subyace en la educación. Solo al tener en cuenta estos elementos se puede aspirar a una enseñanza que sea verdaderamente significativa para el individuo.

Una vez que hemos realizado una breve aproximación a la situación actual de la filosofía de la educación y sus vínculos con la antropología filosófica y la hermenéutica analógica-icónica, mostrando la necesidad de una relación horizontal con la pedagogía, es imperativo analizar su particularidad en contextos latinoamericanos. Esto por cuanto, a juicio del autor, ciertos planteamientos del pensamiento educativo latinoamericano pueden contribuir de manera sustancial a consolidar una determinada filosofía educativa contemporánea. En otras palabras, se pretenden que el enfoque filosófico sea global en su alcance, pero local en su aplicación.

## **La filosofía de la educación desde América Latina**

La filosofía de la educación en América Latina ha experimentado cambios significativos a lo largo de los años, marcada por distintas corrientes y enfoques que han influido en la forma en que se entiende la educación en el contexto social, político y cultural de la región. Y todos estos aportes son valiosos si se pretende que un determinado enfoque filosófico sea global en su alcance, pero local en su aplicación.

Así, cuando hablamos de la filosofía de la educación desde el contexto latinoamericano (Bonilla, 2015) es imprescindible resaltar la importancia radical, en por lo menos el último tercio del siglo pasa-

do, de la filosofía de la liberación. Sin embargo, desde 1980 el progresivo retorno de las democracias en los países del Sur permitió que florecieran estudios filosóficos de diversas orientaciones. En concreto, la filosofía de la liberación parece derivar hacia el concepto de interculturalidad. Sin embargo, antes de proceder a reflexionar sobre este tránsito se realizará una breve reflexión de la denominada Educación Popular, que a juicio del autor es también un camino posible en nuestra América, conectado directamente con el espíritu de la Filosofía de la Liberación, aún muy vivo.

Cuando hablamos de la Educación Popular (Fe y Alegría, 2020) en América Latina se hace referencia a una multiplicidad de movimientos educativos guiados por intenciones emancipadoras que buscan la transformación social. Como se suele decir, solo el pasado permite iluminar el presente y encaminarse hacia el futuro, es necesario realizar una breve visión retrospectiva de la llamada Educación Popular.

Uno de los posibles lugares de surgimiento de la denominada Educación Popular puede encontrarse en el siglo XIX con la figura de Simón Rodríguez, famoso por ser el maestro de Simón Bolívar. Se trata de una persona incomprendida en su tiempo y aun desconocida hasta la actualidad. En su tiempo la educación era un privilegio de acceso restringido bajo criterios de clase, etnia y género. En otras palabras “solo tenían acceso los niños varones, blancos y de las clases privilegiadas” (Fe y Alegría, 2020, p. 7). Ante esta situación Simón Rodríguez planteó un precedente de la Educación Popular abierta a toda la ciudadanía.

En cuanto a teoría pedagógica, Rodríguez (Fe y Alegría, 2020) fue también muy original en su contexto, puesto que criticaba la didáctica transmisiva y redundante planteando reflexiones que se pueden conectar directamente con metodologías activas, críticas y creativas vinculadas con el contexto. Quizás sus reflexiones educativas más polémicas estaban en vincular la educación con el amor al trabajo.

Otro gran promotor de la Educación Popular es sin duda alguna “José Carlos Mariátegui, conocido como El Amauta” (Fe y Alegría, 2020, p. 8) quien criticó con dureza la educación elitista, colonial y colonizado de la educación peruana de su tiempo que respondía a los intereses de la clase dominante. Además, pudo ver de forma brillante “la relación entre educación, economía y política y que no era posible

democratizar la enseñanza sin democratizar su economía y sin democratizar su superestructura política” (Mariátegui, 1982, p. 31).

Quien sin duda alguna marca un antes es Paulo Freire “quien muchos consideran el padre de la Educación Popular que se enraizó en las propuestas de la Educación Liberadora del pedagogo brasileño desde la década de los años sesenta del siglo XX” (Fe y Alegría, 2020, p. 9). Como es bien conocido acuñó el término de educación bancaria para englobar lo que la teoría educativa contemporánea ha llamado educación tradicional, caracterizada por ser acrítica, sumisa, domesticadora y al servicio siempre de los intereses dominantes buscando que las inequidades sociales se mantengan.

Frente a la educación bancaria Freire propuso una práctica educativa concientizadora, crítica y reflexiva que tiene como objetivo final coadyuvar a que el educando comprenda y, en última instancia, supere la dominación que padecer para poder ser sujeto de su historia y la historia.

La pedagogía liberadora que propone es una pedagogía de la resistencia, del diálogo y de la esperanza. En este sentido, busca generar procesos dialógicos y comunicativos que permiten leer y transformar la realidad a través de la palabra de forma individual y comunal.

Asimismo, Freire reivindica al contrario que toda su época, que la educación no es neutra y, por el contrario, existen intenciones políticas que pueden servir a multiplicidad de intereses, entre ellos por supuesto la dominación y la emancipación. Así pues, toda práctica educativa es política en cuanto reconstruye proyectos, valores e incluso utopías que cuestionan y transforman las relaciones presentes en determinadas sociedades.

Freire ya planteaba muy poéticamente que la educación en sí misma no cambia o transforma el mundo, sino que participa en la conformación de individuos y comunidades que pueden hacerlo. En otras palabras, la educación no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. Como gusta decir en el campo de la lógica, es una condición necesaria, pero no suficiente. Esto tiene numerosas implicaciones en campo educativo, por ejemplo, defiende que los educadores tengan un compromiso ético y político en la búsqueda de nuevos mundos posibles, más justos y más solidarios:

No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño [...] La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo [...] No es posible luchar si no se tiene mañana, si no se tiene esperanza [...] No es posible pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía, sin proyecto. Los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización exige esfuerzo, coraje, vencimiento (Freire, 1999, p. 8).

Todos los aportes de Freire se convirtieron en semilleros de pensamiento y acción que nutrieron un fecundo pensamiento educativo en toda América Latina y el mundo. La llamada educación liberadora ha cobrado cierta relevancia alrededor del mundo (Fe y Alegría, 2020).

En la actualidad, aunque sigue vigente no es hegemónica, quizás por su frontal manifestación acerca de la dimensión ética y política de la educación. Y por supuesto, por la hegemonía del pensamiento liberal de mercado. Plantea una serie de principios (Fe y Alegría, 2020) que el autor considera fundamentales para pensar la educación en el siglo XXI:

- La intencionalidad ética y política es un eje vertebrador fundamental que, en primer lugar, permite visibilizar las estructuras injustas y de desigualdad, discriminación y operación, para en un segundo lugar buscar su transformación.
- Importancia radical de la solidaridad como valor ontológico constituyente de lo humano. Una dimensión que permite lograr un compromiso real con grupos históricamente excluido.
- Reflexión crítica de la realidad mundial, nacional y local que evita la instauración de un pensamiento único peligrosamente hegemónico y que generalmente proviene de los centros de poder, en la actualidad de la mano de un pensamiento liberal al servicio del mercado.
- Real defensa y promoción de los derechos humanos para todos y no solo para unos cuantos privilegiados.
- La presencia de una autocrítica constante que permitirá que el movimiento no se detenga y se acomode al sistema hegemónico visibilizando constantemente sus límites y alcances.

- La promoción de una humildad intelectual que permita alejarse posiciones dogmáticas y absolutistas.
- Consideración relevancia de innovación constante materializada en la propuesta y creación de nuevas prácticas metodológicas siempre enmarcadas en un sentido de transformación social con un proyecto ético claro.

La Educación Popular (Fe y Alegría, 2020) de este modo establece un rasgo característico e irrenunciable que consiste en plantear que solo desde el contexto se puede transformar la realidad. Evidentemente esto plantea una enorme serie de retos en la actualidad que aún se siguen enfrentando.

Una vez revisada de manera sucinta la línea presente de la Educación Popular se pasará ya a la línea más conocida en que desembocó en las líneas relacionadas con el concepto de interculturalidad (Bonilla, 2015). Así, surgen iniciativas teóricas que plantean una suerte de filosofía intercultural aplicada al campo educativo, donde los derechos humanos ocupan un lugar central. Estos han sufrido innumerables críticas desde su apogeo en la modernidad, en cuanto creaciones europeas ilustradas “de origen anglosajón o a los de origen francés” (Bonilla, 2015, p. 43). Su influencia es fundamental en las contemporáneas sociedades democráticas, dado que su base jurídica, política y ética está precisamente fundamentada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta, por supuesto, tiene implicaciones directas en el campo educativo al tener en su seno el concepto de “dignidad humana” (Bonilla, 2015, p. 48).

Hoy se comparte la idea que no es “lícito imponer a personas de otras culturas una determinada comprensión de la dignidad humana” (Bonilla, 2015, p. 48). Este es uno de los principales escollos con los que se enfrenta la lógica de los derechos humanos aplicados al campo educativo. En América Latina son particularmente difíciles de articular los discursos sobre los derechos humanos por cuanto está presente la condición colonial y neocolonial de nuestra América, cuyo proceso civilizatorio siembra una gran desconfianza en la aceptación de unos Derechos humanos muy vinculados a epistemes europeas. Ante estas dificultades aparece la categoría de interculturalidad (Bonilla, 2015).

Desde la filosofía de la liberación, el enfoque intercultural busca reconocer el “valor discursivo y normativo universal de los derechos humanos” (Bonilla, 2015, p. 56) en las versiones más vigentes y actualizadas. Sin embargo, a la vez considera que no son definitivas y no se constituyen como un cuerpo cerrado e interpretado de manera hegemónica. No obstante, esto aun deja abierta la puerta a numerosos debates que se siguen trabajando en este momento.

Una vez analizada la filosofía educativa desde el contexto latinoamericano en la línea intercultural vigente y la posibilidad de la educación popular, se hace necesario avizorar los límites y desafíos a los que se ve enfrentada. Esos retos están muy relacionados con la época que atravesamos donde está presente una fuerte crítica a la pedagogía hegemónica contemporánea, la psicologización vivida y en términos generales la crisis de la escuela y su desbordamiento. Todos ellos aspectos donde la filosofía de la educación ha de reflexionar y actuar.

## **Los retos y desafíos de la filosofía de la educación en el siglo XXI**

La filosofía de la educación en el siglo XXI debe reflexionar inevitablemente sobre su contexto, incluyendo tanto el espacio como el tiempo actual. A pesar de las intensas disputas y las diversas denominaciones que caracterizan la época actual, es indiscutible su influencia directa en el estado de la educación contemporánea. A continuación, se recuerdan algunas de las numerosas definiciones que Marco Raúl Mejía (2020) recopiló sobre los diversos intentos de definir el cambio de época que atravesamos:

La particular manera de nombrar estos cambios enfatiza en el elemento más visible que los constituye, según el autor que lo enuncia: “sociedad del conocimiento” (Drucker), “sociedad de la información” (Adell, Sally), “la tercera ola” (Toffler), “sociedad informacional”, “sociedad posindustrial” (Bell), “sociedad de la techno-ciencia” (Latour), “sociedad posmoderna” (Vatimo), “sociedad líquida individualizada” (Bauman), “sociedad red” (Castells), “sociedad del espectáculo” (Debord), “sociedad-poder” (Negri), “sociedad del riesgo” (Beck), “sociedad del consumo (Baudrillard), “sociedad del control” (Monjardet), [...] entre otras (Mejía, 2020, p. 23).

Como se puede apreciar, no existe una visión completamente dominante para referirse a la época que estamos atravesando, sin medio a equivocarnos, sea cual sea su nominación, se puede decir que la contemporaneidad, como mínimo, se encuentra marcada por dos elementos clave: la tecnología y el sistema liberal de mercado.

En el campo educativo a partir de 1986 (Mejía, 2020, p. 83), el mundo entra en una dinámica de transformaciones educativas iniciando el tercer ciclo de educación a mitad del siglo XX. Los dos ciclos anteriores corresponden a la masificación de la educación después de la segunda guerra mundial y a las reformas curriculares de los años 70 respectivamente. Posteriormente, como es bien conocido, Unesco publica en 1996 el documento que orientará el camino de la educación, fruto de la organización de una comisión en 1993 para pensar la educación. Aquí se plantean los célebres cuatro tipos de aprendizajes: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Para autores como Marco Raúl Mejía (2020), esta será la biblia del capitalismo educativo globalizado y su fundamento teórico y técnico.

En la actualidad, la educación (Mejía, 2020) parece haberse reducido a un asunto técnico y esto, de hecho, se aprecia en su giro tecnocrático que es representado por los organismos multilaterales y los ministerios de educación de casi todos los países. A su vez con la influencia radical de grupos empresariales, transnacionales educativas, editoriales, entre otros. En este sentido “hay toda una serie de instituciones al servicio de los intereses del capital internacional empeñadas en convertir todo el sistema educativo en un negocio rentable” (Fernández *et al.*, 2017, p. 176).

La situación escolarizada para algunos se ha convertido en “una enseñanza-basura, adaptada a la sucesión de empleos basura en que consistiría la vida laboral” (Fernández *et al.*, 2017, p. 178). Esto se traduce en un actual empobrecimiento de la educación donde se pretende vaciar la escuela de contenido y sustituirla por metodologías, estrategias, dinámicas y entretenimientos lúdicos. Esto desemboca en una ausencia de aprendizaje puesto que “desde la nada, nada se aprende” (Fernández *et al.*, 2017, p. 210). Lo que algunos llaman postmodernidad se traduciría en el campo educativo como la democratización de la ignorancia:

[...] bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir. Un maestro, así se pensaba, es una persona que, sin más, puede enseñarlo todo; está preparado para enseñar y no especializado en una asignatura específica (Arendt, 2018, p. 232).

En esta misma línea, Sánchez Tortosa (2018) plantea que la nueva pedagogía es por lo menos tan antigua como aquello que intenta superar. De este modo, su novedad es más que relativa. Sus implicaciones, nuevamente en la enseñanza pública, se han traducido en un infantilismo creciente y adolescencia casi perpetua, que ha ocupado el centro de las funciones de los profesores sometidos a la dictadura de la psicopedagogía convirtiendo la escuela en una suerte de guardería. La tesis central de su crítica radica en:

El mito de la escuela democrática y de la innovación pedagógica disfraza la tendencia totalitaria y servil de la educación, tendencia que se nutre de la utopía llevada al plano de los procesos de enseñanza y que desemboca en el vaciado académico de la misma: el relativismo y el nihilismo pedagógico constituyen el colorario pendular del totalitarismo educativo (Sánchez, 2018, p. 15).

Para Sánchez Tortosa (2018) existe una disputa abierta entre Pedagogía y Filosofía que se aprecia en la victoria de cierto rousseauismo sobre el pensamiento platónico y escolástico. En términos pragmáticos la filosofía ha sido aplastada por la pedagogía en la enseñanza pública. Esta última carecería de legitimidad epistemológica, esto es, de fundamento. Se reducirá a una mera técnica. En tanto que discurso o retórica está fundamentada sobre el vacío del contenido. Se construye así un discurso cuasi sofista basado en circunloquios, obviedades, imprecisiones, vaguedades fundamentadas sobre todo en el ámbito psicológico burdo de recetas o autoayuda.

Todo ello desemboca en la destrucción de la enseñanza pública y tiene como resultado una escuela basura. Es justo en esta situación donde la filosofía, para Sánchez Tortosa (2018), debe ser la encargada de pensar la educación puesto que es “la que puede delinear del modo

más racional posible la gestión, clasificación y organización de los sistemas de enseñanza y de los planes de estudio” (Sánchez, 2018, p. 80).

Siguiendo esta posición, a priori dogmática, el autor plantea que la educación es una cuestión filosófica y no exclusivamente económica, política, psicológica o pedagógica puesto que solo la filosofía es capaz de tomar todas estas dimensiones integrándolas en una realidad determinada. Ahora bien, a su vez Sánchez es consciente de las limitaciones de esta concepción y plantea una serie de advertencias para que se logre:

Esto solo es posible desde una concepción no exenta de la filosofía, incrustada en el presente, no sustantivada como si de una sabiduría angelical y suprema se tratara, elevada por encima de los mundanos saberes. Ni sierva de las ciencias ni señora de todo el saber. Ni mera erudición hermenéutica ni Teología secularizada. La filosofía es una constante tensión en armas cuyo arsenal es dialéctico (Sánchez, 2018, p. 53).

Si bien es plenamente comprensible la posición teórica de Sánchez Tortosa, el autor no puede más que suscribirse solo de manera parcial a esta visión. De este modo, si bien la crítica a la pedagogía hegemónica es plenamente legítima, esto no impide la suscripción a una Filosofía como Pedagogía (Sáenz, 2008) o a una recuperación de la Pedagogía (Meirieu, 2016).

Ahora bien, entonces ¿cuál es el error del cual se debe alejar la pedagogía contemporánea? La respuesta está “en la idea de que sería posible dar una educación a alguien sin que el receptor tuviera que esforzarse” (2010, p. 51). Esta idea se complementa con la visión de que el contenido de la educación no es relevante, sino que es necesario simplemente aprender una serie de métodos. Como ya se ha podido apreciar estas ideas han seducido a muchas personas en todos los lugares del mundo llegándose a convertir en la pedagogía hegemónica o simplemente la pedagogía actual.

Esto no quiere decir que la educación deba ser aburrida (Enkvist, 2000) y triste sin romper viejas rutinas, sin buscar nuevos métodos. Todo ello es fundamental, a la hora de fomentar el interés, estimular y facilitar el aprendizaje. Sin embargo, esto también implica no olvidar que es necesario encarar y superar las dificultades, no huir de ellas buscando caminos simples que no existen. En otras palabras,

hay que recordar que la formación integral de un estudiante siempre requiere esfuerzo, tenacidad y disciplina.

Sin duda alguna los planteamientos de Alain son muy interesantes para iluminar nuestra época. Luis Not (2017) recupera a este pensador mostrando que es necesario partir de la actividad para aprender, pero no en el sentido de las pedagogías hegemónicas, al contrario, propone las experiencias de los signos y de las obras. La observación solo capta las apariencias y puede ser una fuente de errores e ilusiones. Por ello, el marco de referencia es fundamental, ya que sin él no es posible interpretar la realidad vivida o experimentada. Pérez Gómez (2012) también señala que comprender algo implica otorgar significado a realidades previamente informes. Cuando este proceso se lleva a cabo de manera sistemática e intencionada, se configura como investigación. Esto sugiere que dicha dimensión debe ser transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Alain (Not, 2017), cultivarse es humanizarse desde una integralidad que no se limita solo al aspecto biológico. En este sentido, la educación es conmemoración del pasado, pues solo este es capaz de iluminar el presente. Y esto tiene una base de humildad intelectual, puesto que toda crítica o cuestionamiento primero pasa por la admiración del legado recibido de las generaciones pasadas. Esta admiración que nos inspira a superarnos y a superarla. Conmemorar implica hacer lo mejor que se pueda lo que ellos mismo hicieron de una manera ejemplar. Paradójicamente solo podemos liberarnos partiendo de imitarnos.

Esta conmemoración del pasado tiene como su vía privilegiada la lectura que para Alain (Not, 2017) es la fuente de todo saber y de ahí la importancia radical del acto de leer y saber leer. A su vez esta lectura conduce a querer expresar los propios pensamientos y esto desemboca de manera irremediable en la escritura. Sin embargo, la cultura no se limita solo a las humanidades, puesto que para Alain la segunda variante de cultura es por supuesto la ciencia, también central en el aprendizaje.

Siguiendo esta línea es relevante resaltar el pensamiento de Meirieu quien realiza aportes interesantes en lo que respecta al pensamiento pedagógico y filosófico contemporáneo. Desde su perspectiva “ya no se trata solo, pues, de mejorar el funcionamiento de la institución escolar para que los alumnos aprendan mejor; consiste en refundarla en su totalidad para que en ella los alumnos aprendan de

otra manera” (Meirieu, 2016, p. 22). Se manifiesta que en la educación escolarizada estamos ante el encuentro entre “el sujeto y la cultura” (2016, p. 32) y existe una polaridad de la educación, donde o bien puede limitarse a un simple disciplinamiento que tiene como centro en la trasmisión de saberes, o bien ser potencial para la “emancipación del sujeto” (2016, p. 36).

Meirieu (2016), respecto al ambiente de aula, recuerda el peligro de algunas posiciones pedagógicas que ven en el estudiante un ser idealizado, casi angelical, que en muchas ocasiones se traduce en problemas para la convivencia sana y pacífica. Frente a ello se propone:

Crear situaciones pensadas y organizadas para permitir la reestructuración de lo colectivo y el progreso de todos y, al mismo tiempo, imponer sistemas de recursos y de restricciones que puedan restaurar un poco el orden en el caos de las pulsiones que se entrechocan, establecer configuraciones sociales aceptables y acompañar el esfuerzo de cada alumno para elevarse por encima de todas las formas de facilidad y fatalidad (2016, p. 79).

Bajo estas ideas se busca “dar paso a la reflexión y abrir un espacio para el pensamiento” (2016, p. 80) y para este los consensos y su respeto son imprescindibles. Por tanto, las sanciones se convierten en un modo para construirse. Así, la sanción y el castigo no son sinónimas. Sancionar debe entenderse en educación como “reconocer la responsabilidad de un sujeto y marcar en el plano simbólico la satisfacción o la desaprobación de un colectivo” (2016, p. 108). En este sentido, una sanción puede entenderse como una felicitación cuando se cumple un compromiso. En otras palabras, es honrar y reconocer la libertad que poseemos.

Para culminar es necesario remarcar que lo que se busca es “una educación respetuosa de todos y cada uno de sus integrantes” (2016, p. 105) y esta aspiración tiene su fundamento en que “todo sujeto puede aprender y crecer”. Esto coadyuvará progresivamente a la capacidad de decidir por sí mismo, a pesar de que esto implique “rebatir a su educador y rechazar la formación que se la ha impuesto” (Meirieu, 2001, p. 66). Luego será la libertad y los procesos de liberación a través del pensamiento los que guíen todo proceso educativo.

## Conclusiones

En este capítulo se ha analizado la interacción entre filosofía y educación, un vínculo que, a pesar de los retos contemporáneos y la fragmentación conceptual, permanece indisoluble. En la actualidad, la filosofía de la educación se muestra como una herramienta crucial para la comprensión y el manejo integral de los fenómenos educativos. A través de un análisis histórico y conceptual, se ha podido clarificar la relación entre la Filosofía de la Educación y diversas disciplinas educativas como la Pedagogía, las Ciencias de Educación y la Didáctica, así como sus vínculos inaugurales con la Psicología y la Sociología, resaltando cómo estas relaciones han evolucionado a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, se ha destacado la relevancia contemporánea de la filosofía de la educación. A pesar de las declaraciones sobre el “fin de la filosofía” y la emergencia de nuevas disciplinas, la filosofía sigue siendo una herramienta indispensable para abordar temas educativos complejos y multidimensionales. La inclusión de perspectivas como la antropología filosófica y la hermenéutica analógica-icónica ha enriquecido el estudio de la educación, proporcionando nuevos marcos para entender la relación entre educación y sociedad.

En tercer lugar, el enfoque en la filosofía de la educación en Latinoamérica ha permitido examinar dinámicas específicas de la región, como la educación popular y la interculturalidad. Estos aspectos resaltan la diversidad y la riqueza de las prácticas educativas en diferentes contextos culturales y sociales, subrayando la necesidad de un enfoque filosófico que sea tanto global en su alcance como local en su aplicación.

Finalmente, se han identificado los desafíos actuales que enfrenta la Filosofía de la Educación y propuesto líneas de acción para superarlos. Estos retos incluyen la necesidad de una crítica a la educación contemporánea y sus constructos teóricos hegemónicos, así como de una mayor colaboración entre las distintas disciplinas que convergen en el campo educativo. Este capítulo subraya la necesidad de reafirmar y clarificar el papel de la filosofía en un campo educativo cada vez más diversificado y complejo, abogando por un enfoque integrador y colaborativo para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

En conclusión, la filosofía de la educación se presenta como una disciplina reciente en esta precisa nominación, sin embargo, en términos amplios, hunde sus raíces en el mismo origen de la reflexión y práctica educativa. En este sentido, se constituye como un campo de articulación de la práctica pedagógica en relación horizontal y crítica con el resto de las disciplinas que abordan la complejidad educativa.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro*. PRD.
- Badiou, A. (2010). *La filosofía, otra vez*. errata naturae.
- Beuchot, M. (2015). La filosofía de la educación desde una hermenéutica analógica-icónica. En E. Irazema y H. Ramírez, *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 21-36). Ediciones del lirio.
- Bonilla, A. (2015). Hacia una filosofía intercultural de la educación: enseñar derechos humanos en contextos (neo)coloniales. En E. Irazema y H. Ramírez, *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 37-72). Ediciones del lirio.
- Borbolla, O. (2019). *La rebeldía del pensar*. Fondo de Cultura Económica.
- Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Chalmers, A. (1990). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI.
- Comte-Sponville, A. (2020). *Invitación a la filosofía*. Paidós.
- Di-Caudo, M.-V. (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, 14, 33-50.
- Enkvist, I. (2000). *La educación en peligro*. Unisón.
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Congreso Iberoamericano de Pedagogía*, 49-67.
- Fe y Alegría. (2020). *Reflexión y actualización de la educación popular en Fe y Alegría*. FYA.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Forquin, C. (1989). La philosophie de l'éducation en Grand Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue Française de Pédagogie*, 71-92.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la educación*. Síntesis.
- García, M. y García, J. (2012). *Filosofía de la Educación*. Narcea.
- Giarelli, J. y Chambliss, J. (1991). The foundations of professionalism: fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 65-274.
- Jaeger, W. (2019). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económico.
- López, L. (2019). Reflexiones sobre la relación entre pedagogía y ciencias de la educación: anotaciones para una genealogía de la andragogía. 593 *Digital Publisher CEIT*, 31-43.

- Mariátegui, J. (1982). *Siete ensayos sobre la realidad peruana*. Lima.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mejía, M.-R. (2020). *Educaciones, escuelas y pedagogías en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Ediciones desde abajo.
- Not, L. (2017). *Pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Oancea, A. y Bridges, D. (2009). Philosophy of Education in the UK: The historical and contemporary tradition. *Oxford Review of Education*, 35(5), 553-568.
- Pérez Gómez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Sáenz, J. (2008). La filosofía como pedagogía. En G. Hoyos, *Filosofía de la Educación* (pp. 157-177). Trotta.
- Sánchez, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Akal Educación.
- Vasco, C. (2018). Educación, pedagogía y didáctica una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos, *Filosofía de la Educación* (pp. 99-128). Trotta.
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la educación: Estado de la cuestión y líneas esenciales*. CIAFIC Ediciones.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quinceno, H. (2011). Educación y Pedagogía. Una diferencia necesaria. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez y H. Quinceno, *Pedagogía y Epistemología* (pp. 21-41). Magisterio Editorial.