



Filosofía y diálogo entre la teoría y la práctica educativas

Philosophy and Dialogue between Educational Theory and Practice

Karim J. Gherab-Martín

Universidad Rey Juan Carlos, España

KEYWORDS

*Education
Educational Theory
Educational Practice
History of Philosophy
Philosophy
Philosophy of Education*

ABSTRACT

Education requires decisions about what is worth learning, the aims of education and the reasons that justify teachers' interventions. This article examines these questions through a historical and conceptual reconstruction of the philosophy of education and an analysis of its relationships with educational theories and practices. Bringing classical texts into dialogue with contemporary approaches makes it possible to distinguish the effectiveness of procedures from the justification of the aims they serve. The article argues that philosophical plurality does not remove the need to clarify concepts, debate values and reconsider the assumptions of teaching. From this perspective, it proposes a definition of the discipline that combines its critical dimension with its capacity to guide educational practice.

PALABRAS CLAVE

*Educación
Filosofía
Filosofía de la educación
Historia de la filosofía
Práctica educativa
Teoría educativa*

RESUMEN

La educación requiere decisiones sobre lo que merece aprenderse, los fines de la formación y las razones que legitiman la intervención docente. Este artículo examina esas cuestiones mediante una reconstrucción histórica y conceptual de la filosofía de la educación y un análisis de sus relaciones con las teorías y las prácticas educativas. El diálogo entre textos clásicos y corrientes contemporáneas permite distinguir la eficacia de los procedimientos de la justificación de sus propósitos. Se sostiene que la pluralidad filosófica no elimina la necesidad de esclarecer conceptos, discutir valores y revisar los supuestos de la enseñanza. Desde esta perspectiva, se propone una definición de la disciplina que reúne su dimensión crítica y su capacidad para orientar la acción educativa.

RECIBIDO: 13/07/2026
ACEPTADO: 16/09/2026

1. El papel de la filosofía en la educación

La Filosofía puede entenderse, en una primera aproximación, como una búsqueda racional de la verdad. Si trasladamos esta caracterización al ámbito educativo, la Filosofía de la Educación sería la investigación racional de la verdad de la educación. Sin embargo, esta segunda fórmula presenta una dificultad. Mientras que una parte de la filosofía se pregunta por una realidad cuya existencia no depende de nuestras decisiones, la educación constituye una actividad social atravesada por valores, propósitos e intereses. No basta, por tanto, con describir lo que ocurre cuando se educa: también debemos justificar qué merece ser enseñado y qué formación consideramos deseable. Nuestro primer intento de definición deja sin aclarar esta dimensión normativa. La imagen platónica de la educación como orientación del alma permite precisar esta dificultad. En la *República* se afirma: “No se trata de darle la facultad de ver, porque ya la tiene; sino que lo que sucede es que su órgano está mal dirigido y no mira a donde debía mirar, y esto es precisamente lo que debe corregirse” (Platón, 1872, libro VII, p. 57). La metáfora obliga a distinguir entre poseer una capacidad y aprender a ejercerla de manera adecuada. También introduce un problema que no se resuelve acumulando conocimientos: quién determina hacia dónde debe dirigirse la mirada del alumno y con qué razones. Podemos recoger esta pregunta sin asumir por completo la metafísica platónica. Si educar modifica aquello a lo que prestamos atención y la manera de juzgarlo, su valoración exige examinar tanto los contenidos transmitidos como la orientación que adquieren nuestras facultades. El objetivo del presente artículo consiste precisamente en delimitar la filosofía de la educación para proponer, al final del recorrido, una caracterización suficientemente amplia y razonada. Dewey (1916) la concibió como una teoría general de la educación, llamada a orientar su organización y su desarrollo. Esta propuesta reconoce la relación entre el pensamiento filosófico y las opciones sociales y políticas que guían la actividad educativa. No obstante, veremos que resulta insuficiente para recoger todas las tareas que puede desempeñar la disciplina.

Durante largos periodos de su historia, la filosofía concedió a la metafísica un lugar central (Kneller, 1971, pp. 7-25). Sus investigaciones abordaban la constitución última de la realidad, la existencia de Dios, la naturaleza humana y el alma, o el origen y el destino del universo. Entre los siglos XVII y XVIII, la expansión de la ciencia moderna y la atención creciente a la experiencia y a los fundamentos del conocimiento contribuyeron a cuestionar las formas de especulación que prescindían de la contrastación empírica. Ya en el siglo XX, el positivismo lógico dirigió una crítica particularmente intensa contra la metafísica, incluida la tradición del idealismo alemán: algunos de sus problemas, sostenían sus representantes, procedían de usos del lenguaje que carecían de un significado suficientemente determinado. Frente a ello, propusieron una filosofía próxima al conocimiento científico y apoyada en los recursos de la lógica formal. La importancia adquirida por el examen del lenguaje quedó recogida en la expresión *giro lingüístico*, difundida por Rorty (1967). El trabajo filosófico se orientó entonces, en buena medida, a esclarecer conceptos de la ciencia, las matemáticas, la historia, el derecho o la religión, comprobar la consistencia de los argumentos y detectar problemas aparentes. Sin reconstruir aquí todo este proceso, nos interesa su repercusión en la educación. Distinguiremos tres ámbitos relacionados: la *filosofía de la educación*¹, las *teorías educativas*² y las *prácticas educativas*³. Las teorías elaboran una reflexión sobre las prácticas, mientras que la filosofía examina, a su vez, los conceptos y fundamentos de esas teorías. En este sentido, la filosofía de la educación cumple una función metateórica: reflexiona sobre las teorías que pretenden orientar la acción educativa.

Ahora bien, los problemas educativos no se reducen a dificultades conceptuales o a límites del conocimiento. Muchos nacen de decisiones prácticas y de circunstancias políticas, sociales y económicas. Aclarar el significado de una expresión puede ayudarnos a comprenderlos, pero no basta para resolver, por ejemplo, un conflicto entre la autoridad docente y la autonomía del alumno. Por ello, numerosos filósofos de la educación han dirigido su atención a cuestiones praxeológicas, es decir, relativas a la acción y a su justificación. El análisis conceptual adquiere

¹ En este artículo, las expresiones “filosofía de la educación” y “filosofía educativa” se emplean con el mismo significado.

² Utilizamos indistintamente las expresiones “teorías educativas” y “teorías de la educación”.

³ Las denominaciones “prácticas educativas” y “prácticas de la educación” se consideran aquí equivalentes.

aquí una finalidad concreta: hacer explícitas las razones que permiten sostener o cuestionar determinadas teorías y prácticas educativas. Examinar una propuesta educativa exige averiguar tanto qué significan sus afirmaciones como qué actuaciones autoriza y qué consecuencias cabe esperar de ellas. La filosofía de la educación se ocupa, por tanto, del lenguaje con el que pensamos la educación y de las acciones que ese lenguaje contribuye a orientar.

Para comprender las preocupaciones actuales de la filosofía de la educación conviene atender a su trayectoria histórica. Las respuestas ofrecidas a los problemas educativos han sido tan diversas como las concepciones del conocimiento, de la persona y de la sociedad que las sustentan. Una revisión sistemática exigiría un estudio mucho más extenso; aquí presentaremos únicamente algunas figuras y transformaciones relevantes. Tras recorrer sus antecedentes, examinaremos el proceso de institucionalización que cobró especial impulso durante el siglo XX y, particularmente, en la década de 1960. En Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, la denominación “filosofía de la educación” alcanzó una presencia académica considerable. En otros contextos, entre ellos buena parte de la Europa continental, estas investigaciones se desarrollaron con frecuencia bajo los nombres de “teoría de la educación” o de “ciencia pedagógica” (Burbules, 2000). Las diferencias de denominación y de organización universitaria ayudan a explicar la diversidad del campo, sin que deban confundirse con una ausencia de reflexión filosófica sobre la educación.

2. Orígenes y evolución de la filosofía de la educación

En la antigua Grecia, las preguntas sobre la formación humana ocuparon un lugar destacado en el pensamiento filosófico. Las visiones filosóficas de la educación de las principales figuras históricas estaban integradas en sus teorías metafísicas, epistemológicas, éticas y políticas más amplias. Con Sócrates, el *diálogo socrático*, basado en preguntas y en el examen de las respuestas, convirtió la justificación racional de las creencias y de las acciones en una tarea educativa fundamental. Esta confianza en la razón atravesó buena parte de la tradición posterior, aunque adquirió significados distintos según cada sistema filosófico. Platón prolongó la orientación socrática y concedió a la sabiduría un valor superior al placer, el prestigio y otros bienes. A comienzos del siglo IV a. C. fundó la *Academia* de Atenas, una institución dedicada al estudio que se convirtió en una referencia para la historia de la enseñanza. En la *República* vinculó la formación con la organización de la ciudad: los alumnos debían recibir una educación diferenciada de acuerdo con sus disposiciones y con las funciones que llegarían a desempeñar. El acceso al conocimiento más elevado y al gobierno quedaba reservado a quienes reunieran las condiciones requeridas. Aristóteles, discípulo suyo y fundador del *Liceo*, mantuvo la importancia de cultivar la razón, pero acentuó el aprendizaje a través de la experiencia sensible, la adquisición de hábitos y la formación del carácter. Al explicar la formación de las virtudes, Aristóteles sostenía que “la naturaleza nos ha hecho susceptibles de ellas, y el hábito es el que las desenvuelve y las perfecciona en nosotros” (1873a, libro II, cap. I, p. 34). La disposición inicial abre una posibilidad que necesita realizarse mediante la actividad. De ahí que una educación moral no pueda valorarse únicamente por las máximas que comunica: importa también qué formas de actuar se ejercitan y llegan a resultar habituales. La organización cotidiana del aula ofrece, en este sentido, ocasiones para aprender a esperar, cumplir compromisos o reconocer lo que corresponde a otros. Estas situaciones no son meros complementos de una lección sobre la virtud, sino parte de las condiciones en las que se forma el carácter. Tampoco cualquier repetición produce una buena disposición. El examen filosófico debe preguntar qué hábitos se consolidan, a quién benefician y cómo contribuyen a una convivencia que pueda justificarse. La defensa de Aristóteles de una educación común para los ciudadanos ampliaba el papel público de la formación dentro de los límites de la ciudadanía antigua. Tanto Platón como Aristóteles plantearon así cuestiones centrales para la filosofía de la educación: quién debe educarse, qué conocimientos merecen enseñarse y cómo se relaciona el desarrollo individual con la vida de la comunidad. La recepción contemporánea de esta herencia se aprecia en Lea (2024), quien relaciona la tradición alemana de la *Bildung* con el florecimiento de raíz aristotélica⁴. Desde esta perspectiva, los fines de la

⁴ La *Bildung* es una noción que entiende la formación como el desarrollo integral de la persona mediante su relación con la cultura, el conocimiento y la vida social. No consiste solo en adquirir conocimientos o destrezas, sino también en cultivar el juicio propio y la autonomía. Su conexión con Platón y Aristóteles está en la idea de que educar supone

escuela exigen atender al sentido de la formación y a las condiciones de pertenencia que encuentra en ella el alumnado.

Además de quién educa, importa para qué formas de vida se educa. En la *Política*, Aristóteles escribía: “Si el trabajo y el descanso son dos cosas necesarias, el último es sin contradicción preferible, pero es preciso el mayor cuidado para emplearlo como conviene” (1873b, libro V, cap. II, p.167). Su análisis de la educación musical muestra que el tiempo libre requiere capacidades para disfrutar y apreciar actividades cuyo valor no depende de producir algo útil. Sin trasladar al presente la jerarquía social de la ciudad antigua, esta pregunta permite examinar una reducción frecuente de los fines escolares a la preparación profesional. Formar para el trabajo es una responsabilidad educativa, pero también lo es ampliar las posibilidades de participación cultural, contemplación y disfrute. La elección del currículo exige deliberar sobre ambas dimensiones. De otro modo, la educación podría aumentar nuestras destrezas productivas mientras deja sin cultivar las capacidades necesarias para dar sentido al tiempo del que disponemos.

En la Antigüedad tardía, Agustín de Hipona situó el problema de la enseñanza en el marco cristiano de la interioridad. En *El maestro* distinguió las palabras del conocimiento de aquello que significan: los signos pueden suscitar la búsqueda, pero no sustituyen la comprensión del discípulo (Agustín de Hipona, ca. 389/2003, caps. XI–XIV). El verdadero maestro es Cristo, cuya verdad ilumina interiormente la inteligencia; no se trata, por tanto, de convertir la opinión individual en criterio último. La intervención del educador encuentra aquí un límite y una tarea: orientar mediante preguntas y explicaciones una actividad que el alumno debe realizar por sí mismo. Esta distinción permite reconocer que repetir correctamente un discurso no equivale todavía a comprenderlo.

Unos pocos siglos después, fue tomando forma el conjunto de las siete artes liberales que estructuraría buena parte de la enseñanza medieval. La gramática, la retórica y la dialéctica integrarían el *trivium*; la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, el *quadrivium*. Boecio desempeñó un papel destacado en la transmisión de este legado. La *paideia* antigua había vinculado la formación con un ideal de vida y de participación en la ciudad, aunque las posibilidades de acceder a esa formación eran desiguales según la posición social (Marrou, 1985). En el Occidente medieval, ese horizonte se transformó bajo el predominio del cristianismo: el saber y la educación se orientaron hacia la comprensión y la transmisión de la verdad religiosa. Los monasterios, junto con otras instituciones eclesásticas, adquirieron una función decisiva en la conservación y enseñanza de los textos. Paralelamente, el mundo islámico desarrolló una importante labor de traducción, estudio y elaboración del conocimiento antiguo, de la que Bagdad fue uno de los centros destacados. Las iniciativas de Carlomagno favorecieron la recuperación de las artes liberales y la difusión de la lectura y la escritura. Más adelante, las universidades medievales y la circulación renovada de obras clásicas ampliaron los espacios del saber y contribuyeron a preparar el Renacimiento. Esta trayectoria permite advertir que los cambios curriculares responden también a transformaciones en los fines atribuidos a la formación humana.

Durante el siglo XIII, Tomás de Aquino retomó la cuestión suscitada por Agustín de Hipona desde la articulación del pensamiento aristotélico con la teología cristiana. En *De magistro*, cuestión undécima de las *Quaestiones disputatae de veritate*, explicó que el conocimiento puede alcanzarse por descubrimiento propio o con la ayuda de otro (Tomás de Aquino, 1256–1259/1970, cuestión 11, art. 1). El maestro conduce al discípulo desde principios conocidos hacia conclusiones nuevas, pero esa mediación presupone la actividad de la razón del aprendiz. Aunque Dios sea el fundamento último de la capacidad intelectual, la enseñanza humana posee una eficacia real. La comparación con el médico, que ayuda a la naturaleza sin reemplazarla, aclara esta cooperación.

formar a la persona y orientar su participación en la comunidad; en particular, el cultivo aristotélico de la razón, los hábitos y el carácter.

Educar exige así ordenar las explicaciones para que el alumno pueda reconstruir el razonamiento, no limitarse a aceptar la conclusión por la autoridad de quien enseña.

En los comienzos de la modernidad, René Descartes dirigió la atención hacia la conducción metódica del juicio. El *Discurso del método* presentaba un balance crítico de su formación y cuestionaba que la acumulación de saberes garantizara un conocimiento seguro (Descartes, 1637, partes I–II). Sus reglas de evidencia, análisis, orden y revisión expresaban la necesidad de aprender a distinguir lo justificado de lo simplemente admitido. Descartes no pretendía establecer un programa escolar, sino que presentaba su itinerario como el relato de una búsqueda propia, no como una receta que todos debieran seguir.

En el mismo siglo, Thomas Hobbes relacionó la formación con las condiciones de la paz civil. En el *Leviatán* sostuvo que la razón requiere aprendizaje y un uso ordenado del lenguaje; asimismo, atribuyó al soberano la responsabilidad de instruir al pueblo acerca de los fundamentos de la obligación política (Hobbes, 1651, caps. V y XXX). La estabilidad de la comunidad no debía descansar únicamente en la coacción, sino también en las opiniones que orientan la conducta. Por ello, concedió especial importancia a las universidades, desde las que se difunden las doctrinas entre quienes enseñan a otros. Su propuesta hacía visible la dimensión política de la educación y planteaba una tensión que reaparece en otras tradiciones: cómo se relaciona la formación del juicio con una enseñanza cuyo contenido queda subordinado a la conservación del orden civil.

Por su parte, John Locke volvió a conectar la educación con una determinada concepción de la vida social. En *Algunos pensamientos sobre la educación* (1693), destacó la formación del juicio y del carácter de quien ha de actuar por sí mismo. Su planteamiento liberal concedía importancia a la capacidad de decidir racionalmente, mientras que su empirismo subrayaba el papel de la experiencia y del ejercicio práctico en la adquisición del conocimiento. Poco tiempo después, David Hume introdujo, también desde el empirismo, una cautela acerca del poder formativo de la enseñanza. En el *Tratado de la naturaleza humana* examinó cómo la repetición y la costumbre arraigan opiniones recibidas durante la infancia, incluso cuando carecen de apoyo suficiente en la razón o la experiencia (Hume, 1739, libro I, parte III, sección IX, §§ 16–19). La intensidad de una convicción no garantiza, por ello, su verdad. Hume no elaboró una teoría pedagógica sistemática, sino una explicación de la formación de las creencias con consecuencias educativas.

El *philosophe* Jean-Jacques Rousseau desplazó después el foco de atención hacia los efectos que la sociedad y sus instituciones podían ejercer sobre el desarrollo del individuo. En *Emilio, o De la educación* (1762), presentó una crítica de las convenciones que deforman las disposiciones naturales del niño y defendió una educación atenta a sus tiempos de crecimiento y a su libertad. Esta perspectiva influyó en las pedagogías posteriores y situó en primer plano una pregunta filosófica duradera: cómo educar sin convertir la intervención adulta en una imposición que impida el desarrollo personal. Para abordar este problema, Rousseau distinguió diversas procedencias de la formación: la educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. Esta distinción impide atribuir al educador un dominio completo sobre el proceso. La intervención humana se encuentra con capacidades que maduran y con experiencias que no siempre responden a sus propósitos. Es tarea de la filosofía examinar la coherencia entre esas influencias, además de describir cada una por separado. La referencia a la naturaleza invita a reconocer límites de la intervención y a justificar mejor sus condiciones, sin convertir la espontaneidad en una garantía de buena educación. Al contrario que Platón, Rousseau prescribió una educación separada para niños y para niñas y, al hacerlo, planteó cuestiones relacionadas con el género que son de interés filosófico en la actualidad.

La reflexión ilustrada de Immanuel Kant vinculó la educación con el desarrollo de las disposiciones humanas y con la posibilidad de una sociedad futura mejor. En la *Pedagogía*, distinguió la disciplina, el cultivo de las capacidades, la formación para la vida social y la moralización (Kant, 1803). No basta con adquirir habilidades o aprender a comportarse de manera conveniente: la formación moral requiere actuar conforme a máximas que puedan reconocerse como buenas, no solo por temor al castigo o expectativa de recompensa. De ahí la dificultad de conciliar la

dirección adulta con el aprendizaje de la libertad. La autoridad educativa debe preparar el ejercicio del juicio propio, mientras que la adaptación a las costumbres existentes no agota los fines de la formación.

Durante el siglo XIX, el pedagogo alemán Friedrich Fröbel contribuyó a trasladar algunas de estas preocupaciones al terreno pedagógico. En *La educación del hombre* (1826) concedió especial importancia a las capacidades y necesidades de cada niño. Ideó materiales para aprender mediante el juego, conocidos como *dones* de Fröbel, y desarrolló el jardín de infancia, para el que acuñó en 1840 el término *kindergarten*. El valor educativo del juego y el reconocimiento de la singularidad infantil remiten a una cuestión filosófica de fondo: qué actividades favorecen un desarrollo que tenga valor para el propio niño. Desde otra perspectiva, Mill defendió en *Sobre la libertad* (1859) la extensión de la educación y la responsabilidad pública de garantizarla. Su liberalismo reclamaba oportunidades de formación para las mujeres y para quienes permanecían excluidos, como condición de la autonomía personal y de la participación social. Al mismo tiempo, advertía que una enseñanza monopolizada por el Estado podía producir uniformidad y debilitar la diversidad de formas de vida. En su planteamiento liberal y utilitarista, educar debía contribuir a la libertad de los ciudadanos, al cultivo de sus facultades y al bienestar colectivo. La tensión entre garantía pública y pluralidad educativa sigue siendo en la actualidad un problema propiamente filosófico.

También en el siglo XIX, Karl Marx examinó las posibilidades educativas desde las condiciones materiales del trabajo y de la vida social. En el primer libro de *El capital*, al analizar la legislación fabril, destacó la combinación de enseñanza, ejercicio físico y trabajo productivo como una vía hacia el desarrollo integral de las capacidades (Marx, 1867). Su propuesta se contraponía a una división del trabajo que reducía al individuo al desempeño de una función parcial. No se trataba de legitimar la explotación infantil, ya que él mismo lo denuncia en su libro, sino de transformar la relación entre formación y actividad productiva. Desde esta perspectiva filosófica, los fines educativos no pueden discutirse al margen de las condiciones que permiten realizarlos: las condiciones sociales que hacen posible la formación son tan relevantes como aquello que se aprende.

En el tránsito del siglo XIX al XX, Émile Durkheim situó la educación en el ámbito de la investigación sociológica. En *Éducation et sociologie*, recopilación póstuma de sus escritos, la caracterizó como una socialización metódica mediante la cual las generaciones adultas forman en los jóvenes disposiciones físicas, intelectuales y morales requeridas por la vida colectiva (Durkheim, 1922, caps. I–II). Los ideales educativos varían históricamente y no se explican solo por las capacidades individuales. Durkheim distinguió, además, la ciencia que estudia los hechos educativos de la pedagogía entendida como teoría práctica que orienta la acción.

A comienzos del siglo XX, John Dewey situó la educación en el centro de su reflexión filosófica. Entendió el aprendizaje como un proceso social de interacción y atribuyó a la escuela la responsabilidad de ofrecer a todos los niños oportunidades para desarrollar sus capacidades. En *Democracy and Education* (1916), vinculó la formación de los futuros ciudadanos con las condiciones que permiten sostener una vida democrática. La democracia requería hábitos de cooperación, comunicación y revisión de los propios juicios que también debían cultivarse en la experiencia escolar. En *Experience and Education* (1938), examinó la función de la experiencia en el aprendizaje y la necesidad de organizarla de manera que abriera nuevas posibilidades de desarrollo. Los intereses infantiles constituían un punto de partida para la actividad educativa, lo que explica su asociación con la educación centrada en el niño; ello no eliminaba la responsabilidad del educador de orientar esa actividad. En diálogo con el pragmatismo de Charles S. Peirce y de William James, Dewey atendió a las consecuencias de las ideas y de las acciones. Su filosofía educativa reunió así la investigación sobre el conocimiento, la experiencia y la vida democrática en una reflexión estrechamente ligada a la práctica.

Entretanto, también a principios del siglo XX, Bertrand Russell reunió la formación del carácter y la educación intelectual en una propuesta orientada al desarrollo de personas capaces de juzgar

por sí mismas. En *Education and the good life* destacó la vitalidad, el valor, la sensibilidad y la inteligencia como cualidades educativas, vinculando esta última con la curiosidad y la disposición a aprender (Russell, 1926, caps. II y XIV). El temor y la imposición de creencias pueden obstaculizar esas capacidades; por ello, el interés por conocer debe prevalecer sobre el propósito de obtener adhesiones. Esta orientación no elimina el esfuerzo ni la responsabilidad del educador, sino que exige distinguirlos de la intimidación.

Las propuestas anteriores ofrecen algunas de las interpretaciones que más han influido en la historia de la filosofía de la educación, aunque distan de agotar las aportaciones. Otros muchos filósofos han examinado cuestiones relacionadas con la formación humana desde sus respectivos marcos de pensamiento. Pese a sus diferencias, buena parte de esta tradición filosófica enfocada en la educación concedió a la racionalidad, tanto teórica como práctica, un papel destacado entre las capacidades que la educación debía desarrollar. Ese acuerdo amplio no suponía una concepción única de la razón ni de sus relaciones con la autoridad, la experiencia o la vida social. Podemos hablar, con esta cautela, de un consenso racionalista⁵. Más adelante veremos cómo diversas corrientes surgidas o consolidadas en la segunda mitad del siglo XX cuestionaron los presupuestos del consenso racionalista y sus consecuencias educativas.

3. El desarrollo disciplinar de la filosofía de la educación

Delimitar “qué debe contar como filosofía de la educación” (Kohli, 1995) plantea una dificultad inicial: durante buena parte de la tradición occidental, el pensamiento educativo no constituyó un ámbito profesional separado. Los filósofos abordaban la educación como una prolongación de sus investigaciones epistemológicas, éticas y políticas (Burbules, 1997b). La posterior organización de un campo académico específico siguió ritmos y formas distintos según los países. En Estados Unidos adquirió una presencia reconocible en la formación de educadores y en la discusión sobre las decisiones educativas, mientras que en otras tradiciones sus límites profesionales fueron menos nítidos (Phillips, 1994). También variaba el alcance atribuido al término “educación”. Algunas perspectivas europeas insistieron en distinguirla de la escolarización e incluyeron cuestiones como la crianza y la formación fuera de las instituciones de enseñanza (Smeyers, 1994; Smeyers & Marshall, 1995). Estas diferencias recuerdan que el objeto de la filosofía de la educación no queda determinado únicamente por su filiación universitaria: comprende las preguntas sobre el sentido y la justificación de educar allí donde esa actividad tiene lugar.

Los antecedentes de esta especialización académica pueden rastrearse en los países de habla inglesa y, especialmente, en los desarrollos educativos estadounidenses del siglo XIX (Chambliss, 1996). La confianza ilustrada en la razón y en la organización sistemática del conocimiento favoreció la búsqueda de fundamentos para unas instituciones educativas en expansión. Justificar la enseñanza, preparar profesionalmente a los docentes y establecer criterios para orientar su actividad fueron tareas cada vez más relacionadas. En ese contexto, las expresiones “teoría de la educación” y “filosofía de la educación” adquirieron un uso más definido. Se trataba de ofrecer razones sobre el significado, los propósitos y las condiciones de la acción educativa. La relación entre ambos ámbitos, sin embargo, no fue unidireccional: los problemas surgidos en la práctica también impulsaron revisiones del pensamiento filosófico (Burbules, 1997b). La obra de Dewey ilustra bien esta reciprocidad (Phillips, 1985). Su contacto con situaciones educativas concretas contribuyó a desarrollar una filosofía en la que el aprendizaje y la formación social desempeñaban un papel constitutivo.

⁵ La importancia que esta tradición atribuyó al cultivo de la razón encuentra continuidad en propuestas contemporáneas como la de Meyer (2024), quien destaca el razonamiento ético como parte de la educación moral. Aprender a examinar las propias convicciones y a contrastarlas con las razones de otros permite vincular la autonomía del juicio con la vida compartida. Esta confianza en el valor educativo de la razón no implica, sin embargo, que la capacidad de argumentar baste para actuar moralmente.

La *Cyclopedia of Education*, dirigida por Paul Monroe⁶ y publicada en cinco volúmenes entre 1911 y 1913, contribuyó a dar visibilidad a la filosofía de la educación como reflexión explícita y sistemática sobre los fines educativos (Chambliss, 1996). A esta producción intelectual se sumó la creación de asociaciones que proporcionaron espacios estables de discusión. La John Dewey Society (JDS) se gestó en las reuniones de educadores celebradas en 1934 y 1935 y adoptó el nombre de Dewey en 1936. Su interés por las relaciones entre escuela y sociedad muestra que la delimitación del campo estuvo vinculada desde el comienzo a problemas de transformación social. Las asociaciones profesionales desempeñaron, por tanto, una función importante en la consolidación de la disciplina. Como sugieren Kaminsky (1993), Nelson (1996) y Smeyers y Marshall (1995), para comprender esta historia hay que atender a las comunidades que organizaron y sostuvieron la investigación, además de estudiar las obras que llegaron a formar parte de su bibliografía.

En la JDS, como en otras asociaciones estadounidenses de humanidades y ciencias sociales de aquel periodo, el alcance del compromiso público suscitó discusiones intensas. Sus miembros compartían el interés por relacionar la obra de Dewey con la educación y con los cambios sociales, pero discrepaban sobre las formas de intervención que se desprendían de ese propósito. La diversidad de posiciones políticas dificultaba traducir una orientación intelectual común en un programa de activismo compartido. Los textos publicados en *The Social Frontier* permiten seguir esos desacuerdos y la importancia que adquirieron dentro de la asociación (Kaminsky, 1993, 1996; Giarelli & Chambliss, 1991). El debate afectaba también a la propia concepción de la filosofía de la educación: si debía ofrecer una orientación pública determinada, mantener una distancia crítica respecto de las opciones políticas o combinar ambas tareas, y con qué criterios.

La creación en 1941 de la *Philosophy of Education Society* (PES), independiente de la JDS, dio una nueva expresión a estas tensiones. La asociación reforzó el proyecto de constituir la filosofía de la educación como un ámbito profesional con criterios propios de investigación. Para ello, atribuyó al dominio de los métodos filosóficos una función central en la identificación y legitimación del trabajo disciplinar. Su programa pretendía limitar el peso del activismo y de las adhesiones partidistas, basar la pertenencia a la asociación en criterios profesionales y encontrar en el método un principio de cohesión. La cuestión era establecer qué hacía filosófico al estudio de la educación, más allá de compartir determinadas preferencias educativas o políticas. En 1954, la PES creó un comité encargado de precisar la definición del campo y de examinar los procedimientos filosóficos que podían fundamentar su desarrollo académico (Maloney, 1985).

En Gran Bretaña, la fundación de la *Philosophy of Education Society of Great Britain* (PESGB) en 1964 acompañó un proceso semejante de consolidación. Dearden (1982, p. 60) relacionó esta transformación con una conciencia más precisa de los procedimientos y aportaciones de la filosofía como disciplina universitaria. Aunque Kaminsky (1993, p. 191) subrayó el conservadurismo de la asociación, uno de sus rasgos intelectuales más definidos fue la importancia otorgada al análisis filosófico. Se esperaba de la filosofía de la educación que examinara conceptos, principios y prácticas, introdujera distinciones pertinentes y aclarara el alcance de las afirmaciones educativas. Esto incluía explorar posibilidades conceptuales, distinguir lo necesario de lo contingente, detectar contradicciones y explicitar implicaciones. También exigía revisar supuestos y comprobar la validez de las razones alegadas para justificar una propuesta (Dearden, 1982, pp. 66-67). La disciplina encontraba así un modo de intervenir en los debates educativos sin limitarse a formular recomendaciones generales. Esta orientación analítica alcanzó una influencia considerable a ambos lados del Atlántico y encontró en la PES otro espacio de difusión y discusión.

Las revistas especializadas contribuyeron igualmente a estabilizar el intercambio académico. *Educational Theory*, publicada desde 1951 y vinculada a la JDS y a la PES, ofreció un foro para la filosofía de la educación y para otras formas de investigación teórica sobre sus fundamentos. Su desarrollo expresa la profesionalización del campo examinada por Kaminsky (1993). En el

⁶ Paul Monroe, profesor del Teachers College de la Universidad de Columbia, participó en el intercambio educativo entre China y Estados Unidos y realizó investigaciones y viajes a China durante las décadas de 1920 y 1930.

ámbito británico, las actas de la PESGB dieron paso al *Journal of Philosophy of Education*, cuyo archivo editorial se inicia en 1967. Estas publicaciones permitieron ampliar y someter a discusión las preguntas y los métodos de la disciplina. Al revisar los setenta y cinco años de *Educational Theory*, Taylor (2026) ha destacado la continuidad de los debates sobre los fines educativos, la democracia, el currículo y los valores, junto con la incorporación de nuevas perspectivas y problemas. La institucionalización aparece así como el soporte de una indagación filosófica que debe renovarse ante las transformaciones de la educación.

En Francia, la institucionalización siguió un recorrido distinto, ligado a la organización de los saberes pedagógicos. En la década de 1880, la Tercera República impulsó una ciencia de la educación cuya enseñanza se confió principalmente a profesores de filosofía; la reflexión moral y el compromiso republicano formaban parte de aquella empresa universitaria. Tras la desaparición de buena parte de esas cátedras, la creación de las ciencias de la educación en 1967 abrió un espacio plural en el que la filosofía compartía el estudio de lo educativo con la psicología, la sociología y la historia (Robert, 2023). La cuestión disciplinar adquiría así un sentido particular: cómo conservar la investigación sobre los fines y los valores dentro de un campo que aspiraba también a producir conocimiento empírico. Esta trayectoria permite comprender que la presencia académica de la filosofía de la educación no dependa únicamente de su constitución como especialidad separada. También puede afirmarse mediante el examen crítico de los presupuestos de otras investigaciones y de las prácticas que estas contribuyen a orientar.

En España, la presencia universitaria de la filosofía de la educación quedó vinculada a la institucionalización de la pedagogía y a las discontinuidades de la historia política. Los cursos impartidos por Juan Zaragüeta en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid durante la década de 1930 constituyen un antecedente significativo. Su posterior articulación como pedagogía fundamental muestra que los cambios de denominación afectaban también al modo de concebir la unidad del saber educativo (Jover Olmeda et al., 2014). Más adelante, la recuperación democrática dio especial relevancia a la formación de ciudadanos y a la justificación de los valores educativos. Según Jover (2001), la recepción del análisis filosófico no eliminó esta orientación normativa, que encontró apoyo en una filosofía práctica de raíz aristotélica. Desde los años noventa, las perspectivas narrativas y el debate posmoderno ampliaron las discusiones. La consolidación del campo español reunió, por tanto, la delimitación de un saber académico y la búsqueda de criterios para que el educador pudiera juzgar sus decisiones y responder de ellas.

Esta preocupación por los fines y los valores de la educación puede examinarse también a la luz de los estudios sobre la tradición krausista española. En su análisis de Concepción Arenal, Manzanero (2020) recuerda que “la cuestión social dependía en gran parte de resolver antes la cuestión pedagógica” (p. 538). La formación de las mujeres adquiría así un alcance que rebasaba la instrucción: se vinculaba con su autonomía y con la posibilidad de hacer efectiva la igualdad jurídica. La reflexión filosófica sobre educar formaba parte de una propuesta de transformación social. En su estudio sobre Manuel Bartolomé Cossío, esta misma autora destaca, asimismo, una concepción de la educación como creación personal en la que “el agente principal es el educando mismo” (Manzanero, 2021, p. 477). Esta perspectiva, desarrollada en el entorno de la Institución Libre de Enseñanza, atendía a la experiencia, a la sensibilidad y a la participación del alumno en su propia formación. Su recuperación en una experiencia universitaria de educación inclusiva permite advertir cómo una herencia filosófica puede orientar prácticas actuales sin reducirse a una referencia histórica. Desde este ángulo, el desarrollo del pensamiento educativo español comprende también la discusión sobre quién puede acceder a la formación y qué condiciones favorecen el ejercicio de su libertad. Existen estudios más recientes que analizan la influencia de la filosofía en la educación: Santos Pérez y Valencia Olivero (2025) vinculan al epistemología social con la inclusión educativa y la diversidad cultural; y Gallego Vicente, Carabajo Nieto y García-Sánchez (2025) reflexionan sobre una experiencia de educación infantil para plantear problemas de epistemología social y política, así como sobre la relación entre las metodologías pedagógicas, la transferencia del conocimiento humanístico y la colaboración entre escuela y sociedad.

4. La orientación analítica en la filosofía de la educación

La orientación analítica de la filosofía de la educación adquirió especial relevancia en el ámbito angloamericano, desde su desarrollo británico hasta su difusión en los Estados Unidos. Un precedente importante fue el libro que Charles D. Hardie publicó en 1941 y que volvió a editarse en 1962. Su propósito era trasladar a las discusiones educativas una exigencia de claridad que ya había dado resultados en otros dominios filosóficos.

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

Richard S. Peters (1966) fue una de las figuras decisivas en la aplicación de los métodos tradicionales de la filosofía analítica a la educación. Examinó nociones como “igualdad”, “libertad” y “democracia”, cuyo significado condiciona tanto las teorías como las prácticas educativas, y contribuyó a recuperar la tradición de la educación liberal. Uno de sus colaboradores, el también británico y analítico Paul Hirst (1965), defendió una formación general organizada en torno a distintas *formas de conocimiento*⁷. La propuesta de Hirst vinculaba el análisis conceptual con una concepción liberal de la educación⁸ orientada al desarrollo de la *autonomía racional*. Frente a las perspectivas progresistas, Hirst recuperó la idea aristotélica de que el mero conocimiento posee un valor propio: la educación no se justifica únicamente por las ventajas externas que permite obtener. En esta recuperación participaron también los estadounidenses Scheffler (1960) y Siegel (1988), junto con los trabajos británicos de Hirst y Peters (1970). Desde la filosofía política, esta corriente ofrecía una alternativa a la influencia del progresismo educativo de los años sesenta. La libertad se entendía aquí como la capacidad de examinar razones y formar juicios propios mediante el acceso al conocimiento. Para la filosofía de la educación, esta conexión entre saber y autonomía plantea una cuestión de fondo: qué formación merece promoverse por su valor educativo y no solo por su utilidad inmediata. La autonomía requiere, además, ocasiones para ejercerla. Mill (1859) formulaba en la idea de que las facultades humanas de percepción, juicio, sensibilidad para distinguir, actividad mental e incluso preferencia moral solo se ejercitan al elegir. Desde esta perspectiva, una formación puede transmitir conclusiones acertadas y, sin embargo, dejar poco espacio para aprender a decidir. La diferencia aparece cuando el estudiante debe comparar alternativas, explicar su preferencia y revisar las consecuencias de lo elegido. No basta con ofrecerle un repertorio de opciones si los motivos de la elección permanecen sin examinar. Ahora bien, Mill circunscribía su principio de libertad a quienes han alcanzado la madurez de sus facultades; su traslado a la educación exige atender a la dependencia y al desarrollo del alumno. De ahí cabe extraer una orientación gradual: proporcionar apoyos que permitan asumir una responsabilidad creciente. La intervención docente adquiere así un criterio para juzgarse: si las ayudas prestadas preparan al estudiante para necesitar cada vez menos la decisión ajena.

En las décadas de 1960 y 1970, la consolidación de la filosofía de la educación estuvo estrechamente ligada a la búsqueda de un *método filosófico* reconocible. La adopción de criterios exigentes contribuyó a su legitimidad académica y reforzó su condición de disciplina diferenciada. El análisis filosófico parecía especialmente adecuado para un ámbito atravesado por orientaciones pedagógicas rivales, desacuerdos políticos y cambios frecuentes en las preferencias docentes. Profesionales de la enseñanza, responsables educativos e investigadores encontraron en él recursos para discutir con mayor precisión y aspirar a juicios menos dependientes de adhesiones particulares. Su aportación se hizo visible en la delimitación de términos como teoría, autoridad, adoctrinamiento, castigo, enseñanza y educación. Estas distinciones proporcionaban un terreno compartido desde el cual examinar los problemas. Scheffler (1960) amplió, además, el

⁷ Al revisar esta propuesta, Smith (2023) ha subrayado que reconocer el valor de las ciencias no obliga a convertirlas en el patrón exclusivo de todo saber. Para la filosofía de la educación, esta distinción sigue siendo relevante al justificar el currículo y decidir qué formas de comprensión merece cultivar la escuela.

⁸ Podemos considerar a Hirst como uno de los fundadores de lo que podemos llamar *filosofía liberal de la educación*.

estudio del lenguaje educativo a las definiciones, los símbolos, las metáforas y los eslóganes. Mostró que una tesis filosófica podía circular en la práctica convertida en una fórmula breve, perdiendo por el camino parte de sus condiciones y matices. Es el caso del conocido lema asociado al progresismo de Dewey: “We teach children, not subjects”. Su traducción habitual, “Enseñamos a niños, no contenidos”, no conserva todos los matices del término inglés “subjects”, que también admite la acepción de *sujetos*. Para la filosofía de la educación, el interés del ejemplo reside en examinar qué concepción del alumno, del conocimiento y de los fines de la enseñanza queda condensada en una expresión aparentemente sencilla.

La fenomenología, el existencialismo y otras corrientes habitualmente agrupadas bajo la denominación de *filosofía continental* ofrecían caminos distintos para pensar la educación. Sin embargo, durante la primera etapa de institucionalización, el enfoque analítico reunió un apoyo particularmente amplio. Su éxito no se explica solo por la fuerza de sus argumentos, sino también por su adecuación a las exigencias de una disciplina que buscaba reconocimiento profesional. Maloney (1985) identificó una tensión característica: la filosofía de la educación deseaba mantener su vínculo con la tradición filosófica, de inclinación teórica, y obtener a la vez legitimidad en las facultades de Educación, más atentas a la intervención y a sus resultados. El análisis conceptual parecía tender un puente riguroso entre esos espacios y conectar la *filosofía general* con la *filosofía de la educación* y con la *teoría de la educación*. Así, el método analítico proporcionó una forma de *respetabilidad académica* comprensible para ambos interlocutores, sin resolver por ello todas las dificultades de su relación.

En los Estados Unidos, el movimiento analítico permitió también que la filosofía de la educación se distanciara de su dependencia de Dewey y de la John Dewey Society. La revista científica *Nature* (1967) aludió⁹ a esa prolongada influencia mediante la imagen del “fantasma de John Dewey”. La nueva orientación cuestionó igualmente el procedimiento de extraer consecuencias educativas de grandes sistemas filosóficos, como el *realismo*, el *idealismo* o el *pragmatismo* (Chambliss, 1996; Phillips, 1994). A los *analíticos* les parecía insuficiente derivar recomendaciones pedagógicas de posiciones generales sin aclarar los pasos argumentativos que las conectaban. Su aspiración era construir una filosofía de la educación con exigencias de rigor próximas a las de una filosofía científica. La trayectoria de *Studies in Philosophy and Education* ilustra esa preocupación: Nelson (1996, p. 474) ha destacado que su recuperación editorial reivindicó la claridad y la calidad de la argumentación filosófica. La legitimidad de una propuesta educativa debía descansar, desde esta perspectiva, en razones examinables y no en su mera pertenencia a una escuela de pensamiento.

Con el tiempo, investigadores y estudiantes de posgrado ampliaron sus lecturas más allá de los manuales de lógica, epistemología y filosofía analítica. El contacto directo con otros textos filosóficos modificó sus preguntas y sus referencias (Burbules, 1997b). Entre los filósofos de la educación anglófonos volvió a crecer el interés por autores tan diversos como los presocráticos, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger o Simone de Beauvoir, mientras ganaban presencia la *teoría crítica*, el *feminismo* y el *posmodernismo*. La incorporación de estas perspectivas desplazó parte de la atención hacia problemas que no podían tratarse únicamente mediante la definición de términos: las relaciones de poder, las desigualdades escolares y los supuestos sociales de la formación. La filosofía de la educación comenzó así a preguntarse con mayor insistencia no solo qué significaban sus conceptos, sino también a quiénes beneficiaban sus usos y qué experiencias quedaban fuera de ellos.

La posición predominante del enfoque analítico empezó a ser confrontada abiertamente en la década de 1970. Poco después de la influyente caracterización de la disciplina ofrecida por Soltis (1971), Edel (1972) publicó *Analytic Philosophy of Education at the Crossroads*, cuyo título anunciaba ya un cambio de clima. Las objeciones procedían de tradiciones diversas, no exclusivamente de la teoría crítica o del feminismo. Se cuestionaba que el análisis pudiera ser neutral y ajeno a los valores, y se advertía que su concentración en la lógica del lenguaje,

⁹ Ver también Burbules (1997b).

destacada por Russ (1994), podía producir resultados de escasa relevancia para los problemas educativos. Estas críticas aparecen, con distintos énfasis, en Barrow (1994), Ericson (1992), Phillips (1985, 1994), Maloney (1985, pp. 245-250) y Noddings (1995, pp. 41-57). También entre algunos defensores del enfoque analítico hubo afirmaciones en este sentido. Barrow (1994) juzgó que muchas objeciones tenían poca pertinencia y podían refutarse; Phillips (1994) reconoció, en cambio, que la especialización técnica había orientado demasiados debates hacia los intereses de los propios filósofos, alejándolos de las preocupaciones de otros educadores. Ericson (1992) relacionó estas dificultades con la aparición de una segunda generación analítica, que renovó el estudio del pensamiento crítico, las formas de conocimiento y otros problemas educativos. Al terminar aquella década, la identificación de toda la disciplina con una única orientación resultaba ya insostenible (Burbules, 1997b). Se abrió entonces una etapa postanalítica, visible en las revistas y en los encuentros de la PES y la PESGB, donde aumentaron la diversidad metodológica, el intercambio entre disciplinas y la revisión de las concepciones heredadas.

5. Pluralidad, diálogo entre tradiciones y debate sobre la unidad disciplinar

La filosofía de la educación continental y la angloamericana comparten buena parte de sus antecedentes, pero sus desarrollos posteriores no siguieron el mismo recorrido. Platón, Aristóteles, Descartes, Hobbes, Locke, Rousseau, Mill o Kant forman parte de un patrimonio común que dio lugar a lecturas y prioridades diferentes. Como hemos visto, en los Estados Unidos tuvo especial peso el *pragmatismo*, al que siguió, desde los años sesenta, una aproximación al método analítico de la filosofía británica. En la Europa continental adquirieron mayor relieve la *fenomenología* alemana de Husserl y Heidegger, la *teoría crítica* de la Escuela de Fráncfort y el *existencialismo* francés. Estas diferencias describen tendencias generales y no fronteras cerradas: los intercambios entre tradiciones han sido constantes. Examinaremos ahora algunas de sus principales contribuciones a la discusión educativa y terminaremos con dos propuestas que llevaron la crítica de la escolarización a posiciones especialmente radicales.

Una vía importante de encuentro entre ambas tradiciones fue la lectura del existencialismo y de la teoría crítica por parte de filósofos de la educación norteamericanos. Este interés favoreció posteriormente la recepción de Jacques Derrida y de los planteamientos posmodernos. También contribuyó a esa circulación el desarrollo de perspectivas feministas atentas a la diferencia, la alteridad y las relaciones, asuntos presentes, con orientaciones distintas, en Derrida y Emmanuel Levinas. Conviene evitar, sin embargo, la identificación del feminismo educativo con una sola escuela filosófica. Junto a las aportaciones de Susan Laird y Morwenna Griffiths, y a la influencia de autoras como Luce Irigaray y Judith Butler, encontramos trayectorias vinculadas al análisis filosófico. Jane Roland Martin y Ann Diller, por ejemplo, se formaron con Israel Scheffler. Esta diversidad muestra que la revisión feminista de los supuestos educativos no exigía adoptar un único método, aunque sí ampliar las preguntas acerca de quién educa, quién es escuchado y qué experiencias se consideran valiosas.

Las críticas *feministas*, *multiculturalistas* y *posmodernas* afectan a cuestiones que atraviesan la filosofía, la teoría y la práctica educativas. Su amplitud obliga aquí a una presentación selectiva. La *filosofía feminista de la educación* ganó presencia desde los años setenta y se consolidó en las décadas siguientes, incorporando, entre otras orientaciones, desarrollos posestructuralistas (Stone, 1994; St. Pierre, 2000). La entrada de un número creciente de mujeres en asociaciones hasta entonces mayoritariamente masculinas contribuyó a transformar su agenda intelectual (Leach, 1991). Se cuestionaron tanto los temas discutidos como las condiciones del propio debate. Algunas autoras denunciaron estilos argumentativos que premiaban la confrontación intimidatoria y reducían las posibilidades de intervención de otras voces. También criticaron que el aislamiento de los problemas conceptuales respecto de las situaciones concretas produjera discusiones artificiales, especialmente en ética, donde las relaciones personales forman parte del problema y no constituyen un simple contexto accesorio (Noddings, 1995). Otra aportación consistió en examinar las ausencias: cuando determinadas experiencias no acceden al debate académico, tampoco quienes las viven participan plenamente en la definición de los asuntos relevantes. La revisión de la escasa presencia femenina en asociaciones y publicaciones abrió así una pregunta

más amplia sobre la exclusión de otros colectivos. Desde la filosofía de la educación, esta crítica afecta a las condiciones de legitimidad del diálogo con el que se justifican los fines y las prácticas de la formación.

La revisión feminista también amplió el conjunto de finalidades que merecen atención educativa. Entre ellas destacan el cuidado de uno mismo y la responsabilidad hacia los demás, ámbitos frecuentemente relegados por una tradición que privilegiaba experiencias asociadas a los varones. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, de Noddings (1984)¹⁰, fue una obra decisiva en esta discusión. Junto con el desarrollo cognitivo, diversas autoras defendieron la formación emocional, la intuición y la sensibilidad ante las necesidades ajenas. La distinción entre lo público y lo privado quedó así sometida a revisión: una educación completa debía atender tanto a la razón, la objetividad y la imparcialidad como a las relaciones afectivas, la compasión y la atención a las condiciones físicas y psicológicas de las personas. Para la filosofía de la educación, ello supone examinar qué entendemos por formación humana y qué capacidades dejamos fuera cuando la reducimos a unas pocas dimensiones. Las posiciones feministas, sin embargo, no coinciden en todos estos puntos. Existen desacuerdos sobre la valoración de los roles tradicionalmente atribuidos a cada sexo, sobre la conveniencia de conservarlos o transformarlos y sobre la propia asociación de razón y objetividad con lo masculino. Esta pluralidad impide presentar la filosofía feminista de la educación como una doctrina uniforme.

La perspectiva multiculturalista pone en primer plano la diversidad de los alumnos y cuestiona que las instituciones educativas hayan respondido de manera desigual a los intereses de los distintos grupos culturales (McLaren, 1997). Las diferencias relevantes no se limitan al idioma o a las costumbres, sino que incluyen creencias, valores y maneras de interpretar el mundo. Ahora bien, el principio de no privilegiar una cultura sobre otra admite interpretaciones distintas. Para algunos autores, exige reconocer una legitimidad equivalente a las tradiciones y convicciones de cada grupo; para otros, respetar a las personas es compatible con juzgar falsas determinadas creencias o criticar ciertos valores. La diferencia resulta decisiva para la filosofía de la educación, porque el reconocimiento moral de los alumnos no resuelve por sí mismo qué conocimientos deben enseñarse ni cómo justificar su selección. En el currículo científico, por ejemplo, la controversia entre evolución biológica y diseño inteligente obliga a distinguir el respeto a una identidad cultural de la validez de una explicación. A ello se añade una dificultad para el propio argumento multiculturalista: nociones como *justicia* y *respeto* poseen interpretaciones culturales diversas, de modo que apelar a ellas requiere justificar por qué ciertos criterios han de prevalecer. Dos sistemas de valores pueden contener exigencias incompatibles, como ocurre con algunas prácticas religiosas. Ante estas tensiones, unas propuestas se inclinan por formas de relativismo cultural y otras intentan compatibilizar la diversidad con principios de alcance universal.

Los planteamientos posmodernos cuestionan varios supuestos de la tradición filosófica: la objetividad del juicio, la neutralidad de la razón, la estabilidad de los significados y la posibilidad de separar el conocimiento de las relaciones de poder (Lyotard, 1979; Peters, 1995; Blake *et al.*, 1998). Desde esta perspectiva, las grandes teorías educativas pueden funcionar como narraciones que presentan como universales creencias y valores surgidos en circunstancias históricas concretas y vinculados a grupos dominantes. Una preocupación recurrente consiste, por ello, en mostrar la dimensión política de la educación y de los discursos que la justifican. Estos enfoques examinan cómo operan las relaciones de poder en las teorías y en las prácticas educativas e intentan incorporar intereses y experiencias habitualmente excluidos del pensamiento occidental. Su desconfianza hacia los ideales universales llega, en algunos casos, a poner en duda la legitimidad de una filosofía de la educación concebida como disciplina unitaria. La objeción principal a esta posición señala una posible dificultad interna: si se rechaza cualquier teoría general de la educación, también necesita justificación la afirmación general de que tales teorías son imposibles. La controversia no es secundaria, pues afecta a la capacidad de la filosofía de la educación para

¹⁰ El caso de Nel Noddings resulta singular por la combinación de una fecunda trayectoria intelectual —publicó trece libros como filósofa y teórica de la educación— con una intensa vida familiar. Madre de diez hijos, afirmaba disfrutar de la compañía de niños y mascotas, se reconocía como una persona hogareña y expresaba su gusto por recibir visitas.

fundamentar juicios compartidos sobre lo que merece enseñarse y sobre las condiciones de una formación deseable.

Entre las críticas más radicales al orden educativo destacan las de Paulo Freire (1970) e Ivan Illich (1971). Freire articuló una *pedagogía crítica*¹¹ apoyada en un marxismo humanista con componentes existenciales y orientada a la emancipación de los oprimidos. Su denuncia de la concepción bancaria de la enseñanza cuestionaba el modelo que trata al alumno como un recipiente vacío y al maestro como el encargado de depositar contenidos. Illich, por su parte, llevó la crítica hacia la propia organización institucional del aprendizaje mediante su propuesta de desescolarización. Aunque ambos rechazaron aspectos fundamentales de la educación establecida, sus proyectos tuvieron alcances distintos. Freire mantuvo la confianza en el potencial transformador de la educación y en la posibilidad de una intervención pública organizada. Illich discutió de forma mucho más profunda la legitimidad de convertir la escolarización de masas en la vía obligada de acceso a la formación. Sus planteamientos han conocido momentos diferentes de difusión: la pedagogía freireana tuvo amplia proyección en las últimas décadas del siglo XX, mientras que las propuestas illichianas volvieron a suscitar interés en debates posteriores sobre las instituciones educativas. Para este último, cada persona debía recuperar la responsabilidad sobre su aprendizaje y superar la dependencia del consumo de servicios escolares.

Desde la filosofía de la educación, ambas críticas obligan a examinar si las instituciones favorecen la autonomía que declaran perseguir o si reproducen formas de subordinación. Este problema permite recuperar una observación de Charles Louis de Montesquieu sobre la educación en el gobierno despótico: “La obediencia ciega supone ignorancia en el que obedece: la supone también en el que manda, pues no necesita deliberar, dudar ni discurrir; le basta querer” (1748/1906, libro IV, cap. III, p. 55). Su análisis se refiere a una forma de gobierno; aplicado como criterio de reflexión educativa, permite advertir que la ausencia de discusión empobrece también el juicio de quien ejerce la autoridad. El docente que nunca debe explicar una decisión pierde una ocasión para examinar sus propios motivos. Por ello, la dimensión pública de la educación concierne tanto al acceso a la enseñanza como a las condiciones en que se establecen y revisan sus normas. Exigir razones, admitir una objeción y disponer de procedimientos para rectificar son aprendizajes institucionales: muestran cómo una regla puede obligar sin quedar sustraída al examen. La crítica de la subordinación conduce entonces a una tarea precisa para la filosofía de la educación: distinguir la autoridad necesaria para organizar una actividad común de la voluntad particular que se impone aprovechando una posición de poder.

Al revisar el contexto institucional británico en *Leaders in Philosophy of Education*, Hirst (2008) expresó la expectativa de una aproximación entre la filosofía analítica y el posmodernismo. Sin embargo, el trasvase de ideas entre ambas tradiciones no equivale necesariamente a un acuerdo sobre sus supuestos. La recepción angloamericana del pensamiento continental ha ampliado el diálogo, pero persisten divergencias acerca de la validez de las razones, la función de la crítica y el alcance de los principios educativos. Algunos autores consideran que superar esta polarización es una condición para el desarrollo de la disciplina y reclaman un intercambio más constructivo. Peters (2013) ofrece una interpretación más optimista y sostiene que la distancia entre ambas orientaciones se ha reducido hasta quedar superada. Desde nuestra perspectiva, esa conclusión resulta demasiado fuerte. Si recurrimos, por analogía, a la noción de paradigmas en competencia de Kuhn (1962), cabe entender que las discrepancias afectan a los criterios con los que cada posición reconoce y evalúa los problemas. Por eso, una reconciliación plena sigue siendo muy difícil.

El diálogo puede favorecer acuerdos concretos en filosofía de la educación sin que de ello se siga la desaparición de sus diferencias fundamentales. Para valorar ese diálogo conviene atender también a cómo se presentan las posiciones rivales. Mill (1859) exigía escuchar los argumentos de todos los contendientes. Este punto de vista ofrece un criterio educativo distinto del simple

¹¹ La pedagogía crítica incorpora al análisis educativo conceptos de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort y los relaciona con la posibilidad de transformar las condiciones sociales de la formación.

intercambio de opiniones: comprender una objeción supone conocer la fuerza que posee para su defensor. Si el profesor presenta siempre las posiciones ajenas mediante versiones fácilmente refutables, puede producir adhesión sin haber desarrollado comprensión. Una discusión formativa exige reconstruir el argumento contrario de manera que quien lo sostiene pueda reconocerlo y precisar qué razones permitirían revisar la propia posición. Esta exigencia puede orientar el trabajo entre tradiciones filosóficas incluso cuando no comparten todos sus criterios de validez. Identificar con exactitud dónde comienza el desacuerdo constituye ya un resultado intelectual. La pluralidad adquiere así valor educativo cuando obliga a responder a dificultades reales y permite distinguir una convicción examinada de una pertenencia doctrinal.

La ampliación de los asuntos estudiados y la participación de colectivos antes escasamente representados han dado lugar a una disciplina cada vez más diversa. Phillips (1994, p. 4 456) valoraba favorablemente este proceso al describir la situación de los años noventa: “La situación en la década de 1990 es compleja y relativamente saludable: los filósofos trabajan con una diversidad de enfoques, en una variedad de campos, y la disciplina está marcada por un eclecticismo probablemente nunca visto”. Chambliss (1996, p. 472) reconocía esa misma diversidad de enfoques¹², aunque extraía de ella una valoración más reservada sobre la unidad de propósitos de la filosofía de la educación: “En la última década del siglo XX, la filosofía de la educación apenas se parece a una disciplina con una meta específica y unos objetivos claramente establecidos. Es un campo más exactamente caracterizado por la variedad de sus investigaciones y sus proyectos de interpretación”.

También Feinberg (1995) y Phillips (1995) advirtieron la distancia que separaba a la disciplina de un acuerdo general. Los debates posteriores no permiten dar por resueltas aquellas diferencias. La continuidad de las preguntas sobre los fines educativos convive con discrepancias acerca de cómo formularlas y justificarlas. La filosofía de la educación puede compartir problemas sin que sus distintas tradiciones compartan necesariamente las respuestas o los criterios con los que las valoran.

La profesionalización tuvo, además, consecuencias que merecen examinarse. En sus primeras etapas, la PES y otras asociaciones restringieron la intervención de quienes carecían de una formación filosófica acreditada. Se generó así una tensión difícil de resolver: se pedía a los especialistas que atendieran a los problemas de la enseñanza, pero se desalentaba la participación de muchos de los profesionales que conocían esos problemas de primera mano (Feinberg, 1995; Giarelli & Chambliss, 1991; Tozer, 1991). La exigencia de rigor podía convertirse en una barrera entre la reflexión y la experiencia que debía alimentar esa reflexión. Sigue siendo pertinente, por ello, preguntar qué formación filosófica necesita un docente y qué conocimiento de la docencia necesita un filósofo de la educación.

El cambio de siglo amplió los espacios de intercambio. La globalización, las redes internacionales y los encuentros entre investigadores de culturas distintas favorecieron la circulación de problemas y perspectivas. La *International Network of Philosophers of Education* (INPE), fundada en 1988, constituye un ejemplo de esa apertura. A ello se sumaron Internet y las tecnologías digitales, que modificaron el acceso al conocimiento y la comunicación académica. La pandemia de la Covid-19 aceleró el uso de la enseñanza a distancia e hizo más visibles las incertidumbres de esta transformación. Para la filosofía de la educación, estas novedades plantean cuestiones que no se resuelven únicamente con medios técnicos: qué entendemos por presencia educativa, cómo se distribuyen las oportunidades de participar y qué relaciones entre profesores, alumnos y conocimientos conviene preservar. El debate sobre la inteligencia artificial prolonga hoy esas preguntas acerca de los medios y los fines de la formación. El informe PISA 2025 observa que, en el conjunto de la OCDE, quienes no utilizan asistentes de IA para las tareas escolares suelen obtener mejores resultados que quienes los emplean, aunque la relación varía según la frecuencia y la finalidad del uso. De ahí su observación de que “el uso de la IA no es un prerrequisito para

¹² La pluralidad de tradiciones se acompaña de una diversidad de procedimientos de investigación. Reboul (1983) ha identificado, dentro de los métodos compartidos con la filosofía general, cinco maneras de proceder: histórico, reflexivo, análisis lógico, a contrario y dialéctico.

el éxito" (OECD, 2026, p. 236). El propio análisis impide atribuir sin más las diferencias de rendimiento a un efecto causal de estas herramientas. La incorporación de recursos digitales no debería constituir un fin en sí mismo, lo importante es el uso formativo que se haga de ellos. La IA no debe ser un sustituto, sino un complemento, de la mente del educando.

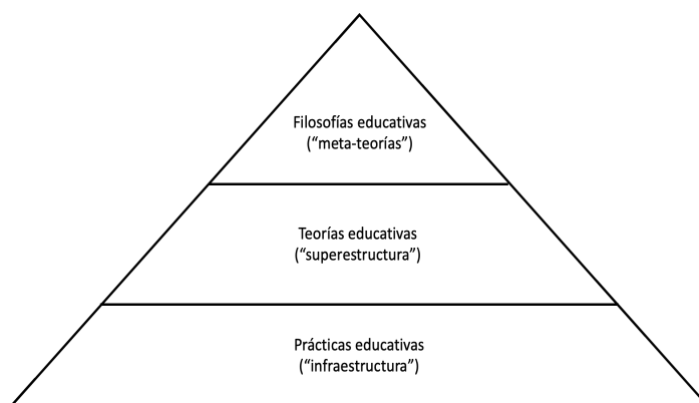
6. Las relaciones entre filosofía, teoría y práctica educativas

Podemos ahora precisar el lugar que ocupa la filosofía de la educación respecto de los discursos de quienes enseñan y de quienes elaboran teorías sobre la enseñanza. Siguiendo a Moore (1982, pp. 1-9), distinguiremos varios niveles lógicos de actividad, representados en la Figura 1. En el nivel básico se encuentran las *prácticas educativas*: explicar, orientar, motivar, proponer ejercicios, corregir y acompañar el aprendizaje. Los docentes recurren para ello a un vocabulario profesional y a conceptos que dan sentido a sus decisiones. Cuando esas actividades se convierten en objeto de reflexión sistemática, aparece un segundo nivel: la elaboración de *teorías educativas* (Moore, 1974). Su relación con la práctica adopta al menos dos formas. Las *teorías descriptivas* procuran explicar lo que sucede, apoyándose, entre otras disciplinas, en la sociología. Las *teorías prescriptivas* señalan cómo se debería actuar y combinan criterios normativos con orientaciones metodológicas. Distinguir ambas permite evitar un error frecuente: creer que la descripción de una práctica basta para justificarla. La pregunta filosófica comienza precisamente cuando examinamos por qué un modo de educar merece ser elegido.

Kant permite precisar qué se pierde cuando la experiencia educativa se transmite únicamente como un repertorio de soluciones acostumbradas. En su *Pedagogía*, Kant (1803) distinguía una educación mecánica, nacida de las ocasiones, de otra organizada mediante el juicio; además, insistía en que cada generación recibe experiencias y conocimientos de la anterior y debe añadir algo a ellos. La tradición conserva así un valor formativo, pero ese valor depende de que pueda examinarse. El profesor que hereda una actividad necesita comprender qué problema trataba de resolver y qué razones justificaban su empleo. De otro modo, puede conservar el procedimiento después de que hayan cambiado las condiciones que le daban sentido. Esta perspectiva permite diferenciar la continuidad de una práctica de la continuidad de su justificación. Una escuela puede repetir sus hábitos y haber perdido, entretanto, las razones educativas que los sostuvieron. La reflexión filosófica contribuye a recuperar esas razones, discutirlos y decidir qué merece mantenerse.

Las propuestas prescriptivas pueden abarcar un proyecto formativo completo. Cabe preguntar cómo desarrollar las capacidades de los alumnos, cómo prepararlos para ejercer una profesión científica, empresarial o asistencial, o cómo favorecer su participación como ciudadanos democráticos. Hablamos entonces de *teorías generales de la educación*, pues orientan la formación de un determinado tipo de persona y, con frecuencia, la construcción de una determinada sociedad. Esta ambición recorre buena parte de la tradición filosófica. En la *República*, Platón proponía una educación adecuada para quienes han de gobernar la ciudad; Durkheim (1922) atribuía a la educación una función de integración y de cohesión social; Dewey (1916) vinculaba la experiencia escolar con la continuidad de la vida democrática. También Locke, Rousseau, Fröbel y Mill relacionaban sus recomendaciones con una concepción más amplia de la vida humana. En muchos de estos proyectos, la educación aparece como un medio para realizar fines políticos, sociales, económicos o religiosos. Reconocer ese vínculo no equivale a reducir todo valor educativo a su utilidad externa: corresponde a la filosofía de la educación discutir cuándo una finalidad orienta la formación y cuándo termina subordinándola. La comparación entre Atenas y Esparta ilustra la cuestión. Con las diferencias y limitaciones propias de sus contextos, ambas ciudades organizaron la educación de acuerdo con sus ideales de ciudadanía y de vida colectiva, concediendo distinto peso a la deliberación y a la disciplina militar (Marrou, 1985, pp. 32-45, 58-69). El contraste muestra que una práctica puede ser coherente con un proyecto social y, sin embargo, exigir una evaluación filosófica de ese mismo proyecto. Sus resultados no deben juzgarse al margen de las capacidades humanas que se pretenden cultivar.

Figura 1



Niveles de la actividad educativa y de su examen filosófico.

Conviene añadir dos precisiones sobre las teorías prescriptivas generales. La primera se refiere a su justificación. En cuanto prescripciones, no se limitan a describir hechos al modo de una investigación empírica, sino que asumen un compromiso con ciertos fines y valores. Por eso, los datos sobre los resultados de una intervención son necesarios, pero no suficientes para aceptarla. Además de averiguar si un procedimiento funciona, hay que discutir si aquello que permite conseguir merece ser perseguido y si los medios empleados son admisibles. La filosofía de la educación interviene en esta justificación normativa sin prescindir del conocimiento que aportan las ciencias sociales. La segunda precisión concierne a su autoría y alcance. Un filósofo puede elaborar una teoría educativa general, pero no toda teoría educativa procede de una investigación filosófica ni toda reflexión filosófica desemboca en un programa educativo. La proximidad entre ambos campos no autoriza a identificarlos. Sus conexiones se comprenden mejor si atendemos a las preguntas que cada uno formula y a la función que desempeñan sus respuestas.

La *filosofía de la educación* constituye, en el sentido expuesto al comienzo, una actividad de segundo orden: examina las *teorías educativas* y, a través de ellas o directamente, las *prácticas educativas*. Estas últimas nunca están desprovistas de supuestos. Un profesor que prepara una tarea, ayuda a comprender una explicación o decide cómo evaluar actúa conforme a alguna idea sobre lo que merece aprenderse y sobre los medios adecuados para lograrlo. Incluso las instrucciones más sencillas contienen ese compromiso. Pedir silencio presupone que ciertas condiciones de atención favorecen la escucha; proponer una actividad escrita exige disponer de materiales y atribuir un valor formativo a la escritura; organizar grupos responde a alguna expectativa sobre el aprendizaje compartido. Lo mismo sucede cuando se opta por el descubrimiento individual. Podemos llamar *carga teórica de la acción educativa* a esta presencia de fines, creencias y criterios en la práctica. No es necesario que el docente los haya formulado en un tratado para que orienten lo que hace. La prioridad de la teoría es, en este sentido, lógica: la acción resulta inteligible a partir de los propósitos y supuestos que la sostienen (Moore, 1982, p. 6). Esta observación se extiende a las opciones generales de un educador. Conceder una amplia libertad de iniciativa, insistir en la dirección del profesor o formar para un ideal democrático, religioso o político implica adoptar alguna orientación teórica. La experiencia puede llevar a revisarla, pero la revisión también parte de criterios que permiten reconocer un resultado como satisfactorio o problemático. De ahí que debamos distinguir entre poner a prueba una propuesta por primera vez y modificar otra que ya se ha aplicado: en ambos casos, la acción se organiza desde un marco previo, aunque este pueda transformarse. La idea guarda relación con la discusión sobre la carga teórica de la observación en la filosofía de la ciencia, asociada a autores como Popper, Hanson, Kuhn, Feyerabend y Putnam. En educación, su consecuencia es especialmente práctica: hacer explícitos los supuestos facilita someterlos a crítica y asumir la responsabilidad de las decisiones docentes. A esta responsabilidad puede añadirse la exigencia de coherencia entre los principios que se declaran y la conducta que los hace visibles. En su correspondencia con Lucilio, Séneca sostenía que la filosofía exige que cada uno viva conforme a su norma, que la vida no discrepe del discurso ni sea incoherente consigo misma (Séneca, s. f., epístola 20, § 2). Su

observación se refiere al ejercicio de la filosofía como forma de vida; trasladada al ámbito educativo, invita a considerar el ejemplo del profesor como parte de lo que se enseña. Un discurso favorable al examen crítico pierde credibilidad cuando quien lo pronuncia castiga toda objeción; una defensa de la justicia resulta problemática si los criterios de evaluación cambian arbitrariamente. En estos casos, la contradicción compromete la relación pedagógica porque dificulta que el estudiante reconozca las razones de la autoridad. Examinar la práctica incluye, por ello, contrastar lo que una institución afirma valorar con las oportunidades que ofrece para ejercerlo.

Para concretar sus propuestas, la teoría educativa utiliza conocimientos de otras disciplinas. La psicología ayuda a estudiar el desarrollo de la abstracción; la sociología permite examinar los efectos de la organización escolar y de la separación del alumnado; la política interviene en las decisiones sobre ciudadanía y currículo; la gestión y la organización abordan los recursos, el tamaño de los centros y las funciones de sus responsables. Sin embargo, esos conocimientos no eliminan las diferencias entre los marcos desde los que se interpretan. Una orientación liberal, comunitaria, socialista, anarquista, conservadora, feminista o religiosa puede atribuir distinto valor a la autonomía, la cohesión, la autoridad o la igualdad. También las tradiciones idealistas, empiristas, pragmatistas, fenomenológicas, existencialistas, marxistas o humanistas ofrecen concepciones distintas del conocimiento y de la persona. No se trata de añadir una etiqueta filosófica a cada decisión, sino de reconocer el horizonte que hace razonable una propuesta. Una misma filosofía educativa puede admitir varias teorías educativas y diversas formas de llevarlas a la práctica. La relación inversa no cumple la misma función: una teoría particular no constituye, por sí sola, el marco general desde el que se justifican filosofías enteras. Esta diferencia de alcance permite entender la mediación de la teoría sin separar artificialmente la reflexión de la enseñanza.

La *filosofía de la educación* puede recurrir a situaciones imaginarias y a modelos ideales para examinar las consecuencias de un principio. Tales ejercicios permiten aislar una cuestión sin atender inicialmente a todas las restricciones de su aplicación. La *teoría educativa*, cuando pretende orientar la intervención, debe incorporar esas restricciones: recursos disponibles, condiciones institucionales, posibilidades del alumnado y efectos previsibles. Así, junto con la eficacia de una medida, entendida como capacidad de alcanzar un objetivo, considera su eficiencia, es decir, la relación entre los resultados y los recursos empleados. La *práctica educativa* ofrece después un ámbito de contraste y revisión. Sin embargo, una teoría no puede anticipar cada situación del aula ni reemplazar el juicio de quien enseña. Su función consiste en articular criterios, dar coherencia a las actividades y orientar el currículo.

La discusión reciente de Dunne (2025) sobre la presencia de la filosofía en la formación inicial del profesorado refuerza esta idea: una concepción de la competencia docente limitada a procedimientos deja fuera los compromisos normativos de la enseñanza. Formar al profesor exige también prepararlo para examinar las razones de sus decisiones y responder de ellas ante situaciones concretas. La atención a las diferencias personales da un contenido preciso a esta necesidad de juicio. Al concluir sus *Pensamientos sobre la educación*, Locke observaba que la mente de cada persona tiene alguna peculiaridad, al igual que su rostro, que la distingue de todas las demás (Locke, 1824, § 216). Locke se refería a la formación de un joven caballero¹³, cuyo horizonte social debe tenerse presente. Con esa cautela, la observación permite reconocer un problema que también afecta a una educación común: la igualdad de consideración no exige que toda intervención sea idéntica. Una misma corrección puede ayudar a un alumno a perseverar y llevar a otro a abandonar una tarea. La decisión docente requiere interpretar la situación, escuchar las razones del estudiante y valorar el efecto de la ayuda ofrecida. Esa adaptación debe poder justificarse mediante criterios educativos compartidos. Así, atender a la singularidad

¹³ Aunque su intención no era describir un método pedagógico específico, José Ortega y Gasset (2017) hizo una apreciación similar en 1933-1935, al relacionar los ideales de vida de diversos personajes (el *hidalgo* español, el *gentilhomme* francés, el *junker* alemán y el *gentleman* inglés) con ciertas exigencias técnicas en cuanto a su formación.

conserva su sentido formativo sin convertir las preferencias del profesor en una norma incuestionable ni dejar al alumnado sometido a decisiones imprevisibles.

La influencia filosófica puede alcanzar la práctica sin pasar por una teoría educativa expresamente formulada. El diálogo socrático proporciona un ejemplo clásico. La atención a la observación y a la medición, característica de la tradición positivista y de autores como Ernst Mach, ofrece otro punto de encuentro, aunque medir resultados no equivalga todavía a valorar su sentido educativo. En el currículo, las opciones filosóficas se vuelven especialmente visibles (Siegel, Phillips & Callan, 2018): sustituir la explicación evolutiva en biología por una enseñanza exclusivamente creacionista implicaría adoptar una determinada relación entre conocimiento, creencia y autoridad. A su vez, la experiencia escolar plantea preguntas a la filosofía: por qué enseñamos de un modo y no de otro, qué aportan las investigaciones sobre el aprendizaje y cómo cambia la transmisión cultural cuando intervienen medios digitales. La inteligencia artificial actualiza este último problema. Cassinadri (2024) analiza la tensión entre resolver tareas con ayuda tecnológica y desarrollar el carácter intelectual del estudiante. Desde la filosofía de la educación, importa entonces examinar si el recurso utilizado favorece el ejercicio de las capacidades que se pretende formar o si permite prescindir de ese ejercicio. Según el informe PISA 2025, en ciencias, el uso casi diario de la IA para aprender se asocia con puntuaciones inferiores a las de quienes no la utilizan, mientras que el uso semanal presenta resultados semejantes tras considerar el nivel socioeconómico (OECD, 2026, pp. 238–239). En el prefacio, Mathias Cormann, secretario general de la OCDE, señala que la IA “debería contribuir al aprendizaje que requiere esfuerzo por parte de los estudiantes, en lugar de sustituirlo” (OECD, 2026, p. 4), es decir, que la IA debería complementar el aprendizaje, no reemplazarlo. El criterio filosófico de valoración no debe centrarse sólo en el resultado alcanzado por el alumno, sino también en la relación que mantiene con el conocimiento al producirlo.

Otra vía de relación consiste en descubrir los presupuestos que ciertas prácticas incorporan sin hacerlos explícitos. Las genealogías inspiradas en Michel Foucault (1971, pp. 145-172) y las lecturas deconstructivas vinculadas a Jacques Derrida (1972, pp. 56-57) permiten interrogar el origen de categorías, jerarquías y procedimientos que suelen darse por evidentes. Al trasladar estas perspectivas al campo educativo, interesa preguntar cómo llegaron a establecerse determinadas formas de examinar, clasificar o reconocer la autoridad. Su aportación no consiste en proporcionar una receta inmediata para el aula, sino en mostrar la contingencia histórica de prácticas que parecen naturales. Podemos situar estos trabajos en una *filosofía social* o en una *epistemología histórica de la educación*. También desde aquí se confirma que la práctica educativa ofrece problemas a la reflexión filosófica y que esta puede transformar la manera de comprender aquella.

El examen del lenguaje sigue siendo una tarea central de la disciplina. Los conceptos empleados por los teóricos y por los docentes no son piezas indiferentes: permiten reconocer determinadas acciones como enseñanza, aprendizaje o educación y justifican algunas expectativas sobre ellas. Cabe preguntar qué distingue educar de adiestrar, cuándo podemos decir que alguien comprende un contenido y qué razones autorizan a atribuirle conocimiento. Otras preguntas conciernen a la *igualdad* de oportunidades, a la *libertad* del alumno y al alcance de la *democracia* dentro de la institución escolar. Biesta (2022) muestra la importancia de este análisis al cuestionar que describir la escuela simplemente como un entorno de aprendizaje permita comprender su carácter educativo. La expresión deja abiertas cuestiones sobre qué se aprende, con qué finalidad y mediante qué relaciones. La filosofía de la educación ayuda a formularlas y evita que la familiaridad de una palabra se confunda con la claridad de su significado.

Peters (1966) dedicó una atención especial a la igualdad, la libertad y la democracia, conceptos cuyo valor educativo depende de cómo se relacionen con la vida social. También Moore (1982, pp. 54-62) y Siegel, Phillips y Callan (2018) han examinado las tensiones que aparecen al convertir esos ideales en decisiones escolares. Afirmar que son deseables no resuelve, por ejemplo, qué desigualdades debe corregir una institución ni cómo conciliar la libertad del alumno con la responsabilidad del profesor. Kant (1803) ha formulado esta dificultad desde el interior de la

relación educativa: acostumbrando al educando a soportar una restricción de su libertad y, al mismo tiempo, guiarlo para que haga buen uso de ella. La tensión obliga a preguntar por el sentido y la duración de la intervención adulta. Si la dirección del profesor impide de manera permanente que el alumno delibere, la formación de la autonomía queda aplazada indefinidamente. Pero la ausencia de orientación tampoco asegura que este pueda reconocer las consecuencias de sus actos o respetar la libertad ajena. Podemos extraer de ese problema una exigencia para evaluar la autoridad pedagógica: sus límites deben ser comprensibles y abrir oportunidades crecientes de decisión. Enseñar a justificar una elección, revisar un error y hacerse responsable de una tarea concreta permite examinar si la ayuda recibida amplía la capacidad de actuar. La libertad funciona entonces como un criterio con el que juzgar los medios educativos, además de constituir uno de sus fines.

El análisis puede referirse a problemas actuales o adoptar una perspectiva histórica. En este segundo caso, releer a Platón, Rousseau, Fröbel, Spencer, Mill o Dewey exige reconstruir sus supuestos sobre la naturaleza humana, el conocimiento, los métodos y la persona educada. Las aportaciones posteriores de la psicología o de la filosofía de la ciencia permiten discutir esos supuestos, siempre que no se confunda la reconstrucción de una teoría con su evaluación desde el presente. El estudio de Barrow (1975) sobre Platón ofrece un ejemplo de este examen de la *libertad* y la *igualdad* dentro de un proyecto educativo específico. Así entendida, la historia de la filosofía de la educación proporciona recursos para revisar nuestras propias convicciones.

La evaluación de las teorías educativas reúne las tareas anteriores. Debemos atender a la claridad de sus conceptos, a su consistencia interna, a la relación con otros conocimientos, a la plausibilidad de sus supuestos sobre las personas y a la justificación moral de sus fines. También importa que puedan orientar la práctica, que permitan aprender de los resultados y que ofrezcan respuestas fecundas a los problemas que afrontan. La compatibilidad con las convicciones o instituciones vigentes no equivale, sin más, a una garantía de validez: esas mismas convicciones pueden requerir crítica. Biesta (2024) insiste en la necesidad de reconocer lo específicamente educativo frente a la subordinación de la enseñanza a agendas externas y a resultados medibles. Podemos acreditar la eficacia de un procedimiento sin haber justificado todavía su valor formativo. Por eso, la filosofía debe examinar tanto la selección del currículo y los métodos como las concepciones de *autoridad*, *libertad* e *igualdad* que los acompañan. Si la práctica incorpora teoría, los errores de esta pueden trasladarse a la experiencia del alumnado y limitar sus posibilidades de formación. El escrutinio filosófico adquiere así una responsabilidad social concreta, además de su interés como investigación académica.

7. Consideraciones finales

A lo largo de este recorrido hemos distinguido dos preguntas que conviene mantener relacionadas: cómo se desarrolla de hecho la educación y cómo debería orientarse. La primera requiere conocer las prácticas y sus condiciones; la segunda exige justificar fines, criterios y decisiones. Hemos mostrado también que, desde una actividad del aula hasta una política curricular, la acción educativa se apoya en supuestos que pueden someterse a examen filosófico. La *filosofía de la educación* contribuye, por tanto, a orientar las *teorías educativas* y, mediante ellas, las *prácticas educativas*. Su responsabilidad pública resulta especialmente visible cuando las instituciones quedan expuestas a cambios dictados por intereses partidistas o económicos. Una deliberación filosófica compartida puede favorecer acuerdos duraderos y evitar que la formación de niños y jóvenes dependa exclusivamente de esas disputas. No garantiza la desaparición del conflicto, pero ayuda a exigir razones sobre lo que se decide y sobre sus consecuencias. Esta conexión con la vida de las personas permite reconocer a la filosofía de la educación como *filosofía aplicada*. Dewey (1916) expresó la utilidad social de la filosofía del siguiente modo:

Los problemas filosóficos que surgen debido a dificultades generalizadas y ampliamente sentidas en la práctica social se mantienen ocultos porque los filósofos se convierten en un colectivo especializado que utiliza un lenguaje técnico, a diferencia del vocabulario en el que se expresan directamente dichas dificultades. Pero cuando un sistema [filosófico] se vuelve influyente, siempre

se puede descubrir su conexión con un conflicto de intereses que exige algún programa de ajuste social. En este punto, aparece la íntima conexión entre la filosofía y la educación. De hecho, la educación ofrece un terreno ventajoso desde el cual penetrar en el significado humano, en vez del significado técnico, de las discusiones filosóficas [...]. El punto de vista educativo permite visualizar dónde surgen y evolucionan los problemas filosóficos [...].

La caracterización de la filosofía como *teoría general de la educación*, propuesta por Dewey (1916), destaca esa continuidad, pero no agota las funciones de la disciplina. Las objeciones posmodernas han insistido en el análisis y la crítica frente a la elaboración de sistemas generales. Con todo, una separación absoluta entre filosofía y teoría educativas tampoco resulta convincente. Un filósofo puede justificar racionalmente un currículo o defender una orientación de la enseñanza y, al hacerlo, formular una teoría educativa. Otro puede criticar esa propuesta y favorecer con sus argumentos una alternativa. El caso de Platón basta para recordar que la construcción de teorías no es una actividad ajena a la filosofía. La distinción que hemos defendido se refiere, más bien, a sus funciones predominantes: la teoría educativa organiza recomendaciones para la acción, mientras que la filosofía de la educación examina su significado, sus fundamentos y su validez. Esta última mantiene, por ello, una dimensión propositiva junto a su tarea crítica, sin que ambas deban confundirse.

La Figura 1 permite reunir estas relaciones. En la base aparecen las *prácticas educativas*, que abarcan actividades tan diversas como enseñar, aprender, entrenar, demostrar, jugar, recitar o castigar. El nivel intermedio corresponde a las *teorías educativas*, integradas por principios y orientaciones que dan sentido a esas actividades. En el nivel superior se sitúa la *filosofía de la educación*, encargada de aclarar los conceptos y examinar las justificaciones de los otros dos niveles, así como de valorar los resultados de su relación. La disposición vertical expresa una diferencia lógica entre tareas, sin atribuir mayor dignidad profesional a unas que a otras. Las teorías necesitan prácticas posibles sobre las que orientar la acción; la filosofía necesita problemas educativos que permitan concretar sus preguntas. A su vez, el examen de los fines y de los supuestos puede modificar la *teoría* y transformar la *práctica*. La Figura 1 debe leerse, por tanto, junto con esa dependencia recíproca.

Hemos procurado caracterizar la filosofía de la educación sin restringir su *extensión* hasta empobrecer su *intensión*. La diversidad histórica de escuelas y métodos dificulta una definición que satisfaga a todos, pero no impide proponer una que recoja las funciones examinadas. Entenderemos por *filosofía de la educación* la rama de la filosofía que investiga y justifica los fines de la formación, esclarece los conceptos utilizados en las *teorías* y en las *prácticas educativas*, aborda los problemas filosóficos que ambas suscitan y valora críticamente sus supuestos y resultados. Esta definición reconoce la pluralidad de enfoques y conserva una exigencia común: ofrecer razones acerca de lo que hacemos al educar y de las formas de vida que esa educación contribuye a hacer posibles.

Referencias

- Agustín de Hipona. (2003). *El maestro o Sobre el lenguaje* (A. Domínguez, Trad.). Trotta. (Obra original escrita ca. 389).
- Aristóteles. (1873a). *Moral a Nicómaco* (P. de Azcárate, trad.; Obras de Aristóteles, vol. 1). Medina y Navarro.
- Aristóteles. (1873b). *Política* (P. de Azcárate, trad.; Obras de Aristóteles, vol. 3). Medina y Navarro.
- Barrow, R. (1975). *Plato, Utilitarianism and Education*. Routledge & Kegan Paul.

- Barrow, R. (1994). Philosophy of Education: Analytic tradition. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.) (1994), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4 442–4 447). Pergamon Press.
- Biesta, G. (2022). The school is not a learning environment: How language matters for the practical study of educational practices. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 336–346. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2046556>.
- Biesta, G. (2024). Taking Education Seriously: The Ongoing Challenge. *Educational Theory*, 74(3), 434–448. <https://doi.org/10.1111/edth.12646>.
- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*. Bergin & Garvey.
- Burbules, N. C. (1997a). Session plénière, conférence annuelle de PES. PES (Ed.), *Philosophy of Education*. Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. C. (1997b). Philosophy of education. En M. Ben-Peretz (Ed.), *International Encyclopedic Dictionary of Education*. Routledge.
- Burbules, N. C. (2000). Philosophy of education. En B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education*. Routledge.
- Cassinadri, G. (2024). ChatGPT and the Technology-Education Tension: Applying Contextual Virtue Epistemology to a Cognitive Artifact. *Philosophy & Technology*, 37(14). <https://doi.org/10.1007/s13347-024-00701-7>.
- Chambliss, J. J. (1996). History of philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 461–472). Garland Publishing.
- Dearden, R. F. (1982). Philosophy of education, 1952–82. *British Journal of Educational Studies*, 30(1), 57–71. <https://doi.org/10.2307/3121071>.
- Derrida, J. (1972). *Positions*. Les Éditions de Minuit.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, & chercher la vérité dans les sciences*. Ian Maire.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Dunne, G. (2025). Deliberate Ignorance and Myopic Intellectualist Understandings of Expertise: Are Philosophers of Education Epistemic Trespassers in Initial Teacher Education Programmes? *Studies in Philosophy and Education*, 44, 149–166. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09939-2>.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Félix Alcan.
- Edel, A. (1972). Analytic philosophy of education at the crossroads. *Educational Theory*, 22(2), 131–152. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1972.tb01273.x>.
- Ericson, D. (1992). Philosophical issues in education. En M. Alvin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1 002–1 007). Macmillan.
- Feinberg, W. (1995). The discourse of philosophy of education. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 24–33). Routledge.

- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la généalogie, l'histoire*. En S. Bachelard, G. Canguilhem, F. Dagognet, M. Foucault, M. Gueroult, & J. Laplanche, *Hommage à Jean Hyppolite* (pp. 145–172). Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gallego Vicente, P., Carabajo Nieto, T., & García-Sánchez, F. (2025). Escuela Katiuskas. Un cambio de paradigma educativo y social. *Bajo Palabra*, 39, 45–66. <https://doi.org/10.15366/bp2025.39.002>.
- Giarelli, J. M. & Chambliss, J. J. (1991). The foundations of professionalism: Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. *Educational Theory*, 41(3), 265–274. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00265.x>.
- Hardie, C. D. (1941/1962). *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Teachers College Bureau of Publications.
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the Nature of Knowledge. En R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (pp. 113–138). Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P. (2008). Philosophy of education in the UK: The institutional context. En L. Waks (Ed.), *Leaders in philosophy of education* (pp. 305–311). Sense Publishers.
- Hirst, P. & Peters, R. S. (1970). *The Logic of Education. Students Library of Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Hobbes, T. (1651). *Leviathan, or, The matter, forme, & power of a common-wealth ecclesiasticall and civill*. Andrew Crooke.
- Hume, D. (1739). *A treatise of human nature: Being an attempt to introduce the experimental method of reasoning into moral subjects* (Vol. 1). John Noon.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.
- Jover, G. (2001). Philosophy of education in Spain at the threshold of the 21st century – Origins, political contexts, and prospects. *Studies in Philosophy and Education*, 20(4), 361–385. <https://doi.org/10.1023/A:1011855312033>.
- Jover Olmeda, G., Laudo Castillo, X., & Vilanou Torrano, C. (2014). Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: Un pedagogo entre dos mundos. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 327–344. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2597>.
- Kaminsky, J. S. (1993). *A New History of Educational Philosophy*. Greenwood Press.
- Kaminsky, J. S. (1996). Professional organizations in philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 475–481). Garland.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik* (F. T. Rink, ed.). Friedrich Nicolovius.
- Kneller, G. F. (1971). *Introduction to the philosophy of education*. Macmillan Publishing Company.
- Kohli, W. (1995). Contextualizing the conversation. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. xiii–xvi). Routledge.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Lea, K. E. (2024). School as a place for Bildung and flourishing. *Journal of Philosophy of Education*, 58(5), 808–828. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae070>.

- Leach M. S. (1991). Mothers of in(ter)vention: Women's writing in philosophy of education. *Educational Theory*, 41(3), 287–300. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00287.x>.
- Locke, J. (1824). *Some thoughts concerning education*. En *The works of John Locke* (12.ª ed., vol. 8). Rivington. (Obra original publicada en 1693).
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Les Éditions de Minuit.
- Maloney, K. E. (1985). Philosophy of education: Definitions of the field, 1942–1982. *Educational Studies* 16(3), 235–258. https://doi.org/10.1207/s15326993es1603_3.
- Manzanero, D. (2020). La modernización del sistema educativo y penitenciario de la mujer: El impacto de la herencia krausista en la obra de Concepción Arenal. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22(43), 537–559. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2020.i43.26>.
- Manzanero, D. (2021). La pedagogía del arte de M. B. Cossío: Un modelo de educación inclusiva en la universidad a través del video participativo y el ApS. *Cauriensia. Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 16, 475–500. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.16.475>.
- Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Editorial Akal.
- Marx, K. (1867). *Das Kapital: Kritik der politischen Oekonomie* (Bd. 1). Otto Meissner.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Routledge.
- Meyer, K. (2024). Moral Education Through the Fostering of Reasoning Skills. *Ethical Theory and Moral Practice*, 27, 41–55. <https://doi.org/10.1007/s10677-023-10367-3>.
- Mill, J. S. (1859). *On liberty*. John W. Parker and Son.
- Montesquieu, C. L. S. (1906). *El espíritu de las leyes* (S. García del Mazo, trad.; t. I). Librería General de Victoriano Suárez. (Obra original publicada en 1748).
- Moore, T. W. (1974). *Educational Theory: An Introduction*. Routledge & Kegan Paul.
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of Education: An Introduction*. Routledge & Kegan Paul.
- Nature (1967). John Dewey's Ghost. *Nature*, 213, 113–114. <https://doi.org/10.1038/213113a0>.
- Nelson, T. W. (1996). Literature in philosophy of education. En J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 472–475). Garland Publishing.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Westview Press.
- OECD (2026). *PISA 2025 results (Volume I): Future-ready students*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/73451bc5-en>.
- Ortega y Gasset, J. (2017). *Meditación de la técnica*. En *Obras Completas V*, pp. 553–605. Taurus / Revista de Occidente.
- Peters, M. A. (Ed.) (1995). *Education and the Postmodern Condition*. Bergin & Garvey.

- Peters, M. A. (2013). The last post? Post-postmodernism and the linguistic u-turn. *Linguistic and Philosophical Investigations*, 12(1), 34–46.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. Routledge.
- Phillips, D. C. (1985). Philosophy of education. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 3 859–3 877). Pergamon Press.
- Phillips, D. C. (1994). Philosophy of education: Historical overview. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4 447–4 456). Pergamon Press.
- Phillips, D. C. (1995). Counting down to the millennium. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 34–42). Routledge.
- Platón. (1872). *La República o de lo justo* (P. de Azcárate, trad.; Obras completas de Platón, tomos 7–8). Medina y Navarro.
- Reboul, O. (1983). Les méthodes de la philosophie de l'éducation. *Enrahonar; Quaderns Defilosofia*, 5, 85–92.
- Robert, A. D. (2023). Educational sciences in France. History and current events. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 26(2), 101–106. <https://doi.org/10.36253/ssf-14980>.
- Rorty, R. (Ed.) (1967). *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*. The University of Chicago Press.
- Rousseau, J.-J. (1817). *Emilio, o De la educación* (J. Marchena, trad.; tomo 1). Imprenta de Pedro Beaume.
- Russ, J. (1994). *La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité*. Armand Colin.
- Russell, B. (1926). *Education and the good life*. Boni & Liveright.
- Santos Pérez, M. L., & Valencia Olivero, N. Y. (2025). Consideraciones preliminares sobre la injusticia epistémica en la educación superior. Estudio de caso. *Bajo Palabra*, 39, 87–102. <https://doi.org/10.15366/bp2025.39.004>.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Charles C Thomas Pub Ltd.
- Séneca, L. A. (s. f.). *Epistulae morales ad Lucilium*. The Latin Library.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Siegel, H., Phillips, D. C. & Callan, E. (2018). Philosophy of Education. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Smeyers, P. (1994). Philosophy of education: Western European perspectives. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2nd edition (pp. 4 456–4 461). Pergamon Press.
- Smeyers P. & Marshall, J. D. (1995). The Wittgenstein frame of reference and philosophy of education at the end of the Twentieth century. En P. Smeyers & J. D. Marshall (Eds.), *Philosophy and Education Accepting Wittgenstein's Challenge*. Kluwer.
- Smith, R. (2023). Forms of knowledge and forms of philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 65–76. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad007>.
- Soltis, J. (1971). *Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society of the Study of Education*. Chicago: NSSE.

- Stone, L. (Ed.) (1994). *The Education Feminism Reader*. Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477–515. <https://doi.org/10.1080/09518390050156422>.
- Taylor, R. M. (2026). Seventy-Five Years of Educational Theory: Foundations and Futures. *Educational Theory*, 76(1), 7–15. <https://doi.org/10.1111/edth.70076>.
- Tomás de Aquino. (1970). *Quaestiones disputatae de veritate: Quaestiones 8–12* (A. Dondaine, Ed.; Opera omnia iussu Leonis XIII P. M. edita, t. 22, vol. 2, fasc. 1). Ad Sanctae Sabinae. (Obra original escrita entre 1256 y 1259).
- Tozer S. (1991). PES and School Reform. *Educational Theory*, 41(3), 301–310. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00301.x>.