

Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them

Dr. David LUQUE. Profesor. Universidad Rey Juan Carlos (david.luque@urjc.es).

Resumen:

La introducción del método analítico en el ámbito de la filosofía de la educación dio lugar a una primera época dorada que, una vez el propio método se encerró en sí mismo y se aisló de la realidad educativa, originó una crisis epistemológica e institucional. Las generaciones posteriores a esa primera de Israel Scheffler y R. S. Peters, a la vista de esa crisis, comenzaron un amplio y rico debate sobre cómo conducirse en adelante. En ese último escenario nace este artículo, cuyo objetivo es realizar una aproximación a las principales posturas a la hora de comprender el área. El método que se ha seguido está caracterizado por dos notas esenciales. La primera, una revisión sistemática de todos los artículos sobre filosofía de la educación de los principales autores. La segunda, un ejercicio hermenéutico que inten-

tará componer un discurso unitario con las principales sensibilidades de todos ellos. El resultado es la identificación de cinco grupos reseñables que difieren entre sí, principalmente, en la relación que ha de mantener la filosofía de la educación con la práctica educativa y, en consecuencia, cómo ha de pensarse el propio ejercicio del filósofo de la educación. Lo que da lugar a discusión sobre si no es posible pensar todas esas posturas, más que vistas en sí mismas parcialmente, como partes integrantes de un todo que busca comprender el fenómeno educativo y lo mejora globalmente. Pues, si hay una conclusión más o menos evidente, es que no parece que vaya a existir de nuevo una perspectiva unificadora como la analítica y que es necesario una dinámica de relaciones dialógicas recíprocas como nuevo paradigma emergente.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-09-2018.

Cómo citar este artículo: Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización | *Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 67-82. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 77, nº 272, enero-abril 2019, 67-82



Descriptor: filosofía, epistemología, investigación científica, filosofía de la educación, teorías educativas, historia de la educación anglofona, práctica educativa.

Abstract:

The introduction of the analytical method to the field of the philosophy of education led to a first golden age, which, as the method closed in on itself and isolated itself from educational reality, resulted in an epistemological and institutional crisis. In view of that crisis, the generations following that first period began a lively debate on how to move forward. This article, with the aim of considering the positions proposed, derives from this latter scenario. Its method is characterized by two basic elements. The first is a systematic review of all articles on philosophy of education by the main authors in the discipline. The second is a hermeneutic exercise that attempts to compose a unitary discourse combining the

main sensitivities of all of them. This results in the identification of five notable groups that differ mainly in the relationship that philosophy of education must maintain with educational practice and, consequently, in how the philosopher's exercise of education should be considered. This leads into a discussion about whether it is possible to consider all of these positions as integral parts of a whole that seeks to understand the phenomenon of education and improve it overall instead of regarding them as parts in themselves. If there is one reasonably clear conclusion, it is that it seems unlikely that a unifying perspective like the analytical one will reappear and that a dynamic of reciprocal dialogical relations is necessary as a new emerging paradigm.

Keywords: philosophy, epistemology, scientific research, educational philosophy, educational theories, anglophone educational history, educational practices.

1. Introducción

Se podría decir que la filosofía de la educación¹ comenzó a adquirir entidad propia en el contexto anglofónico británico y norteamericano de la década de los cincuenta (Curren, Robertson y Hager, 2003; Curren, 2017). Primero con Israel Scheffler, que presentó una notable contribución al *The American Association for the Advancement of Science* —publicada posteriormente en *Harvard Educational*

Review (Scheffler, 1954)—, donde sostenía que era necesario un «riguroso análisis lógico de los conceptos clave relacionados con la práctica de la educación»² (Scheffler, 1954, p. 9). Más tarde, con el encuentro entre el propio Scheffler y Richard S. Peters en la *Aristotelian Society* en Londres, que encaminó los esfuerzos del segundo hacia la FE (Scheffler, 2008; Curren, Robertson y Hager, 2003). En efecto, la colaboración entre ambos en *Harvard University*³ y el

posterior regreso de Peters al *Institute of Education*, supusieron la extensión de la metodología analítica tanto por el continente norteamericano como por el Reino Unido y algunas otras zonas de Europa. En definitiva, protagonizaron no solo el nacimiento de la FE, sino su *belle époque*, ampliamente difundida por la *British Journal of Education* (Richardson, 2002), el *Journal of Philosophy of Education*, la *Educational Theory*, *Studies in Philosophy of Education* (Curren, Robertson y Hager, 2003), la *Harvard Educational Review* (Evers, 1993) y la *Educational Philosophy and Theory* (Curren, Robertson y Hager, 2003).

Pero, a finales de la década de los setenta, el método analítico estaba «completamente colapsado» (Curren, 1999, p. xi). En parte, por la dinámica en que cayó el mismo, ya que se introdujo en cuestiones demasiado técnicas que aislaron la propia disciplina del ámbito más extenso de la filosofía (Edel, 1972) y la práctica educativa (Curren, 2017); pero en parte, también, porque las siguientes generaciones de filósofos de la educación llegaron desde formaciones y sensibilidades más diversas que, junto con ese período de decadencia, les llevaron a nuevas y fructíferas interpretaciones (Curren, Robertson y Hager, 2003; Chambliss, 2009; Curren, 2016). Esto no quiere decir que el método analítico se extinguiera por completo (Curren, Robertson y Hager, 2003). Lo que sucedió, más bien, es que la FE necesitó reinventarse. De esta manera, la disciplina se enriqueció con nuevas interpretaciones epistemológicas y nuevas propuestas metodológicas. El objetivo

de este artículo es realizar una aproximación a los desarrollos de la FE más representativos que se han hecho, salvo en alguna excepción, en el contexto anglófono. Un acercamiento que no se reduce al ámbito de lo epistemológico, donde se encuentran las relaciones con otras disciplinas y con la práctica educativa, sino que, en función de las preocupaciones de los autores que estudio, se abre también a consideraciones sobre la metodología, la identidad del filósofo de la educación o la pervivencia institucional.

2. Primer desarrollo. La filosofía de la educación como filosofía pura

El título de uno de los últimos textos de Harvey Siegel, *The Philosophy of Education and the Tyranny of Practice* (2017), ilustra a la perfección la tesis que ha mantenido durante toda su carrera: que la FE debería ser un ejercicio de filosofía pura. El núcleo de su postura puede comprenderse desde una dimensión epistemológica, que Siegel afronta trazando un paralelismo con otras disciplinas afines, o desde una dimensión institucional, donde trata el papel que ejerce la FE como cuerpo de académicos con un interés propio. Veámoslas.

En efecto, Siegel observa un paralelismo claro entre la FE y la filosofía de la ciencia (cfr. 1981b, p. 127; 1983). Pues si los «filósofos de la ciencia, por ejemplo, en general no se esfuerzan por tener un efecto en la práctica (aunque por supuesto que a lo largo de la historia han producido efectos en la práctica científica)» (1981b, p. 127), entonces, la FE debería entender que «es la

comprensión filosófica de la educación lo que la ciencia busca; y tal comprensión es considerada como más que suficiente para justificar el esfuerzo» (1981b, p. 127). Esta intuición de Siegel implica dos consecuencias acaso tautológicas. Que no debe dejarse urgir por las presiones de la comunidad educativa para ser práctica (1981a) y que no es una solución para la revitalización de la disciplina convertirla en una teoría práctica, como si ambas dimensiones fueran una sola cosa (1981b). Esto no significa que los esfuerzos por comprender la educación filosóficamente no traigan consigo mejoras y desarrollos en la práctica educativa y ni siquiera significa que esto, de hecho, no sea deseable (1981a). Lo que significa, y he aquí la segunda consecuencia, es que el ejercicio de la filosofía de la educación «debe establecer y mantener un vínculo con la filosofía “pura”» (1981a, p. 15). Así, en fin, la

filosofía de la educación, en primer lugar y más que cualquier cosa, es un esfuerzo académico; como la filosofía del derecho, la filosofía de la ciencia, y otras áreas de filosofía «práctica», la filosofía de la educación debe dirigirse a comprender las dimensiones filosóficas de la educación —no mejorarlas, o convencer a los educadores de que la filosofía debería ser valiosa para ellos—. Por supuesto, si los resultados de nuestro trabajo repercutieran en la mejora de la práctica, sería espléndido. Pero esa no puede ser nuestra meta principal (1981a, p. 15).

De aquí, de esta tesis, se deduce que, para ganar relevancia académica desde un punto de vista institucional, la FE debe preocuparse, simplemente, por hacer un

«buen trabajo filosófico» (1981a, p. 15). Siegel cree que a esta forma de entender la FE no se le pueden aplicar los criterios de productividad porque «esperar ser productivo es interpretar erróneamente la naturaleza de la filosofía de la educación» (1981b, p. 128). Entiende que existan tendencias que busquen la rentabilidad de sus investigaciones, en lo que él denomina una «respuesta de supervivencia», pero cree que, en lugar de permitir que la FE sobreviva o se revalorice contribuyendo a la mejora práctica de la educación de forma directa, lo que sucederá es que se someterá a los vaivenes del mercado laboral «convirtiéndose en cualquier cosa, da igual cuánto se desvíe de su propósito» (1981b, p. 129), que es eminentemente intelectual.

La integridad de la FE, así, consistiría en mantenerse fiel a su raíz más filosófica (1981b). O, dicho más propiamente, la FE «tiene como su meta la iluminación de las dimensiones filosóficas de la educación» (1983, p. 36).

3. Segundo desarrollo. Randall Curren y el término medio

Randall Curren, ya desde la definición que ofrece en la *Encyclopaedia of Educational Philosophy and Theory*, marca una distancia con la perspectiva de Siegel. Escribiremos allí que la FE «busca comprender los problemas educativos y proporcionar una guía práctica para la política y la práctica educativa» (2015, p. 1). Sin embargo, y pese a la claridad de su propuesta, Curren es lo bastante ecuánime para comprender que la aplicación de un conjunto de deducciones filosóficas, como Chambliss ha

deducido de su trabajo, «debería ser una condición suficiente para que un trabajo llegue a ser filosófico, pero no debería ser una condición necesaria» (Chambliss, 2009, p. 234) Así, los filósofos educativos que se mueven en el marco de comprensión siegeliano, son también filósofos de la educación por derecho propio.

Pero hecha esta salvedad, como decía, Curren piensa que la crisis de la metodología analítica sirvió para abrirse a un nuevo renacer del ámbito, motivado por dos elementos (Curren, 1999; Curren, Robertson y Hager, 2003). El primero, el propio resurgir de la historia de la filosofía, que hizo que muchos de los pensadores del pasado se volvieran «interesantes para nosotros otra vez» (Curren, 2007) y se despertara el interés por comprender las implicaciones filosófico-educativas de su obra (Curren, 2010, pp. 544, 553-556). El otro punto tiene que ver con el incremento de los estudios universitarios y la consecuente demanda para enseñar éticas aplicadas o profesionales que ha supuesto la apertura de la FE a su relación con el mundo adulto, dado que este mantiene un contacto cada vez más prolongado con la educación (Curren, 2007; 2017), y la apertura a una reflexión deontológica de la propia educación y las tareas implicadas en ella (Curren, 2007; Curren, 2005). Pero a pesar de las reservas de Curren para predecir el futuro de la FE (Curren, 2007), en fin, cree que este puede pasar por dos cuestiones. La primera es «trabajar sobre los relativamente inexplorados pero cada vez mayores problemas periféricos» (Curren, 2017, p. 3) y la segunda es «buscar fuera de los parámetros establecidos del campo nuevas

fuentes de “energía” intelectual o nuevos paradigmas de investigación» (Curren, 2015, p. 3). Justo en este segundo punto me parece que es necesario abrir un paréntesis para comprender qué es a lo que se refiere en concreto el profesor Curren.

Porque más que por sus propias palabras, Curren marca esos derroteros futuros ya en la obra que está desarrollando. Después de su primer gran texto sobre Aristóteles, sus escritos dejan adivinar al menos tres senderos que dirigen sus intuiciones. El primero, justo en esos nuevos marcos de comprensión donde operan nuevos modos de hacer FE. Esto se ve en el esfuerzo que llevó a cabo para pensar la teoría eudaimónica desde posturas psicológicas, donde colaboró con profesionales de este ámbito (Ryan, Curren y Deci, 2013). El segundo, la intuición de que la metodología analítica puede continuar alumbrando el conocimiento filosófico de la educación si se abre a nuevas problemáticas o entra en contacto con otras metodologías, como se observa en *Living Well Now and in the Future*. Allí, Curren abre con un capítulo donde busca una aproximación terminológica al concepto «sostenibilidad» desde un primario presupuesto ecológico que, no obstante, se abre a otras perspectivas (Curren y Metzger, 2017, pp. 1-7). El tercer camino visto en su tercer libro confirma lo sugerido en los anteriores: la colaboración con profesionales de otras áreas ajenas a la educación. En *Patriotic Education in a Global Age*, Curren colabora con el historiador Charles Dorn (Curren y Dorn, 2018) como antes lo había hecho con diversos psicólogos o con el geólogo Ellen Metzger. ¿Pero qué se puede concluir de su postura?

En suma, que el futuro de la FE pasará en cierta medida por un movimiento de descentramiento. Por una parte, olvidar el análisis de los conceptos tradicionales a los que se dedicó la primera generación, incluso en la medida en que se les estudia a ellos, para comenzar a estudiar las cuestiones más periféricas que no pudieron ser atendidas por ellos debido a la grandeza de la empresa a la que tuvieron que enfrentarse o a que les pasó desapercibido o a que, simplemente, no presenciaron ciertas problemáticas. Pero también hay un descentramiento metodológico: ver cómo han pensado la realidad los académicos de otras áreas para conocer sus implicaciones educativas contempladas filosóficamente (Curren, 1999; Curren y Metzger, 2017).

4. Tercer desarrollo (y una coda). La filosofía de la educación entre la filosofía y la educación

Nicholas Burbules es, probablemente, quien mejor representa la convicción de que la FE puede mejorar la práctica educativa intencionalmente sin traicionar sus raíces filosóficas. Y así como rechaza la postura de Siegel, pues cree que es una interpretación reducida que podría aislar de nuevo la FE (1989, p. 232; 2002, p. 349), también rechaza la postura contraria, que es olvidarse de una interpretación filosófica de la realidad en aras de una eficiencia pedagógica (1989, p. 231). Burbules cree que para responder a la pregunta de qué hace relevante la FE en la actualidad hay que pensar filosóficamente en un mundo que ha cambiado mucho desde los años de Scheffler y Peters (1991; 2003). Un mun-

do cada vez más globalizado, donde las nuevas tecnologías son los lugares que habitan los estudiantes (2002a), y post-moderno, en esa duda que niega que algo pueda ser realmente conocido (1995; 2000; 2002b). O, dicho ya en términos netamente burbulianos, la FE ha de contextualizarse en la realidad que desea pensar para ser realmente efectiva (2000). De ahí que proponga una «Filosofía de la Educación Situada» (Burbules y Abowitz, 2009): «la estancia filosófica del colaborador» (2002a, p. 354). O, de otra manera, «el trabajo del filósofo que está *involucrado* en el lugar» (2002a, p. 354): el filósofo pensando desde el mismo escenario en que acontece la educación. Situada así la FE «puede iluminar las dimensiones educativas más significativas, subrayando los problemas filosóficos subyacentes» (Burbules, 2002a, p. 354). La primera implicación de este cambio de paradigma procedería, precisamente, de ese miedo a convertirse en una filosofía aplicada. Contra esto, Burbules cree que se aproximaría al ideal clásico de la *paideia*, que cruza las reflexiones epistemológicas, morales y de pensamiento crítico (Burbules, 2002a, p. 356; Burbules, 2008, pp. 273-274). Su potencial crítico inherente conduciría a la FE al núcleo mismo de las políticas educativas o los problemas de las escuelas pensando en ambos filosóficamente. De manera que el filósofo de la educación pensaría desde situaciones concretas cuya riqueza determinaría en gran medida la riqueza de las filosofías educativas que se desarrollen (Burbules, 2002a, p. 356).

Claudia Ruitenberg se sitúa, prácticamente, en el mismo paradigma de Burbules, añadiendo un matiz que contribuye a

profundizar en la discusión sobre la distancia crítica del filósofo de la educación respecto de la realidad que quiere conocer (Ruitenbergh, 2014, p. 91). La diferencia es que lo que en Burbules se llamaba «*situated*» es, aquí, «*embedded*», que vendría a significar «incrustado», como adherido con fuerza al contexto. Ya no solo situado, en fin, sino completamente inmerso en la realidad educativa. Este es un adjetivo que se desarrolló en el contexto del periodismo de guerra (cfr. 2014, p. 91) y que ella usa para referirse al filósofo de la educación. Claro que esta cercanía del filósofo respecto de la realidad estudiada introduce el problema sobre la distancia de sus argumentos respecto de la verdad, pues, como los corresponsales, se puede terminar tomando partido por uno de los bandos en conflicto. Pero Ruitenbergh sostiene que los matices que ella aporta al modelo de Burbules desembocan en «un desapasionado e imparcial compromiso con la verdad» (2014, p. 91) que, por momentos, la aproxima a la postura de Siegel. Precisamente para evitar incurrir en una contradicción interna, Ruitenbergh sostiene que el filósofo debe permanecer vigilante (Ruitenbergh, 2014, pp. 92-93) y abierto a otras disciplinas que buscan conocer también la educación (Ruitenbergh, 2014, pp. 89-91). Dicho lo cual, y he aquí la segunda nota que cabría añadir, matiza que no hay que caer en un metodologismo exacerbado. Es cierto que es importante, porque contar con un método definido ayuda a concurrir en convocatorias competitivas o a convencer a instituciones privadas para conseguir becas y financiaciones (Ruitenbergh, 2009, p. 315). Pero, siendo estricta-

mente románticos, Ruitenbergh enriquece esa figura anterior del filósofo *embedded* y el corresponsal de guerra con la imagen del artista. Si ella tuviera que equiparar la figura del filósofo de la educación con otra paralela sería la del hombre que mira a la naturaleza y a sí mismo, que escucha lo que dicen las cosas, pone orden sobre ellas y las escribe (Ruitenbergh, 2009, p. 318).

Me parece que es necesario aquí hacer un breve paréntesis para dar cabida a un modo de pensar la FE que, de otra manera, habría que situar en un epígrafe al margen debido a que su postura tiene suficiente entidad como para ello, pero que se relaciona con esta idea del artista en algún sentido. Para Paul Smeyers, en efecto, la filosofía es más poesía que lógica. Esa es la respuesta que da, a grandes rasgos, a la pregunta sobre cómo debe ser caracterizada una FE que aspire a ser relevante y a dar sentido a la tarea de su autor (2006, p. 2). Smeyers propone esta idea consciente de que existe un nuevo florecimiento en la preocupación por la FE similar al que se dio en los años dorados, solo que en un contexto universitario nuevo y ajeno (2010, pp. 95-96). Y esto no solo por las presiones que la universidad moderna ejerce sobre los nuevos investigadores, sino por la propia tarea de la FE, que ya no tiene delante de sí el reto de darse a sí misma una identidad definida, que es lo que movió a aquella primera generación, sino el de mejorar la educación (Smeyers, 2010, pp. 93-94; Smeyers, 2011, pp. 292-293). Estas dos circunstancias hacen que el método cobre una cierta relevancia —sin que por ello haya de incurrirse en una

«metodolatría» (Smeyers, 2011, p. 296)—. Smeyers piensa que la lógica filosófica parcela las posibilidades de comprender la realidad en estructuras de conocimiento que *alla fine* son estructuras de lenguaje. Por lo tanto, siendo el lenguaje tan determinante, la clave de acceso a un nuevo modo de pensar la realidad sería un nuevo lenguaje que cree una nueva realidad (Smeyers, 2006, pp. 3-7). La filosofía, así, se convertiría en un ejercicio de composición poética donde lo real emergería a raíz de nuevas conexiones que los filósofos no habían sido capaces de realizar en los siglos anteriores, atados como estaban a las cadenas de la lógica. «La filosofía es “una composición poética”» (2006, p. 8), dirá Smeyers, «y el filósofo es descrito más como un dibujante itinerante, y no como un cartógrafo asentado» (2006, p. 7). Y así, y ya en lo que tiene que ver con la FE, el «filósofo puede desafiar y provocar a través de ofrecer otra lectura, otra interpretación. Sin embargo, no puede imponer un argumento convincente ni para la práctica ni la teoría educativa» (Smeyers, 2010, p. 104). De este planteamiento se deducirían dos consecuencias: que no es posible hablar ya de un único método para conocer la realidad educativa (Smeyers, 2006), sino que la laxitud metodológica provocaría que haya tantos métodos como lecturas posibles de la realidad educativa sea capaz de ver el filósofo —lo que la asemejaría más a un «campo de filosofía “aplicada”» (Smeyers, 2006, p. 14)—; y, en un segundo aspecto, que el ejercicio de la FE tiene una carga política, por lo que no solo discierne nuevos modos de educar, sino nuevas realidades a las que se puede acceder.

5. Cuarto desarrollo. La filosofía como instrumento auxiliar del pensamiento puramente pedagógico

En muchos sentidos, Gert Biesta comparte algunos elementos con la perspectiva anterior. Se aleja de Siegel y Curren (Biesta, 2012b, p. 3), piensa que la FE ha de desenvolverse en un postmodernismo epistemológico (Biesta, 2012a, p. 518) —al que añade ciertos elementos deconstruccionistas que le abren a un personalismo mucho más acentuado que el de las propuestas anteriores (1999, pp. 481-483)— y, aunque no quiere centrarse en lo metodológico, su reflexión se abre a la colaboración con otras disciplinas. Quizá este último sea el mejor punto para comprenderle. Biesta, a diferencia de los autores anteriores, no se siente partícipe de la tradición anglófona, sino de la germana (2015, pp. 4-7). Y eso significa que su preocupación respecto de la FE no consiste en el grado en que la comprensión de la educación ha de acontecer filosóficamente (Biesta, 2012b, p. 3; Biesta, 2015, p. 9), pues en cualquier gradación de esta postura las respuestas educativas son netamente filosóficas y difíciles de encarnarse en lo local (Biesta, 2011b). Antes bien, como en todo el paradigma germano, piensa que la «filosofía es uno de los recursos para conducir teoréticamente —y en menor medida también empíricamente— la investigación y el conocimiento en educación» (Biesta, 2014, p. 10). Esta última opción abre un ámbito procedimental distinto donde quizá sea necesario volver a pensar elementos de la realidad educativa que se daban ya por completamente conocidos (Biesta, 2010; 2011a; 2014): lo que es educar, un profesor, un estudiante

o una escuela, por ejemplo. En este paradigma, la FE debería pensar que la educación es educación y no aprendizaje (Biesta, 2012a, pp. 583-584), que el acto educativo es ambiguo y por lo tanto la reflexión será siempre débil (Biesta, 2012a, pp. 584-586), que no debería convertirse en un discurso sobre las esencias que rodean al fenómeno, sino por las existencias concretas de las personas que participan en ella (Biesta, 2012a, pp. 586-589), que la preocupación debe centrarse en el alma y no solo en el cerebro (Biesta, 2012a, pp. 589-590), en la verdad y no en las perspectivas (Biesta, 2012a, pp. 590-591).

De un contexto similar y del espíritu que impregna el pensamiento de Biesta nace el pensamiento de Jan Masschelein que, sin embargo, en algunos momentos se liga también a algunas corrientes del pensamiento anglosajón contemporáneo. Masschelein, en efecto, pone el «yo» en el centro de la reflexión filosófico-educativa (2011a). La FE, así, se identificaría con una ascesis. O, en sus propias palabras, «busca transformar o modificar el modo propio de ser y cómo vivir el presente» (Masschelein, 2011a, p. 40). Ese situarse en el centro es, y para ello toma a Arendt, un «ejercicio de/en pensamiento» (Masschelein, 2011a, p. 40) y supone el inicio de la FE. Es así que esta es la reflexión que el filósofo hace del ejercicio mediante el cual se está construyendo a sí mismo, de una manera pública, y que se interpreta aquí como un instrumento útil no solo para hacer la propia disciplina sino para guiar a los demás (Masschelein, 2011a; 2011b). Como Biesta, Masschelein cree que es necesario volver a preguntarse por los elementos esenciales

de la educación, puesto que las respuestas que ya se dieron iban orientadas a las esencias de los términos que analizaron, pero no a las existencias y, más concretamente, a la existencia del propio filósofo (Masschelein, 2011b, p. 40). Y el modo en que estas preguntas se realizan es como el que propuso Biesta. No viendo la filosofía como el marco de pensamiento en que es necesario moverse, sino como un instrumento más en el esfuerzo por preguntarse lo educativo desde lo educativo (cfr. Masschelein, 2014, pp. 208-209; 2014, pp. 197-210).

6. Quinto desarrollo. La filosofía de la educación como pura praxis

Las propuestas de Biesta y Masschelein, aunque mostraban cierto recelo a pensar la educación desde presupuestos exclusivamente filosóficos, mantenían una cierta postura de naturaleza metafísica. Aunque fuera desde posturas existencialistas y netamente pedagógicas, seguían viendo necesario hacerse las preguntas clásicas sobre los elementos de lo educativo. Sin embargo, sería difícil decir que los autores que siguen mantuvieran algo semejante debido, o bien a que se mueven en postulados excesivamente críticos, lo que les hace ver la FE únicamente desde perspectivas institucionalistas, o excesivamente prácticos, lo que les lleva a conjeturar que la FE no sirve de nada si no tiene aplicación práctica.

Porque quien mejor ha descrito, en un contexto crítico, la relación que mantiene la FE desde un punto epistemológico y desde un punto de vista institucional, ese es Peter Roberts. Para Roberts, la FE es «un modo de vida» tanto filosófica como

económicamente. Es decir, es un modo de ser filósofo, donde siempre se dirigiría la atención hacia lo educativo, pero también como un sustento de vida (Roberts, 2014). Sin embargo, al observarse a sí mismo y a sus compañeros de la *Philosophy of Education Society* australiana, quienes no encuentran trabajo en su ámbito de estudio o lo encuentran en plazas que poco o nada tienen que ver con esta disciplina, padecen un golpe de realidad (2009). Ve que la situación de la universidad, que emerge guiada por políticas neoliberales (Roberts y Stewart, 2016, pp. 239-243), y la de la propia disciplina, institucionalizada a través de conferencias, *journals* y manuales (2014), hace imposible una vida desprendida y dedicada a la reflexión educativa. Las consecuencias para la FE son claras. Pese a un reverdecer de la disciplina, la FE ha sido marginada de los planes de estudio (Roberts, 2014; Roberts, 2016). Frente a este panorama, Roberts se convence de que la visión clásica del filósofo no volverá, pero, al menos para atraer estudiantes, la FE debería volverse práctica en un sentido institucional: mostrar que es importante para los profesores y seguir viva en los programas de formación del profesorado (2014).

No es que Morwenna Griffiths proponga una filosofía educativa propia. Pero sí que es cierto que hace una hermenéutica de las principales filosofías educativas y concluye que en la mayoría se da una cierta preocupación sobre la manera de influir en las decisiones político-educativas. Si no lo escribí cuando traté a los autores en su momento es debido a que era un aspecto periférico de sus doctrinas que se dedu-

cían del hecho de que se distanciaban de la postura de Siegel. O, visto desde otra perspectiva, si lo traigo ahora aquí es porque el pensamiento de Griffiths incide más tenazmente en este punto. Griffiths observa que existen varias tensiones dentro del mismo ámbito de la FE que no terminan de resolverse (2014, p. 6), entre las que destaca si la disciplina se debería entender como un proceso, en donde esta sería «el acto de hacer filosofía» (2014, p. 7), o un producto, del que se espera una perspectiva particular que dé sentido a la realidad y permita operar sobre ella (2014). En cualquier caso, Griffiths cree que es necesario hacer un tipo de FE relacionada con los contextos cercanos en los que se mueve el filósofo, un tipo de filosofía más localista, que nazca no solo de una posición filosófica en el mundo sino de las «múltiples conversaciones y diálogos» (2014, p. 8). Solo así sería posible que la FE influyera en las decisiones políticas (Griffiths, 2014) «mejorando la educación de los niños y estudiantes» (Griffiths, 1997, p. 192, p. 194): gracias a filósofos que sean capaces de un diálogo con los políticos (Griffiths, 2014) y los actores implicados en la educación (Griffiths, 1997, pp. 199-200).

7. Conclusiones

Pero terminado ya este recorrido, y a la vista de todas las variaciones experimentadas por la FE anglófona desde la crisis de la perspectiva analítica, parece que pueden extraerse dos ideas. La primera, que esa pluralidad que comento es vivida por los propios filósofos de la educación más que como una riqueza, como una batalla por dilucidar el método que unifique

las aproximaciones al fenómeno educativo y el cuerpo de académicos como lo hizo el enfoque analítico otrora. La segunda, que se deriva de esta primera, es que no parece que vaya a surgir un enfoque con la misma fuerza del método analítico de los sesenta. Pero precisamente de esta constatación nacen como dos cuestiones con las que pretenderé cerrar ya este texto —no, desde luego, de un modo definitivo—.

La primera cuestión: ¿son ciertamente incompatibles estas variaciones desde un punto de vista epistemológico, metodológico e institucional? Como ya he sugerido, parece que sería imprescindible que prevaleciera una de las perspectivas para unificar todos los esfuerzos y ganar presencia epistemológica e institucional en la academia. Esto se observa perfectamente en los dos polos de las variaciones analizadas —a pesar de las distintas gradaciones—. Siegel, que renuncia a la aplicación práctica de sus postulados «puramente» filosóficos, y Burbules, Smeyers o Roberts, que ven casi necesaria la aplicación práctica por diversos motivos. No obstante, me parece que la clave de bóveda para una comprensión más rica de la FE reside en la leve apreciación de Curren. Que la aplicación práctica de una FE es condición suficiente, pero no necesaria. En el fondo, y aunque no sea explícito en el profesor de la universidad de Rochester, lo que parece evidente es que existen dimensiones de la realidad educativa que exigen una comprensión que contribuya a alumbrar el fenómeno educativo y de la que no ha de deducirse, necesariamente, una propuesta práctica ulterior. O, dicho

en términos más fenomenológicos, si el hombre es misterio y a la vez educable, entonces, la FE no puede deducir conclusiones prácticas de todas las dimensiones constitutivas del ser humano que son susceptibles de ser interpretadas desde un punto de vista pedagógico. Por lo tanto, son necesarias todas las vías de aproximación al fenómeno educativo en virtud de la adquisición de un conocimiento más profundo de este, que, aunque no parcialmente, sí que repercutirá globalmente en una mejora del proceso educativo. Pero, sea como fuere, la diversidad de las metodologías constituye un cuerpo de instrumentos al servicio de un cuerpo de académicos. Y es así que tiene sentido no tanto hablar de una incompatibilidad esencial o una lucha por la prevalencia de una de ellas, cuanto de un cuerpo de académicos en el camino de la búsqueda de la verdad, que puede tener consecuencias prácticas o no, a través del diálogo. Volveré sobre ello más adelante.

Porque la segunda cuestión, que nace precisamente de afirmar que pueden coexistir diversas metodologías sin perjuicio de ninguna de ellas, es: ¿cómo puede pensarse una dinámica de un modo armonizado? Aun a riesgo de parecer demasiado simplista por el poco espacio que resta, me parece que es necesario realizar tres consideraciones esenciales.

La primera es que, frente a la crítica velada de Smeyers a la metodología hermenéutica, es necesario revalorizar este enfoque (2011). La crítica de Smeyers sostenía que la interpretación de autores responde, más que a la agenda de las políticas o ne-

cesidades educativas del momento, a los caprichos del autor que se encuentra realizando el ejercicio hermenéutico (2011). Pero la tesis de Smeyers no queda desvalorizada tanto porque todos los filósofos de la educación hacen interpretaciones de otros filósofos *puros* para articular algunos puntos esenciales de sus posturas como porque la hermenéutica mantiene viva la discusión interna de la FE con la propia filosofía y con los postulados de la misma FE precedente. O, dicho de otro modo, la ausencia de ejercicios hermenéuticos desvincula la FE de su matriz filosófica y teológica —tanto antigua como contemporánea— y de su rama más específica. Cosa distinta, y en esto Smeyers hablaba sabiamente, es que muchas de las hermenéuticas que se han realizado han sido deficientes. Hermenéuticas que se han centrado en textos que tenían como objeto lo propiamente educativo en lugar de interpretar estos a la luz de otros del mismo autor que trataban temáticas decisivas para comprender lo educativo, como lo teológico, lo metafísico, lo antropológico o lo gnoseológico. Pero, dicho esto, lo hermenéutico no solo mantiene viva la unión de la FE con una tradición precedente, más amplia o más específica, sino que trae nuevas perspectivas con las que enfrentarse a lo educativo. Esta es la segunda consideración.

La FE ha de enfrentarse necesariamente a lo educativo desde dos puntos de vista principales. Por una parte, volviendo a los conceptos que ya enfrentaron las primeras generaciones. Esto, debido a que, por razones que tienen que ver con la metodología que usaban y con el tiempo histórico en que escribieron, pudieron no percibir

aspectos que ahora son decisivos o que es necesario reinterpretar a la luz de los nuevos tiempos. También, porque las nuevas sensibilidades de los nuevos filósofos de la educación pueden permitir alumbrar nuevos matices que habían pasado desapercibidos. A la postre, aquí entrarían todas las otras metodologías filosóficas que, además de la hermenéutica y la analítica, sirven para enfrentarse al fenómeno educativo. Pero no solo todas estas otras metodologías específicas, sino también las interpretaciones cosmológicas, antropológicas, gnoseológicas o morales que se han aislado progresivamente de la reflexión educativa a favor de un cierto psicologismo e innovacionismo, y que nutren la comprensión de lo educativo de nuevas direcciones. Por otra parte, es necesario aproximarse a aspectos del fenómeno educativo que no han sido explorados todavía y que nacen de los contextos y las problemáticas actuales. Y aquí se hace necesario no solo la interpretación de nuevos autores a la luz de la FE o la aplicación de la metodología analítica a nuevos problemas educativos, sino la sensibilidad para aplicar nuevas metodologías a nuevos aspectos, la localización de esos aspectos y el diálogo con otras disciplinas y agentes implicados en la educación. Todo ello, insisto, en aras de una comprensión mayor del fenómeno educativo, que pueda redundar en una mejora de la práctica.

Pero, y esta es la tercera consideración, han de pensarse todas las FE anteriores como distintos modos de aproximación a la realidad que, en la calidad de sus relaciones internas, permiten un conocimiento más profundo de la realidad educativa, que redundan en una mejora de la prácti-

ca. En efecto, la educación puede ser estudiada en sí misma con una pretensión únicamente teórica y ello no tiene por qué llevar a un aislamiento de la disciplina si este ejercicio convive con todas las otras variaciones que se muestran más preocupadas por la mejora práctica de la realidad educativa. Lo mismo podría decirse de los filósofos interesados por la aplicación práctica: que mientras que las premisas filosóficas de las que deducen consecuencias prácticas sean, en efecto, ejercicios filosóficos rigurosos y no meros prólogos de retórica, entonces, es necesaria su posición. Es en la capacidad de los propios filósofos para articular los avances que hacen todos sus compañeros —en los textos que escriben solos o en las colaboraciones sinceras y desprendidas con ellos y con otros actores— que se juega el futuro de la disciplina. Es, dicho de otro modo, en las relaciones epistemológicas recíprocas de las distintas variaciones que se podría hablar de una FE sana, consistente, compleja y necesaria para la educación. Porque la educación, a pesar del auge del empirismo que se percibe en las publicaciones científicas, no es un ejercicio conclusivo y cerrado: nadie conoce la llave mágica de la enseñanza y el aprendizaje. Por esto mismo, el hecho de que exista un cuerpo de conocimientos que se pregunte por todas, todas las dimensiones de lo educativo, permite buscar respuestas que no pueden aparecer en los datos y que contribuyen a educar con un sentido crítico más desarrollado. Porque, eso sí parece claro, una práctica educativa guiada por datos localistas, modas y urgencias no parece que pueda lograr la elevación del nivel educativo de las distintas naciones.

En suma, la pluralidad de las comprensiones de la FE que caracteriza el momento actual ha de ser vista como una riqueza que, si es capaz de ser integrada en un marco comprensivo cuya dinámica está presidida por relaciones recíprocas de intercambio científico, no solo logrará la mejora de las distintas variaciones, sino, en su conjunto, también de la práctica educativa.

Notas

¹ FE en adelante.

² Citas que aparezcan en castellano y cuya referencia sea de un texto en inglés, son traducciones propias del autor. El texto original se encuentra no solo en el texto referenciado, sino también en la versión inglesa de este artículo.

³ Que dio lugar, por cierto, a dos interpretaciones de un mismo programa donde se observaba la tendencia de Peters a la ética (McCulloch, 2002), en *Ethics and Education* (Peters, 1963), y la de Scheffler a la gnoseología, en *Conditions of Knowledge* (Scheffler, 1965).

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (1999). The Right to Philosophy of Education: From Critique to Deconstruction. En S. Tozer (Ed.), *Philosophy of Education 1998* (pp. 476-484). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. (2011a). Introduction: What's the Use of Philosophy of Education? En G. Biesta (Ed.), *Philosophy of Education 2010* (pp. XI-XIII). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Biesta, G. (2011b). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture y Society*, 19 (2), 175-192.
- Biesta, G. (2012a). Philosophy of Education for the Public Good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 44 (6), 581-593.

- Biesta, G. (2012b). (Re)constructing the Theory and Philosophy of Education: An Introduction. En G. Biesta (Ed.), *Making Sense of Education* (pp. 1-4). Boston: Springer.
- Biesta, G. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12 (1), 1-12.
- Burbules, N. (1989). Issues and Trends in the Philosophy of Education. *Educational Administration Quarterly*, 25 (3), 229-252.
- Burbules, N. (1991). Continuity and diversity in Philosophy of Education: An Introduction. *Educational Theory*, 41 (3), 257-263.
- Burbules, N. (1995). Postmodern doubt and philosophy of education. En *General Session at the Philosophy of Education Society*. Recuperado de <http://public.callutheran.edu/~mccamb/>
- Burbules, N. (2000). Postmodernism for Analytic Philosophers of Education. *Philosophy of Education Society of Australasia*, 32 (3), 311-315. burbules.htm (Consultado el 12/11/2016).
- Burbules, N. (2002a). The Dilemma of Philosophy of Education: «relevance» or critique? *Educational Theory*, 52 (3), 349-357.
- Burbules, N. (2002b). Where is philosophy of education today: at the start of a new millennium or at the end of a tired old one? *Philosophical Studies in Education*, 33, 13-23.
- Burbules, N. y Abowitz, K. K. (2009). A Situated Philosophy of Education. En R. D. Glass (Ed.), *Philosophy of Education 2008* (pp. 268-276). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Burbules, N. y Raybeck, N. (2003). Philosophy of education: Current trends. En J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of Education* (pp. 1880-1885). New York: Macmillan.
- Chambliss, J. J. (2009). Philosophy of education today. *Educational Theory*, 59 (2), 233-251.
- Curren, R. (1999). *Philosophy of Education at the Millennium*. Recuperado de <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/viewFile/2019/714> (Consultado el 12/12/2017).
- Curren, R. (2003). Preface. En R. Curren (Ed.), *A Companion to The Philosophy of Education* (pp. 1-4). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Curren, R. (2005). Philosophy of Education, Ethical and Political Issues. En *Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <http://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/philosophy-education-ethical-and-political-issues> (Consultado el 12/12/2017).
- Curren, R. (2007). Philosophy and the Necessity of Public Education. *Philosophy Now*, 63, 24-27. Recuperado de <http://www.philosophynow.org/issue63/63curren.htm> (Consultado el 07/12/2016).
- Curren, R. (2009). Analytic Philosophy. En J. Collins y N. O'Brien (Eds.), *The Greenwood Dictionary of Education* (p. 19). Westport, CT: Greenwood Press.
- Curren, R. (2010). Aristotle's educational politics and the Aristotelian renaissance in philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 36 (5), 543-559.
- Curren, R. (Febrero, 2016). Historicizing Philosophy of Education: A Modest Plea for Analytic History and Philosophy of Education. *Conferencia sobre la relación entre el estudio histórico y filosófico de la educación*, Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Curren, R. (2017). Philosophy of Education: its current trajectory and challenges. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1863-1866). Singapore: Springer.
- Curren, R. y Dorn, Ch. (2018). *Patriotic education in a global age*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Curren, R. y Metzger, E. (2017). *Living well now and in the future: why sustainability matters*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Curren, R., Robertson, E. y Hager, P. (2003). The Analytical Movement. En Randall Curren (Ed.), *A Companion to The Philosophy of Education* (pp. 176-191). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Edel, A. (1972). Analytic Philosophy of Education at the Cross-Roads. *Educational Theory*, 22 (2), 131-152.
- Evers, C. W. (1993). Analytic and post-analytic philosophy of education: methodological reflection.

- tions. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 35-45.
- Griffiths, M. (1997). Why teachers and philosophers need each other: philosophy and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 27 (2), 191-202.
- Griffiths, M. (2014). Re-thinking the relevance of philosophy of education for educational policy making. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (5), 546-559.
- Masschelein, J. (2011a). Philosophy of Education. *Bajo Palabra*, 6, 39-40.
- Masschelein, J. (2011b). Philosophy of Education as an Exercise in Thought: to not forget oneself when «things take their course». *European Educational Research Journal*, 10 (3), 356-363.
- Masschelein, J. (2014). Pedagogue and/or philosopher? Some comments on attending, walking, talking, writing and... caving. En L. J. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education* (pp. 197-210). Rotterdam: Sense Publishers.
- McCulloch, G. (2002). «Disciplines contributing to education»? Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 100-119.
- Peters, R. S. (1963). *Ethics and Education*. London: George Allen y Unwin Ltd.
- Richardson, W. (2002). Educational Studies in the United Kingdom, 1940-2002. *British Journal of Educational Studies*, 50 (1), 3-56.
- Roberts, P. (2009). Hope in troubled times? PESA and the future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 41 (7), 811-813.
- Roberts, P. (2014). «It was the Best of Times, it was the Worst of Times...»: Philosophy of Education in the Contemporary World. *Studies in Philosophy of Education*, 34 (6), 623-634.
- Roberts, P. y Stewart, G. (2016). Philosophy of education, dialogue and academic life in Aotearoa-New Zealand. *Policy Futures in Education*, 14 (2), 238-251.
- Ruitenberg, C. (2009). Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education. *Journal of the Philosophy of Education*, 43 (3), 315-323.
- Ruitenberg, C. (2014). «Play well with Others»: The engagement of philosophy of education with other educational research. *Theory and Research in Education*, 12 (1), 88-97.
- Ryan, R. M., Curren, R. y Deci, E. L. (2013). What Humans Need: Flourishing in Aristotelian Philosophy and Self-Determination Theory. En A. S. Waterman (Ed.), *The Best Within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia* (pp. 57-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Scheffler, I. (1954). Toward an Analytic Philosophy of Education. *Harvard Educational Review*, 24, 223-230.
- Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge. An Introduction to Epistemology and Education*. London y Chicago: University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (2008). Foreword. En L. J. Waks (Ed.), *Leaders in philosophy of education* (pp. xi-xvi). Taipei: Sense Publishers.
- Siegel, H. (1981a). The future and purpose of Philosophy of education. *Educational Theory*, 31 (1), 11-15.
- Siegel, H. (1981b). How «practical» should philosophy of education be? *Educational Studies: a Journal of the American Educational Studies Association*, 12 (2), 125-134.
- Siegel, H. (1983). On the obligations of the professional philosopher of education. *Journal of Thought*, 18 (2), 31-37.
- Siegel, H. (2009). Introduction: Philosophy of education and Philosophy. En H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 3-8). New York: Oxford University Press.
- Siegel, H. (2017). The Philosophy of Education and the tyranny of the Practice. En M. Spieker y K. Stojanov (Eds.), *Bildungsphilosophie. Disziplin - Gegenstandsbereich - Politische Bedeutung* (pp. 19-36). Deutschland: Nomos Verlagsges.
- Smeyers, P. (2006). What philosophy can and cannot do for education. *Studies in Philosophy of Education*, 25 (1-2), 1-18.
- Smeyers, P. (2010). Revisiting philosophy of education. *Teoría de la Educación*, 22 (1), 91-116.
- Smeyers, P. (2011). Philosophy of... Philosophy and...: taking the conditions we find ourselves in seriously. *European Educational Research Journal*, 10 (3), 292-303.

Biografía del autor

David Luque es Licenciado en Teología y Pedagogía así como Doctor en esta última disciplina por la Universidad Complutense de Madrid. En la actualidad, desarrolla su docencia en la Universidad Rey Juan Carlos y desempeña labores de investigación junto a Piero Coda. En

reconocimiento a su carrera académica ha obtenido los Premios Extraordinarios de Licenciatura y Doctorado, el Premio Complutense de Humanidades y el Primer Premio Nacional de Excelencia Académica.

 <https://orcid.org/0000-0002-3809-5186>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid