

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, n° 272, enero-abril 2019, 67-82



Descriptorios: 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. Escribe 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 pasaría 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 (Ruitenber, 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 Ruitenber 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, Ruitenber sostiene que el filósofo debe permanecer vigilante (Ruitenber, 2014, pp. 92-93) y abierto a otras disciplinas que buscan conocer también la educación (Ruitenber, 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 (Ruitenber, 2009, p. 315). Pero, siendo estricta-

mente románticos, Ruitenber 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 (Ruitenber, 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, 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.
- Ruitenbergh, C. (2009). Introduction: The Question of Method in Philosophy of Education. *Journal of the Philosophy of Education*, 43 (3), 315-323.
- Ruitenbergh, 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

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

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

David LUQUE, PhD. Lecturer. Universidad Rey Juan Carlos (david.luque@urjc.es).

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.

Revision accepted: 2018-09-20.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 272 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: 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 (Print), 2174-0909 (Online)

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

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.

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

1. Introduction

It could be said that the philosophy of education¹ started to acquire its own identity in the anglophone settings of Britain and North America in the 1950s (Curren, Robertson, & Hager, 2003; Curren, 2017). First with Israel Scheffler, who delivered an important paper at The American Association for the Advancement of Science—later published in the *Harvard Educational Review* (Scheffler,

1954)—in which he stated that «rigorous logical analysis of key concepts related to the practice of education» was necessary (Scheffler, 1954, p. 9). And later on, with the encounter between Scheffler and Richard S. Peters at the Aristotelian Society in London, which directed the latter's efforts towards PE (Scheffler, 2008; Curren, Robertson, & Hager, 2003). In effect, the collaboration between the two of them at Harvard University² and the

subsequent return of Peters to the Institute of Education led to the spread of the analytic methodology across North America and through the United Kingdom and some other parts of Europe. In short, they not only played a key role in the birth of PE, but also its *belle époque*, widely disseminated in the *British Journal of Education* (Richardson, 2002), the *Journal of Philosophy of Education, Educational Theory, Studies in Philosophy of Education* (Curren, Robertson, & Hager, 2003), *Harvard Educational Review* (Evers, 1993) and the *Educational Philosophy and Theory* (Curren, Robertson, & Hager, 2003).

However, by the end of the 1970s, the analytical method had «completely collapsed» (Curren, 1999, xi). This was partly because of the direction it had taken, which led it into excessively technical questions, isolating the discipline from the broader fields of philosophy (Edel, 1972) and educational practice (Curren, 2017), but it was also partly because later generations of educational philosophers came from backgrounds with more diverse training and interests, which, along with this period of decadence, led them to new and fruitful interpretations (Curren, Robertson, & Hager, 2003; Chambliss, 2009; Curren, 2016). This does not mean that the analytical method has been completely extinguished (Curren, Robertson, & Hager, 2003). Instead, what happened was that PE had to reinvent itself. Accordingly, the discipline was enriched with new epistemological interpretations and new methodological proposals. The aim of this article

is to provide an approach to the most important developments in PE. With a few exceptions, these have occurred in the anglophone setting. This approach is not limited to the field of epistemology, where the relationships with other disciplines and with educational practice are located, but, in line with the interests of the authors studied here, it is also open to considerations about methodology, the identity of the philosopher of education, and the continued existence of PE in institutions.

2. First development. The philosophy of education as pure philosophy

The title of one of Harvey Siegel's last texts, *The Philosophy of Education and the Tyranny of Practice* (2017), perfectly illustrates the thesis he upheld throughout his career: that PE should be an exercise in pure philosophy. The core of his position can be understood from an epistemological dimension, which Siegel approaches by tracing a parallel with other similar disciplines, or from an institutional dimension, in which he considers the role PE plays as a body of academics with its own interests. We shall consider these below.

Indeed, Siegel observes a clear parallel between PE and the philosophy of science (cf. 1981b, p. 127; 1983). If «philosophers of science, for instance, in general do not attempt to effect practice (though of course in the long historical run they *do* effect scientific practice)» (1981b, p. 127), then, PE should understand that «it is the *phil-*

osophical understanding of science that philosophers of science seek; and such understanding is regarded as worthy enough to justify the effort» (1981b, p. 127). This observation of Siegel's has two potentially tautological consequences. That PE should not allow itself to be moved by the educational community's pressure for it to be practical (1981a) and that turning it into a practical theory, as though both dimensions were one single thing, is not a solution for revitalising the discipline (1981b). This does not mean that efforts to understand education philosophically do not bring with them improvements and developments in educational practice and it does not even mean that this is something that is not desirable (1981a). This, which is the second consequence, means that the exercise of philosophy of education «must establish and maintain a link with “pure” philosophy» (1981a, p. 15). In summary, the

philosophy of education is, first and foremost, a scholarly endeavor; like philosophy of law, philosophy of science, and other areas of «practical» philosophy, philosophy of education must aim and understand the philosophical dimensions of education — not at improving education, or convincing educators that philosophy might be of value to them—. Of course, if our work results in the improvement of practice, that would be grand. But that cannot be our direct aim (1981a, p. 15).

Consequently, from this argument, it can be deduced that, if it is to gain academic relevance from an institutional perspective, PE must simply concern itself with doing «good philosophical work,

of course» (1981a, p. 15). Siegel believes that the criteria of productivity cannot be applied to this way of understanding PE because to be «expected to be productive is to misunderstand the nature of philosophy of education» (1981b, p. 128). He states that there are tendencies that seek profitability from their research, in what he calls a «survival response», but he believes that, instead of allowing PE to survive or re-evaluate itself by directly contributing to practical improvements in educational practice, what will happen is that it will be subjected to the vagaries of the labour market «becoming anything, no matter how far it strays from its purpose» (1981b, p. 129), which is eminently intellectual.

The integrity of PE then would entail remaining faithful to its most philosophical roots (1981b, pp. 130-131, pp. 133-134). To put it another way, PE «has as its aim the illumination of the philosophical dimensions of education» (1983, p. 36).

3. Second development. Randall Curren and the middle ground

Randall Curren, from as far back as the definition he gave in the *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, kept a distance from Siegel's perspective. There he writes that PE «seeks understanding of educational matters and to provide practical guidance for educational practice and policy» (2015, p. 1). Nonetheless, and despite the clarity of his proposal, Curren is sufficiently even-handed to understand that the application of a

set of philosophical deductions, as Chambliss established in his work, «might be a sufficient condition for work to be philosophical, but it would not be a necessary condition» (Chambliss, 2009, p. 234). Consequently, educational philosophers who work in the field of Siegelian comprehension are also philosophers of education in their own right.

Having made this proviso, as he said, Curren believes that the crisis in analytical methodology opened the field up to a renaissance, driven by two elements (Curren, 1999; Curren, Robertson, & Hager, 2003). The first is the revival of the history of philosophy, making many thinkers from the past «interesting for us again» (Curren, 2007) and so interest in understanding the philosophical-educational implications of their work was awoken (Curren, 2010, p. 544, pp. 553-556). The second element relates to the increase in university studies and the subsequent demand for teaching of applied or professional ethics, which has resulted in PE taking an interest in its relationship with the adult world, as this world has ever longer contact with education (Curren, 2007; 2015), and it has opened itself to a deontological reflection on education itself and the tasks involved in it (Curren, 2007; Curren, 2005). But despite Curren's misgivings about predicting the future of PE (Curren, 2007), he ultimately believes this could involve two questions: the first is to «work on relatively unexplored but increasingly peripheral problems» (Curren, 2017, p. 3) and the second is to «search outside the fields established parameters for new sources of intellectu-

al “energy” or new research paradigms» (Curren, 2017, p. 3). Regarding this second point, I feel a digression is required to understand what it is that Curren refers to specifically.

Because Curren does not only mark these future paths in the work he is developing in his own words. After his first major text on Aristotle, his writings show at least three paths that his ideas follow. The first is in the new frameworks for comprehension where new ways of doing PE operate. This can be seen in the effort he made to think about eudaimonic theory from psychological perspectives, where he collaborated with professionals from this field (Ryan, Curren, & Deci, 2013). The second is the intuition that analytical methodology can continue to cast light on philosophical knowledge of education if it opens itself to new problems or comes into contact with other methodologies, as observed in *Living Well Now and in the Future*. Here, Curren opens with a chapter where he seeks a terminological approach to the concept of «sustainability» from a first ecological proposal which, however, is open to other perspectives (Curren & Metzger, 2017, pp. 1-7). The third path, seen in his third book, confirms what is suggested in the previous ones: collaboration with professionals from other areas outside education. In *Patriotic Education in a Global Age*, Curren collaborates with the historian Charles Dorn (Curren & Dorn, 2018) as he had previously done with various psychologists and the geologist Ellen Metzger. But what conclusions can we draw from his position?

In summary, that the future of PE would, in some way, involve a decentring movement. On the one hand, forgetting the analysis of the traditional concepts on which the first generation focussed, even insofar as these concepts are studied, to start studying more peripheral questions that they could not consider owing to the scale of the enterprise they had to face or because they did not notice them or simply were not present for certain problems. But there is also a methodological decentring: seeing how academics from other fields have thought about reality to discover its educational implications contemplated philosophically (Curren, 1999; Curren & Metzger, 2017).

4. Third development (and a coda). The philosophy of education between philosophy and education

Nicholas Burbules is, perhaps, the person who best represents the conviction that PE can deliberately improve educational practice without betraying its philosophical roots. And just as he rejects Siegel's position, since he believes that it is a limited interpretation that could again isolate PE (1989, p. 232; 2002, p. 349), he also rejects the contrasting position, which involves forgetting a philosophical interpretation of reality in pursuit of pedagogical efficiency (1989, p. 231). Burbules believes that to answer the question of what makes PE relevant at present, it is necessary to think philosophically in a world that has changed greatly since the years of Scheffler and Peters (1991; 2003). A world which is increasingly globalised, where

students live through new technologies (2002a), and which is postmodern with that doubt that denies that things can truly be known (1995; 2000; 2002b). To put it strictly in the terms of Burbules, PE must be contextualised in the reality it aspires to consider if it is to be truly effective (cf. 2000). Consequently, he proposes a Situated Philosophy of Education (Burbules & Abowitz, 2009): «the philosophical stance of the collaborator» (2002a, p. 354). Or, to put it another way, «the work of the philosopher who is *involved* on site» (2002a, p. 354): the philosopher thinking in the very setting where education happens. Positioned in this way, PE «can illuminate the significant educational dimensions underlying major philosophical problems» (Burbules, 2002a, p. 354). The first outcome of this change in paradigm would derive specifically from this fear of becoming an applied philosophy. In view of this, Burbules believes that it would approximate to the classical ideal of the *paideia*, which combines epistemological, moral, and critical thinking reflections (Burbules, 2002a, p. 356; Burbules, 2008, pp. 273-274). Its inherent critical potential would bring PE to the very heart of educational policies and the problems faced by schools, considering both philosophically. In this way, the philosopher of education would be thinking from specific situations, the richness of which would largely determine the richness of the educational philosophies developed (Burbules, 2002a, p. 356).

Claudia Ruitenbergh effectively positions herself in the same paradigm as Burbules, adding a refinement that delves deeper into the discussion about the philosopher

of education's critical distance from the reality she wishes to explore (Ruitenberg, 2014, p. 91). The difference is that what Burbules describes as «situated» is here «embedded». No longer just situated, but instead fully immersed in educational reality. This term was developed in the context of war reporting (2014, p. 91) and she uses it to refer to the philosophy of education. Clearly this closeness of the philosopher to the situation studied introduces the problem of the detachment of her arguments regarding the truth, since, just as reporters sometimes do, she might end up taking the side of one of the groups in the conflict. However, Ruitenberg maintains that the refinement she contributes to the model of Burbules lead to «a dispassionate and unbiased commitment to truth» (2014, p. 91) which, at times, brings her in line with Siegel's position. With the specific aim of avoiding falling into internal contradiction, Ruitenberg maintains that the philosopher must remain vigilant (Ruitenberg, 2014, pp. 92-93) and open to other disciplines that also seek to understand education (Ruitenberg, 2014, pp. 89-91). Having said this, and this is the second note that should be added, she states that it is important not to fall prey to an excess methodologism. It is true that this is important because having a defined method is helpful for competing in funding calls or for convincing private institutions to award grants and funds (Ruitenberg, 2009, p. 315). But, being strictly romantic, Ruitenberg enriches the previous figure of the *embedded* philosopher and the war correspondent with the image of the artist. If she had to compare the figure of the philosopher of education with another parallel one, this would be

the person who regards nature and herself, who listens to what things say, imposes order on them, and writes about them (Ruitenberg, 2009, p. 318).

I believe a brief digression is necessary here to allow for a way of conceiving of PE, which would otherwise have to be in a marginal section, as this position has sufficient content for it, but it is in some way related to this idea of the artist. For Paul Smeyers, in effect, philosophy is more poetry than logic. This, in broad terms, is his answer to the question of how a PE that aspires to be relevant and to give meaning to its author's task should be characterised (2006, p. 2). Smeyers proposes this idea aware that there is a new blossoming in interest in PE, similar to the one that occurred in the golden years, just in a new and alien university context (2010, p. 95-96). And this is not just because of the pressures the modern university puts on new researchers, but also because of the task of PE itself, which no longer faces the challenge of establishing a defined identity for itself, which is what motivated that first generation, but rather the task of improving education (Smeyers, 2010, pp. 93-94; Smeyers, 2011, pp. 292-293). These two circumstances mean that the method acquires a certain relevance, without this meaning it must succumb to «methodolatry» (Smeyers, 2011, p. 296). Smeyers believes that philosophical logic parcels the possibilities of understanding reality into structures of knowledge that *alla fine* are structures of language. Consequently, as language is so decisive, the key to accessing a new way of thinking about reality would be a new language, which creates a new reality (Smeyers, 2006, p.

3-7). Philosophy would then become an exercise in poetic composition where the real would emerge based on new connections that philosophers had been unable to make in previous centuries, bound as they were by the chains of logic. «Philosophy is “a poetic composition”» (2006, p. 8), according to Smeyers, «and the philosopher is described more as an itinerant sketcher, and not as a settled cartographer» (2006, p. 7). Therefore, and in regards to PE, the «philosopher can defy and provoke by offering another reading, another interpretation. However, she cannot impose a compelling argument for either educational practice or theory» (Smeyers, 2010, p. 104). Two consequences of this approach can be identified. Firstly, that it is no longer possible to talk about a single method for knowing educational reality (Smeyers, 2006, p. 12). Instead, methodological flexibility leads to there being as many methods as there are possible readings of educational reality that the philosopher can see (Smeyers, 2006, pp. 12-13), something that would make it more like a «field of “applied” philosophy» (Smeyers, 2006, p. 14). And secondly, that the exercise of PE is politically charged as it not only discerns new ways of educating but also new realities that can be accessed.

5. Fourth development. Philosophy as an auxiliary instrument for purely pedagogical thought

In many ways, Gert Biesta shares some elements with the previous perspective. He moves away from Siegel and Curren (Biesta, 2012b, p. 3), arguing that PE must develop in an epistemological

postmodernism (Biesta, 2012a, p. 518) — to which he adds some deconstructionist elements that open it up to a much more marked personalism than the previous positions (1999, pp. 481-483)— and, although he does not wish to focus on the methodological, his reflection is open to collaboration with other disciplines. This last point might be the best one for understanding it. Biesta, unlike the previous authors, does not feel like part of the anglophone tradition, but rather the German one (2015, pp. 4-7). This means that his interest in PE does not comprise the extent to which understanding of education must happen through philosophy (Biesta, 2012b, p. 3; Biesta, 2015, p. 9), as in any gradation of this position, educational responses are clearly philosophical and are hard to incarnate in the local (Biesta, 2011b). Rather, as in all of the German paradigm, he thinks «philosophy is one of the *resources* for conducting theoretical —and for that matter also empirical research— and scholarship in education» (Biesta, 2014, p. 10). This last option opens up a distinct procedural field in which it may perhaps be necessary to think again about elements of educational reality that were thought to be fully understood (Biesta, 2010; 2011a; 2014): what it is to educate, what a teacher, student, or school is, for example. In this paradigm, PE should believe that education is education and not learning (Biesta, 2012a, pp. 583-584), that the educational act is ambiguous and so reflection will always be weak (Biesta, 2012a, pp. 584-586), that it should not become a discourse on the essences surrounding the phenomenon, but instead on the concrete

existences of the people who participate in it (Biesta, 2012a, pp. 586-589), and that interest should focus on the soul and not just on the mind (Biesta, 2012a, pp. 589-590), on truth and not just on perspectives (Biesta, 2012a, pp. 590-591).

Jan Masschelein's thinking derives from a similar context and a similar spirit to the one permeating Biesta's thinking, although at some points Masschelein is also connected to currents in contemporary anglophone thought. Masschelein, in effect, puts the «I» at the centre of philosophical-educational reflection (2011a). PE would then be identified with a form of ascesis. In his own words, «it seeks to transform or modify one's mode of being and how one lives the present» (Masschelein, 2011a, p. 40). He follows Arendt for this process of centring the self, which is an «exercise of/in thought» (Masschelein, 2011a, p. 40) involving the start of PE. This is the reflection the philosopher makes on the process by which he constructs himself publicly, and which is interpreted here as a useful instrument not only for doing one's own discipline but also for guiding others (Masschelein, 2011a; 2011b). Like Biesta, Masschelein believes it is necessary to ask oneself repeatedly about the essential elements of education, given that the answers already given were directed at the essences of the terms they analysed, but not their existence and, more specifically, at the existence of the philosopher herself (Masschelein, 2011b, p. 40). The manner in which these questions are asked is like the one Biesta proposed. Not seeing philosophy as the framework for thought in which it is

necessary to move, but as another instrument in the effort to ask about education from education (cf. Masschelein, 2014, pp. 208-209; 2014, pp. 197-210).

6. Fifth development. The philosophy of education as pure praxis

Biesta and Masschelein's proposals, despite them showing a certain reluctance to think about education from exclusively philosophical premises, maintained a certain metaphysical position. Even though from existentialist and clearly pedagogical positions, they continued to see it as necessary to ask the classical questions about the elements of education. However, it would be difficult to say that the authors who followed continued with something similar, given that they either have excessively critical assumptions, making them see PE solely from institutionalist perspectives, or excessively practical ones, leading them to surmise that PE has no purpose if it does not have a practical application.

The person who has best described, in a critical context, the relationship PE maintains from an epistemological and institutional perspective is Peter Roberts. For Roberts, PE is «a way of life» both philosophically and economically. In other words, it is a philosophical way of being, where one's attention is always directed at the educational, but, it is also a basis for life (Roberts, 2014). Nonetheless, he experiences a reality check when observing himself and his colleagues in the Australian Philosophy of Education

Society, who do not find work in their field of study or find it in posts that have little or nothing to do with this discipline (2009). He sees that the emerging situation of the university guided by neoliberal policies (Roberts & Stewart, 2016, p. 239-243), and the situation of the discipline itself, institutionalised through conferences, journals, and manuals (2014), makes impossible a detached life dedicated to reflection on education. The consequences for PE are clear. Despite a revival of the discipline, PE has been pushed out of syllabuses (Roberts, 2014; Roberts, 2016, p. 246-247). Faced with this panorama, Roberts is convinced that the classical version of the philosopher will not return, but, if only to attract students, PE should become practical in an institutional sense; it should show that it is important for teachers and remain alive in teacher training programmes (2014).

This is not the case Morwenna Griffiths proposes in her educational philosophy. However, she does provide a hermeneutics of the principal educational philosophies and concludes that most of them contain a certain concern for how to influence political-educational decisions. If I did not write this when discussing the authors, this is because it was a peripheral aspect of their doctrines that could be deduced from the fact that they were distanced from Siegel's position. Or, from a different perspective, if I bring it up now, it is because the thinking of Griffiths insists on this point more tenaciously. Griffiths notes that there are various tensions within the field of PE that are still unresolved (2014, p. 6), among

which stands out the question of whether the discipline should be understood as a process, where this would be «the act of doing philosophy» (2014, p. 7), or a product, from which a particular perspective can be expected that gives meaning to reality and makes it possible to act on it (2014, pp. 7-8). In any case, Griffiths believes that it is necessary to carry out a form of PE related to the close settings in which the philosopher moves, a more local type of philosophy, which is not just born from a philosophical position in the world, but from «multiple conversations and dialogues» (2014, p. 8). Only in this way will PE be able to influence political decisions (Griffiths, 2014, pp. 14-16), «improving the education of children and students» (Griffiths, 1997, pp. 192-194), thanks to philosophers who are capable of dialogue with politicians (Griffiths, 2014, p. 16) and the agents involved in education (Griffiths, 1997, pp. 199-200).

7. Conclusions

Having completed this overview, and in view of the variations undergone by anglophone PE since the crisis in the analytic perspective, it appears that two ideas can be drawn from it. The first is that philosophers of education themselves experience the observed plurality more as a battle to elucidate the method that unifies the approaches to the phenomenon of education and the group of academics, as the analytical focus once did, rather than as a strength. The second, which derives from the first, is that it does seem likely that a focus will emerge that has the same force as the analytical method

of the 1970s. But, from this realisation in particular, two questions arise with which I intend to close this study, albeit not definitively.

The first question: are these variations definitely incompatible from an epistemological, methodological, and institutional perspective? As I have already suggested, it appears that it would be necessary for one of the perspectives to prevail in order to unify all of the efforts and gain epistemological and institutional presence in the academy. This can be seen perfectly in the two extremes of the variations analysed, despite the different intermediate gradations. Siegel, who rejects the practical application of its “purely” philosophical postulates, and Burbules, Smeyers, and Roberts, who see practical application as almost necessary for various reasons. Nonetheless, it seems to me that the key-stone for a richer understanding of PE lies in Curren’s intermediate view. That the practical application of PE is a sufficient but not necessary condition. Ultimately, and although it is not explicit in his work, it appears to be clear that there are dimensions of the reality of education that require an understanding that helps cast light on the phenomenon of education and from which an ulterior practical proposal does not necessarily have to be deduced. Or, to put it in more phenomenological terms, if the human being is a mystery and at the same time is educable, then PE cannot deduce practical conclusions for all of the dimensions that make up the human being and can be interpreted from a pedagogical perspective. Consequently, all of the paths for approaching the phe-

nomenon of education are necessary in view of the acquisition of a more in-depth knowledge of this phenomenon, which, albeit not partially, does have an overall impact on an improvement in the educational process. But, however it may be, the variety of methodologies comprise a set of instruments in the service of a group of academics. In this way, it makes sense to speak about a body of academics on the path to seeking the truth—which might or might not have practical consequences—through dialogue, instead of speaking of an essential incompatibility or a fight for the prevalence of one of them. I will return to this later.

Because the second question, which derives precisely from affirming that various methodologies can coexist without harming any of them, is: how can a harmonious dynamic be imagined? Even at the risk of seeming overly simplistic given the limited space remaining, I think it is necessary to make three essential points.

The first is that, in light of Smeyers’ veiled critique of the hermeneutic methodology, it is necessary to re-evaluate this focus (2011). Smeyers’ critique stated that the interpretation of authors responds to the whims of the author performing the hermeneutical exercise (2011) rather than to the agenda of politicians or the educational needs of the moment. But the thesis of Smeyers is not so much devalued because philosophers of education make interpretations of other *pure* philosophers to articulate essential points in their postures, but rather because hermeneutics

keeps alive the internal debate of PE with philosophy itself and with the postulates of earlier PE. In other words, the absence of hermeneutic exercises separates PE from its philosophical and theological setting—both ancient and contemporary—and from its most specific branch. It is another matter, and Smeyers discusses this wisely, that many of the hermeneutics performed have been deficient. Hermeneutics that focussed on texts which had the narrowly educational as their subject matter, instead of interpreting them in the light of other works by the same author covering important topics for understanding the educational, such as theology, metaphysics, anthropology, or gnoseology. Having said this, hermeneutics not only keeps alive the combination of PE with a previous broader or more specific tradition but it also brings new perspectives with which to approach education. This is the second point.

PE must unavoidably face education from two main perspectives. On the one hand, it must return to the concepts the first generation already faced. This is because, for reasons relating to the methodology they used and the historical period in which they were writing, they were unable to see certain aspects that are now decisive or that need to be reinterpreted in light of the new times. Also because the new sensibilities of the new educational philosophers can allow nuances that had gone unnoticed. Ultimately, all of other philosophical methodologies would come into play here, which, like hermeneutics and analytical philosophy, serve to confront

the phenomenon of education. Not just these other specific methodologies, but also the cosmological, anthropological, gnoseological, or moral interpretations that have gradually isolated them from educational reflection in favour of a certain psychologism and innovationism, and which feed the understanding of education from new directions. On the other hand, it is necessary to approach as yet unexplored aspects of the phenomenon of education that derive from current contexts and problems. Here, it becomes necessary not just to interpret new authors in light of the philosophy of education or the application of the analytical methodology to new educational problems, but also to have the awareness to apply new methodologies to new elements, to localise these aspects and the dialogue with other disciplines and agents involved in education. All of this is, I emphasise, in the interest of a better understanding of the phenomenon of education, which could result in an improvement of practice.

But, and this is the third consideration, all of the previous forms of PE must be regarded as different ways of approaching reality that, in the quality of their internal relationships, enable a more in-depth knowledge of educational reality, resulting in improved practice. In effect, education can be studied in itself with a solely theoretical aim and this does not have to lead to the isolation of the discipline if this exercise coexists with all of the other variations that are more concerned with practical improvements in education. The same could be said of

philosophers interested in the practical application: that as long as the philosophical premises of those who envisage practical consequences are, in effect, rigorous philosophical exercises and not mere prologues to rhetoric, then their position is needed. It is in the ability of philosophers to articulate the advances made by all of their colleagues—in texts they write alone or in sincere and detached collaborations with them and with other agents—that the future of the discipline is at stake. To put it another way, it is in the reciprocal epistemological relationship between the different variations that we could speak of a PE that is healthy, consistent, complex, and necessary for education. Because education, despite the rise of empiricism that can be seen in academic publications, it is not a conclusive and closed exercise: nobody knows the magic key to teaching and learning. For this very reason, the fact that there is a body of knowledge that enquires into each and every dimension of education, makes it possible to seek answers that might not appear in the data and that help educate with a better developed critical sense. Because, and this does seem to be clear, an educational practice guided by local data, fashions, and needs does not seem like it could raise the educational levels of different nations.

In brief, the plurality of the understandings of PE that marks the current moment should be seen as a strength which, if it can be integrated into a comprehensive framework whose dynamic is overseen by reciprocal relationships of academic interchange, will not only be

able to improve the different variations, but, taken as a whole, educational practice as well.

Notes

¹ PE from now on.

² This, incidentally, led to two interpretations of the same programme in which Peters' tendency towards ethics (McCulloch, 2002), in *Ethics and Education* (Peters, 1963), and Scheffler's tendency towards gnosiology, in *Conditions of Knowledge* (Scheffler, 1965), were observed.

References

- Biesta, G. (1999). The Right to Philosophy of Education: From Critique to Deconstruction. In 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? In G. Biesta (Ed.), *Philosophy of Education 2010* (pp. xi-xi-ii). 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 & 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. In 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. In *General Session at the Philosophy of Education Society*. Retrieved from <http://public.callutheran.edu/~mccamb/burbules.htm> (Consulted on 12/11/2016).
- Burbules, N. (2000). Postmodernism for Analytic Philosophers of Education. *Philosophy of Education Society of Australasia*, 32 (3), 311-315.
- 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., & Abowitz, K. K. (2009). A Situated Philosophy of Education. In R. D. Glass (Ed.), *Philosophy of Education 2008* (pp. 268-276). Urbana, Illinois: Philosophy of Education Society.
- Burbules, N., & Raybeck, N. (2003). Philosophy of education: Current trends. In James 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*. Retrieved from <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/viewFile/2019/714> (Consulted on 12/12/2017).
- Curren, R. (2003). Preface. In 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. In *Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <http://www.encyclopedia.com/humanities/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/philosophy-education-ethical-and-political-issues> (Consulted on 12/12/2017).
- Curren, R. (2007). Philosophy and the Necessity of Public Education. *Philosophy Now*, 63, 24-27. Retrieved from <http://www.philosophynow.org/issue63/63curren.htm> (Consulted on 07/12/2016).
- Curren, R. (2009). Analytic Philosophy. In J. Collins & 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. (February, 2016). Historicizing Philosophy of Education: A Modest Plea for Analytic History and Philosophy of Education. *Conference on the relationship between historical and philosophical study of education*, Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Curren, R. (2017). Philosophy of Education: its current trajectory and challenges. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1863-1866). Singapore: Springer.
- Curren, R., & Dorn, C. (2018). *Patriotic education in a global age*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Curren, R., & Metzger, E. (2017). *Living well now and in the future: why sustainability matters*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Curren, R., Robertson, E., & Hager, P. (2003). The Analytical Movement. In 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 reflections. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 35-45.
- Griffiths, M. (2014). Re-thinking the relevance of philosophy of education for educational policy making. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (5), 546-559.

- Griffiths, M. (1997). Why teachers and philosophers need each other: philosophy and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 27 (2), 191-202.
- 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. In 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 & 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., & 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., & Deci, E. L. (2013). What Humans Need: Flourishing in Aristotelian Philosophy and Self-Determination Theory. In 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 & Chicago: University of Chicago Press.
- Scheffler, I. (2008). Foreword. In 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.v
- 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. In 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. In M. Spieker & 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.

Author's biography

David Luque has a Degree in Theology and Pedagogy and a Doctorate in Pedagogy from the Universidad Complutense de Madrid. He currently teaches at the Universidad Rey Juan Carlos and carries out research along with Piero Coda. In rec-

ognition of his studies he was awarded the Special Degree and Doctorate Prizes, the Complutense Humanities Prize, and the National First Prize for Academic Excellence.

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

Table of Contents

Sumario

Studies Estudios

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

Performance in science, epistemic conceptions, and STEM vocations in Spain's autonomous communities: evidence from PISA 2015, improvement policies, and practices
Rendimiento en Ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora 5

Zaida Espinosa Zárate

Cultivating creativity for intercultural dialogue
El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural 29

Ignasi de Bofarull

Character and learning habits: definition and measurement proposal
Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición 47

David Luque

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them
Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización 67

Notes Notas

María Moralo, Manuel Montanero

Learning with and without errors in students with ASD
Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA 85

Antonio Portela Pruaño, José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories
La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa 103

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

Perceived social support and school engagement in secondary students
Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria 123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validation of the construct of self-determination through the ARC-INICO scale for teenagers
Validación del constructo de autodeterminación a través de la escala ARC-INICO para adolescentes 143

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

Changes in Psychology students' workload due to alignment with the EHE

Cambios producidos por la adaptación al EEES

en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología **163**

Book reviews

Naval, C., & Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad en el espacio social [Constructing the university in the social space]* (Emanuele Balduzzi).

Mínguez, R., &

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

[Citizenship education in a changing world: perspectives and proposals] (Marina Pedreño Plana).

Bellamy, F.-X. *Los desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura [The disinherited: why transmitting culture is urgent]* (Esteban López-Escobar).

Pallarés, M., Chiva, O., López Martín, R., & Cabero, I. *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos [The school of the future: Trends and new methodological focuses]* (Juan Carlos San Pedro Velado).

177

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 272 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid