



ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 26, n.º 95, 2021, pp.25-40
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Filosofía de la educación: sentido, actualización y educación poiética en la intersección entre el sujeto, los medios audiovisuales y las tecnologías

Philosophy of education: meaning, updating and poietica education at the intersection between the subject, audiovisual media and technologies

Marc PALLARÈS PIQUER

<https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

pallarem@uji.es

Scopus ID: 56304398700

Universidad Jaume I de Castellón, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5246532>

RESUMEN

Este trabajo aborda el papel de la filosofía de la educación en el panorama actual, marcado por la galaxia tecnológico-digital. Se explica que la filosofía de la educación complementa a la pedagogía y presenta marcos de reflexión que, a partir de una concepción de lo político como eje de preocupación y reproducción del hacer en sí mismo y a raíz de la educación poiética, que es la que convierte la existencia en algo bello y valioso en sí mismo, se pueden poner las bases para concebir lo educativo como una acción al servicio de la optimización de lo humano.

Palabras clave: filosofía de la educación; medios audiovisuales; tecnologías; pedagogía; educación poiética.

ABSTRACT

This work addresses the role of the philosophy of education in the current panorama, marked by the technological-digital galaxy. It is explained that the philosophy of education complements pedagogy and presents frameworks for reflection that, based on a conception of the politics as the axis of concern and reproduction of doing in itself and from poietica education, which is what makes the existence something beautiful and valuable in itself, you can lay the foundations to conceive the education as an action at the service of optimizing humanity.

Keywords: philosophy of education; audiovisual media; technologies; pedagogy; poietica education.

Recibido: 04-04-2021 • Aceptado: 17-08-2021



1. INTRODUCCIÓN

Seguramente no resulte precipitado aseverar que la educación siempre va a precisar del sustento de la filosofía y de la antropología para asimilar las complejidades que la caracterizan; también lo va a precisar para que podamos entrever las diversas maneras que tenemos de situarnos ante dichas complejidades (Amilburu, Bernal y González, 2018). De hecho, el interés de la filosofía por el quehacer educativo es inherente a la propia filosofía, puesto que "es casi consustancial a la misma actividad filosófica, como reflexión acerca del ser humano: acerca de lo que es, pero, sobre todo, acerca de lo que legítimamente puede llegar a ser" (Jover, Gozávez y Prieto, 2017, p. 15).

La filosofía, por lo tanto, colabora en la tarea de búsqueda del fin último de la educación. No obstante, nos encontramos en un momento histórico en el que la segmentación del sujeto racional¹ (aquel que, supuestamente, se encuentra ordenadamente *identificado*) se ha convertido, en cierta manera, en una respuesta individualista frente a la inercia y los elementos que ejercen el papel de "guía" de lo que, hasta hace pocos años, se podía considerar que era *colectivo* (Pallarès, 2020), circunstancia que:

Socava en alguna medida la dimensión trascendente de la solidaridad y ratifica la justicia y la colaboración *con otros*² desde presupuestos pragmáticos de eficacia moral. [...] Si la educación en su radicalidad ontológica y antropológica no es comprensible sin aspiraciones, y si la aspiración educativa ahora no pasa por la propuesta tácita de una perspectiva de vida previamente fundamentada apelando a algún tipo de radicalidad esencial susceptible de ser conocida por agudeza metodológica e instrumental de la razón, entonces ¿cómo consigue la moral (...) proyectar continuidad? (Esteban: 2002, pp. 92-93).

En consecuencia, cabe preguntarse por el papel de la filosofía de la educación en un panorama antropológico y social como el de hoy.

Se trata de un panorama en el que no se dispone de dinámicas de funcionamiento que exploren con certeza si es el acontecer de los hechos el que determinará aquello que quien acude a un centro escolar *aspira a ser*. Contamos, además, con un(os) contexto(s) en los que la virgula que separa al Yo-Otro es acechada por circunstancias sobre las que se integran hechos incontrolables, que pudiera dar la sensación que acontecen en sitios próximos pero que, ciertamente, lo que termina sucediendo es que se van ubicando:

Fuera de nuestro radio de acción. Situaciones que conmocionan el contexto global, a través de las redes sociales, haciéndose hiperpresentes, ya que la visión del otro, su presencia, su rostro (Lévinas), invita al Yo-Otro a responder, provocando reacciones pulsionales, que demandan intervenciones inmediatas, las cuales, una vez atendidas de forma abstracta, se desvanecen. Esta continua incidencia de noticias da referencia de un mundo en crisis, habitado por el fantasma de la desesperación, un mundo propio y ajeno, lejano y cercano, que pasa a ser objeto educativo, bien como causa motivadora o bien como factor apocalíptico (Pallarès, Planella, Chiva y Albar: 2019, p. 257).

Por todo ello, se hace necesario que quien ejerce como docente tenga muy presente que no va a contar con estructuras socioculturales sólidas a las que aferrarse (Acebedo, 2019). También debe cuestionarse por

¹ La racionalidad concede enfoques intuitivos y necesarios para entender la idiosincrasia de la acción. La racionalidad es la que hace posible nuestra proyección de anticipaciones sobre el comportamiento (propio y ajeno), lo cual se constituye como una condición indispensable de la vida social. Pero no hay que olvidar que la racionalidad (instrumental) adquiere su constitución como algo *dado*. No obstante, dejando al margen la clásica deliberación filosófica sobre la unidad de la razón, lo relevante es apuntar, en primer lugar, la capacidad de la filosofía de la educación como disciplina que explora la evolución divergente de una serie de expresiones de pensamiento (y civilización): en vez de esforzarse en la descripción de las estructuras del pensamiento (o en el encuentro de esa cima común denominada "razón"), la filosofía debe (pre)ocuparse de la complejidad que se le supone a todo acto de demanda de esquemas unificadores. Y, en segundo lugar, la filosofía de la educación debe permitirnos comprender un concepto de "praxis" que pueda desplegarse con autonomía respecto a la teoría, pues la praxis implica una racionalidad investida por *téchne*, que hace posible concebir que la *phrónesis* y su práctica aborden los distintos condicionantes de la acción (Esteban, 2002).

² El uso de la letra cursiva no se encuentra en el original.

qué aplica un método y no otro, ya que estos planteamientos le conducirán hacia “cuestiones valorativas últimas, que, a nuestro juicio, es donde la filosofía de la educación puede ayudar más a la tarea educativa en general” (Romano y Fernández: 2001, p. 50).

La filosofía de la educación, en este mundo cambiante y vertiginoso actual, debe articularse como una intersección reticular desde la que buscar aquello que permita minimizar ciertos paradigmas finitos; se trata de una actuación (y una actitud) pensada para dar cabida y significado a otros paradigmas que apunten cuáles son las mejores vías y decisiones para actuar sobre ella (Céspedes, 2020).

Cada paradigma finito de significado tiene su complejidad específica de la conciencia, dispone de su *epojé*, de una esfera concreta desde la que percibir su Yo, de una idiosincrasia propia y de una determinada temporalidad (que articula tanto la sucesión como la simultaneidad de los fenómenos) (Bodei, 2003). Pero se hace necesario ir más allá, hay que situarse en marcos de reflexión (y actuación) que no se sometan a la futilidad de lo nuevo y acepten que al sujeto pedagógico le queda todo un margen para progresar (Didier, 2019). Se trata de marcos instituidos como espacios de crecimiento en los que preparar al alumnado para que, cuando se produce el acto de *educar*, se vayan instaurando situaciones de comunicación y transmisión del saber (pero en el que también tendrán cabida signos de malestar y (des)vinculaciones respecto a los saberes y acciones con las que actualmente nos está tocando vivir).

En muchas ocasiones hoy *conocer* termina erigiéndose en algo similar a “producir”, sobre todo si se impone:

Esta etapa de hegemonía neoliberal que organiza las relaciones humanas, donde (...) no solamente padecemos el malestar de que nuestra *fuerza determinada*³ de trabajo sea solo una abstracta mercancía (como fue el capitalismo industrial), sino que también hay que resistirse a que nuestro *poder libre*⁴ de conocer sea solo un valor de cambio, regulado por el mercado (Cullen: 2014, pp. 152-153).

Es esta una de las laderas existenciales en las que la filosofía⁵ debe responder a la demanda de justicia y/o necesidades reales de un sujeto que, con mucha frecuencia, actualmente siente que su autonomía, sus opciones de aspirar a vivir en una realidad social mejor, su entendimiento con el resto de las personas o la acción de su día a día están siendo minimizadas (Tobón, 2019). En este sentido, “los argumentos filosóficos pueden ser útiles para contribuir a perfeccionar instituciones como la educación porque aportan una perspectiva que trasciende los legítimos requerimientos y responsabilidades que demandan soluciones meramente instrumentales” (Galindo Hervás, 2020, p. 85).

2. LA FILOSOFIZACIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA (Y SOCIO-TECNOLÓGICA) A PARTIR DE LA ACCIÓN

En plena galaxia tecnológico-digital, los símbolos, las interpretaciones del mundo y la concreción de algunos valores de una parte importante de la población se pluralizan (Portillo, Ramírez, Cujía y Mejía, 2020), esencialmente a causa de la globalización y también como consecuencia de las tipificaciones de las (supuestas) “relaciones sociales” (Durand, 2013, p. 272).

Esto genera una especie de “pluralismo cruzado” (Durand, 2013), es decir, una diversidad de elementos de (multi)comunicación que, tomando la forma de un presunto pluralismo, se cimientan sobre ejes de sociabilidad (Figueroa, 2019). Dichos ejes terminan mermando una parte de aquellas existencialidades

³ Uso de letra cursiva en el original.

⁴ Uso de letra cursiva en el original.

⁵ A pesar de ello, para planificar y fijar modelos educativos no basta con proponer supuestos filosóficos generales relacionados con la acción educativa (Pallarès, 2019), puesto que “el modelo tiene que ser estructurado con diferentes aportes de las llamadas ciencias de la educación y, sobre todo, con el apoyo de la reflexión continua que sobre la experiencia educadora tienen los actores que conforman tal institución. Cuanto más convergentes sean los aportes de sus actores, mejor posibilidad para que los objetivos educativos trazados sean posibles de alcanzar y repensar” (Carrera: 2011, pp. 76-77).

heurísticas que, sin poder ser ajenas a *lo tecnológico*, quedan constituidas como esferas de *socialidad* (hiperconectada pero... en realidad ¿bien comunicada?) que, a partir de múltiples representaciones e interrelaciones humanas, lo monopolizan prácticamente todo.

En este contexto, la ciencia necesita continuar ejerciendo su rol de garante de la eficacia de los programas, estrategias y metodologías educativas, sobre todo:

Diagnosticando y midiendo (cuantificando) variables como por ejemplo el fracaso escolar, relacionando estas variables con otras (por ejemplo, el fracaso escolar con el nivel socioeconómico), analizando la operatividad de las soluciones a los problemas educativos, hallando las bases neuronales y biológicas de la conducta humana, indagando con rigor en la historia de los sistemas o legislaciones educativas, o en las propuestas pedagógicas anteriores (Jover, Gozálviz y Prieto: 2017, p. 18).

Pero esto no es óbice para que se precise de una filosofía que resulte *algo más* que una inercia de su propia disciplina, es decir, una filosofía como piedra angular de la filosofía de la educación constituida como "fuente de la ciencia de la educación en la medida en que proporciona hipótesis de trabajo de aplicación integral" (Dewey, 2015: p. 39).

La filosofía hay que enfocarla, por lo tanto, hacia las ciencias humanas y sociales (como ya hicieron Foucault y Ricoeur), pues, en los contextos socioculturales actuales, cualquier persona que esté *siendo educada* se encuentra insertada en una estructura del a priori experiencial que no siempre está solo vinculada a esquemas cognitivos; en consecuencia, lo que en realidad se produce es una conexión entre experiencia y acción⁶ que, si recurrimos a la «pedagogía socrática», nos llevaría a demandar una acción educativa enmarcada en propuestas como la de la pedagogía de las preguntas, por ejemplo. Hacemos referencia a planteamientos que nos sitúen en marcos en los que *educarse* devenga el punto de inflexión de un desplazamiento, esto es, de una serie de acciones que reestructuren y/o hagan evolucionar a quien está *siendo educado*, un movimiento como traslación empática guiada por la *mens auctoris*, repleta de incertidumbres y adversidades, pero también restaurable *ad infinitum*.

En esta vertiente pedagógica basada en preguntas, y entendida como desplazamiento, la parte teórica debe evolucionar hacia una labor analítica y comprometida, con influencia en la sociedad. En realidad no es una demanda nueva, pues Sócrates también nos situó:

En la apertura y la historicidad propias del ser humano. Porque la educación, para él, nunca fue una donación de respuestas, sino una constante pesquisa colectiva. Nos educamos porque estamos inacabados. Desde este axioma, la educación consecuente con el mismo habrá de entenderse como tarea inacabada e interrogativa (Santos Gómez: 2010, p. 64).

Y es precisamente desde esa tarea incompleta desde donde la filosofía se canaliza como búsqueda de sentido (frente a los datos obtenidos a través de las ciencias de la educación, por ejemplo), y también como *praxiología* a partir de la cual reflexionar sobre la praxis educativa, protagonizada por su alumnado en cuanto *yo puro*. Se trata de un yo "despojada de determinidad empírica" (Luna, 2009: p. 157), por eso, cuando el alumnado está inmerso en la acción educativa, la pedagogía necesita encontrar las maneras de analizar los fundamentos últimos del conocimiento, del mundo que rodea al alumnado y de los valores de todo aquello (gnoseológico y ontológico) que configura unos hechos que, en plena galaxia digital (Vuopala, Guzmán, Aljabaly, Hietavirta, Malacara, y Pan, 2020), no siempre fijan un Yo en tanto subjetividad⁷ racional. De hecho:

⁶ Se trata de comprometerse en la acción de forma particular y puntualizando cada caso, esencialmente con la finalidad de minimizar el alejamiento epistemológico (neutralizador) entre la teoría y la práctica. Subyace, por lo tanto, una aproximación a la filosofía práctica aristotélica, adscrita a la reflexividad y acotada a un espacio-tiempo que hace posible una socialización educativa basada en un sostenimiento ontológico henchido de disposiciones dinámicas en relación con la acción.

⁷ Hace casi dos décadas Echeverri (2003: p. 6) ya aseguraba que: "Un fantasma recorre el mundo: el fantasma de la evaluación, de las competencias, de los logros, de los estándares, estrategias que despojan al maestro de la posibilidad de construir una subjetividad y lo abrigan bajo las máscaras del mercado y la globalización. Estas estrategias y dispositivos ponen de nuevo en jaque la subjetividad del maestro, que ya lo había sido por la implementación de la tecnología educativa en la década del setenta".

Las nuevas tecnologías, cada vez más articuladas e integradas en varias formas de conocimiento, técnicas, prácticas, pericias y formas de autoridad (...) se organizan en modelos emergentes de aprendizaje, curriculares y pedagógicos, que toman distintas formas y que están empezando a hacer que los niños y los jóvenes piensen y actúen de una manera nueva” (Loveless y Williamson⁸: 2017, p. 17).

Estos modelos emergentes de aprendizaje nos sitúan en un momento histórico en el que se hace necesario demandar una filosofía de la educación que afronte el reto de (pre)ocuparse de un Yo que, si logra disponer de mecanismos que le ayuden en la tarea de encontrarse a sí mismo, estará “capacitado” para localizar (y entender) su mundo (tecnológico, digital, cambiante...). También le permitirá saber cómo ubicarse en su contexto y en su identidad, y le propondrá vías que faciliten vivir *con* su realidad de manera idémica: la *idemidad*, esto es, el hecho de “tener ganas de” no hay que entenderlo como un indicativo incidental sobre la fortaleza de una estructura o de eje existencial alguno; más bien es una meta de la propia vida humana.

El linaje filosófico detrás de este concepto de *idemidad* está en Rombach (2004), que no hace referencia a una meta “en cuanto sentido y finalidad (un hedonismo espantoso), sino en cuanto síntoma de una ordenación de sentido lograda y así en cuanto criterio para el proceso interpretativo y las consecuencias vitales en el contexto situacional de la existencia. El sentido de la vida es alegría” (p. 209).

También hay que tener presente que, como muy agudamente apunta el propio Rombach (2004, pp. 253-254) “aquel que solo quiere encontrarse a sí mismo no encontrará nada⁹. El que solo quiere encontrar el mundo, no conseguirá nada. El que se orienta hacia ambos (...) experimenta un logro que va más allá de sí mismo y que presenta un camino realista hacia la identificación con la identidad misma. [...] Su yo se amplía pero solo en cuanto yo privado de yo”.

Como consecuencia de ello, la filosofía de la educación debe constituirse no únicamente como un conocimiento *sobre* el acto educativo en genérico sino como un fundamento en sí mismo pedagógico, vinculado con la realidad educativa. Hablamos de una pedagogía “sujeta a la realidad, a lo que las cosas son, capaz de sugerir sin complejos los órdenes de sentido que se nos van desvelando y que mejor pueden desarrollar la condición humana” (Gil Cantero: 2018, p. 47).

Nos encontramos aquí con uno de los grandes retos a los que la disposición compensadora del ser humano debe arrostrarse: la aceptación de lo real, puesto que “la interpelación del sinsentido del que se nutre la realidad está hecha directamente sobre nuestra fragilidad, y, por ello, casi siempre recurrimos a la ilusión¹⁰, que no niega lo real pero que lo desplaza, lo duplica” (Esteban, 2011: p. 134). En este sentido, cabe recordar que gran parte de la filosofía del siglo XX continuó centrándose en un dilema tradicional, el de la “identidad-diferencia”, hecho que la llevó a asentar la totalidad de lo real “desde una sustancialidad propia tanto subjetiva como objetiva [que implicó que tuviese que] (...) enfrentarse a la particularidad discontinua y dinámica de un tiempo inaprehensible” (Esteban: 2002, p. 175).

Este tiempo inaprehensible nos exige entender la filosofía de la educación “como *estrategia relacional para guiar las acciones educativas*¹¹, que debe atender tanto a los fines como a los procesos a través de los cuales estos pueden ser no solo apreciados, sino también realizados” (Jover, Gozálviz y Prieto, 2017 p. 233).

No obstante, “en la investigación en Filosofía de la Educación no existen protocolos y secuencias metodológicas detalladas con las que [sí] se cuenta en la investigación empírica, cuantitativa y cualitativa, más allá del leer, pensar y escribir” (Jover, Gozálviz y Prieto, 2017: p. 241). En consecuencia, este leer, pensar y escribir nos acerca al valor práctico de la filosofía, asumida como una acción a llevar a cabo antes

⁸ Estos dos autores remarcan también que la galaxia tecnológica está creando unas nuevas identidades, y reclaman que se lleven a cabo estudios para constatar las repercusiones que estas nuevas identidades acarrearán en la ciudadanía del futuro.

⁹ Landman (1982) afirmó que todo ser humano llega a ser *él mismo* porque logra encontrar las formas de participar en el medio supraindividual de la cultura, que lo trasciende pero que es común a toda una colectividad humana.

¹⁰ Rosset explica que las distintas dimensiones de la ilusión hacen referencia a un mismo atributo, a una estructura similar, a un fracaso compartido: “la función: proteger lo real. La estructura: no negarse y percibir lo real, sino desdoblarlo. El fracaso: reconocer demasiado tarde el doble protector de la realidad misma de la que uno se creía a salvo” (1993: p. 113).

¹¹ Cursivas en el original.

que como un objeto al que describir, esto es, “un complejo quehacer en que debe unirse la sabiduría *práxica* con el conocimiento de ciertas técnicas fundadas en investigaciones científicas de variada índole” (Ibáñez-Martín, 2013, p. 69).

Este valor práctico entronca entonces con el sentido de la vida, que coincide con (y caracteriza) la tendencia a la expansión intrínseca en cualquier realidad. Sin embargo, como la vida ya dispone de múltiples sentidos, cuando la filosofía de la educación busca su sintonía con la inercia de la vida *en* nosotros (y procura explicar las maneras mediante las cuales encajamos en dichos sentidos) es cuando se pueden analizar experiencias (educativas), que la pedagogía podrá tomar como referencia. Por eso el lugar de la filosofía en la filosofía de la educación no es tanto el de una disciplina como sí el de la existencia humana, el de la constitución de elementos que permiten la proyección de lo que se considera que es más positivo en lo educativo, esto es, la plasmación de la vida en cuanto conato para obtener la propia esencia.

Lo crucial no es aquello que la filosofía pudiese aportar como núcleo de resolución de la estructura del mundo sino el valor de una filosofía de la educación que, en realidad, nos remite al plano pedagógico en cuanto actividad ubicada en una frontera axiológica desplazable, y no en cuanto a un conjunto de disposiciones y/o prescripciones esencialistas. Se equilibra, así, lo unívoco y lo dudoso, y se establecen análisis que constriñen los desmanes de toda clase de dogmatismo científico, pedagógico, antropológico o cultural.

En definitiva: acción, implementación pedagógica a partir de la interacción con el mundo, configuración de múltiples identidades¹², contextos de aprendizaje múltiples y filosofía de la educación como parámetros que explican, reestructuran e impulsan el acto educativo mismo y sus extensiones socializantes; esencialmente desde una manera de entender la filosofía de la educación que se fundamenta en el “saber práctico” aristotélico, que no se postula tanto en favor del conocimiento como sí de la acción.

Se trascienden aquellas concepciones que aceptan las suspensiones (momentáneas) del espacio y del tiempo como marco de referencia donde se desarrolla el aprendizaje humano y se acepta, por el contrario, que “entender esta tarea desde la filosofía de la *praxis* significa que en educación la relación entre medios y fines no puede plantearse de modo exclusivamente instrumental o neutro” (Jover, Gozávez y Prieto, 2017, p. 234).

3. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO COMPLEMENTO Y AMPLIACIÓN DE LA PEDAGOGÍA

La filosofía de la educación ensancha los confines de la pedagogía, integrando la aplicación de la acción y el hilo causal del *saber hacer* en un campo que debe ofrecer claves de interpretación acerca de la multiplicidad de circunstancias que acontecen en el quehacer educativo.

La pedagogía no analiza científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos, con la pretensión de ofrecer a la actividad de quien ejerce como docente ideas y pautas que la complementen (Ávila, 2018). La función de la pedagogía no es sustituir a la práctica sino orientarla, ponerle luz y minimizar las carencias que en esta práctica se puedan estar produciendo (Parra, Manzanero, Hernández y Fernández, 2020). A la estela de todo ello, desde diferentes coordenadas de sentido, la filosofía de la educación complementa todos estos fundamentos de la pedagogía. Partiendo de la asunción de la identificación de los elementos constitutivos del haber cultural latentes en todo acto educativo, el objetivo de la filosofía de la educación no es tanto explicar la naturaleza de los procedimientos que se emplean en educación como presentar senderos de reflexión sobre la integración-desintegración del hecho educativo. Tiene, por lo tanto, como fin último escrutar la esencia, los valores y los objetivos de la formación humana, básicamente en relación a lo que:

El hombre debe ser, sin considerar los distintos factores externos, que en cierta manera determinan la existencia humana, como son los aspectos políticos, sociales, culturales, ideológicos, económicos

¹² Las múltiples identidades no hay que percibir las como un fenómeno negativo “ni como causantes de la fisura interior de la vida sino que también son positivas, en el sentido que significan la posibilidad, incluso el deber, de empezar de nuevo” (Rombach: 2004, p. 240).

y todo aquello que propicia u obstruye los objetivos que las sociedades pretenden alcanzar con la educación, (...) de ahí la necesidad de que incluya (...) en la elaboración teórico-filosófica (...) lo cotidianamente opresivo¹³ (...) y descubra las razones de la opresión para plantear alternativas posibles de nuevos proyectos (Magallón: 1993, p. 69).

Teniendo presente que el curso de la vida anida en cada persona una específica determinación (en la que se ven acotadas muchas de las posibilidades que en ella están contenidas), la filosofía de la educación es un campo mediador, liminar y fronterizo, que debe acentuar el ámbito reflexivo (más que el prescriptivo) y que tiene que tomar en consideración “el carácter político que se da en los modelos educativos o en los proyectos de las instituciones educativas” (Lucero: 2011, p. 66).

Así, además de la concreción de los supuestos filosóficos que subyacen en las diferentes formulaciones y propuestas educativas, hay que añadir:

El estudio y la reflexión acerca de las propuestas educativas que formula el Estado y las diversas instituciones educativas, hasta el desentrañamiento y la desmitificación de las pretensiones políticas y las orientaciones ideológicas que le subyacen. De esta manera, la filosofía de la educación abandonaría ese carácter especulativo que se le ha atribuido y tendría que ver con las circunstancias históricas y concretas en que se desenvuelven las actividades educativas (Lucero: 2011, p. 66).

3.1 El carácter político de la filosofía de la educación.

La existencia humana asumida como núcleo de las actividades de progreso y aprendizaje lo que hace es evidenciar que el ser humano es alguien que vive en una *historia política*, esto es, acotado en la inevitable variabilidad de decisiones tomadas desde instancias gubernamentales que, habitualmente, se encuentran ancladas en aspectos excesivamente preocupados por el éxito o por la eficiencia en el momento presente (Ares, 2020).

En ocasiones estas actuaciones nos alejan drásticamente de algunas de las preguntas y los objetivos esenciales (¿por qué educamos? ¿para qué? ¿hacia dónde debe proyectarse el acto educativo?), cuestiones que regulan la educación como ámbito al que hay que *conocer* si se quiere estar en disposición de proponer paradigmas de educación, para decidir técnicamente y para establecer intervenciones pedagógicas adecuadas.

Esta actuación de otorgarle una entidad política a la educación, pretendida y contingente, realiza a la filosofía de la educación como ontología de una interdisciplinariedad que ejecuta su despliegue en la manifestación antropológica de la historicidad y de la praxis.

La inclusión de lo político en lo filosófico se consolida a partir del *actuar*, puesto que se concreta en análisis inscritos en el arrastre de cada transformación (que se quiera sugerir), y el sustento del avance (socioeducativo) propuesto no se neutraliza en la disyunción lo los arquetipos de simplicidad sino en una red que describe hechos y que establece formulaciones que se instituyan como realidad, retornando a la teoría de la educación su función primordial: otear todos los caminos posibles, haciendo viables múltiples tomas de la realidad no para presentarlas como ideales sino para buscarles sentido.

No obstante, estas premisas no se sustentan en aquellas filosofías de la historia que avalaron el desarrollo de los parámetros que mantenían los viaductos del *avance* del ser humano encima de:

La cresta de su ola, (...) puesto que [si así lo hiciéramos, en realidad no aceptaríamos] la continuidad y la viscosidad del movimiento histórico, su falta de cortes netos. [...] A través de la mediación de la historia, el presente adquiere una tonalidad vital más intensa. Lo que aparece en universos

¹³ A pesar de que se aleje de los objetivos de este trabajo, conviene señalar que solo podemos afrontar aquello que nos es cotidianamente represivo si: “Salvamos (...) la filosofía entendida como un espacio de resistencia. Salvar, al menos, el pensamiento cuando apenas hay en este mundo brutal otra cosa que salvar; y si insisto en que el pensamiento es resistencia es porque se aferra críticamente a lo posible frente a lo existente. Y, con todo, no dejan de tener razón quienes afirman que el pensamiento emancipatorio tiene que inventarse hoy de nuevo. Tiene que reinventarse. Tiene (...) que habérselas críticamente (...) con el presente desde la anticipación de lo posible” (Muñoz.; 2013, p. 28).

simbólicos inertes debe ser reactivado mediante la comprensión típica del “círculo hermenéutico”, el *Verstehen*¹⁴ (...). Este consiste en el juego abierto de anticipación del sentido global de un determinado problema, que, sin embargo, vuelve sobre sí mismo continuamente y rectifica siempre la comprensión por medio de una reorientación y un nuevo examen de las partes (Bodei: 2003, p. 63).

La auténtica presencia de lo político como subárea circunscrita a la filosofía de la educación es el examen de las partes al que se refería Bodei en la cita anterior. Lo político se hace efectivo entonces en cuanto apertura interna en el mismo hacer, esto es, porque se canaliza como preocupación y reproducción de este hacer en sí mismo. También se constituye como punto de referencia para entender los procedimientos implícitos a través de los cuales los actores sociales pueden (y *deben*) tanto analizar potencialmente determinadas instituciones como establecer sus propias visiones educativas.

Lo político, lo pedagógico y la filosofía de la educación convergen y se forman como alianza de transformación basada en un conocimiento activo, capaz de guiar y de transformar vidas. Se trata de un conglomerado antropológico cimentado para acceder a un *saber hacer* que, cuando se circunscribe a lo educativo, necesita “acceder a una sabiduría capaz de hacer indicaciones, emitir signos, proponer gestos, comunicar experiencias vividas” (Bárcena: 2016, p. 31) y que, aun no pudiendo representar de forma concluyente el final de un proceso temporal de infinitos sucesos, sugiere elementos analíticos ubérrimos y constituye una disciplina receptiva a las proyecciones simbólicas del mundo en el que hoy en día vive el alumnado.

La configuración actual del aula como espacio de transmisión del saber (y el armazón expansivo de los medios audiovisuales y la galaxia digital que la inundan) requieren de unos postulados pedagógicos que, como sucede con toda concepción que pretenda no quedar al margen de la acción, al ser observados en un momento concreto de la historia interpretan a *su manera* visiones, ambiciones, estrategias o tendencias que

Han quedado cristalizadas en determinadas tradiciones, hábitos, costumbres o prácticas del sistema educativo. Una vez materializadas en formas institucionalizadas, dichas ideas, aspiraciones o tendencias, antes en la superficie de la conciencia social, se sumergen en la *inconciencia* de la institución, desde la cual siguen actuando y modificando el medio social en que se mueven” (Ávila: 2018, p. 159).

Esto provoca que la reconstrucción procedimental del binomio “filosofía de la educación-política” no se deba limitar a análisis superficiales de decisiones puntuales (o a evaluaciones de ciertas reformas normativas y/o legislativas imperantes en uno u otro contexto), ni tampoco a actuaciones que tomen forma académica a raíz de la supuesta comprensión totalizadora de una época; hace falta ir más allá, pues aquellas actuaciones se limitaban a describir realidades sociohistóricas que permanecían difuminadas en debates., radicalmente improductivos, que, a menudo, quedaban enterrados por su propia obnubilación.

La filosofía de la educación y su inherente (pre)ocupación por lo político entran a formar parte de un flexible concepto de “observación”, que se desplaza en el proceso de *edificación*¹⁵ y que aporta una serie de conceptos encauzados a comprender la realidad social. Estos conceptos aspiran a establecer, desde análisis muy diversos, las conexiones y las casuísticas de cada contexto sin pretender su completud (Sorín, 2018); representan una vía interpretativa escalonada en la que, a la postre, la pedagogía es el elemento constitutivo de la interpretación del sentido (de todo aquello que es educativo).

Pero el sentido de lo observado se agrieta cuando la escalera interpretativa quiebra; la escalera debe atender a múltiples disciplinas, y necesita ser circulable hacia varias direcciones, por eso ningún eslabón

¹⁴ Uso de cursivas en el original.

¹⁵ Entendemos la edificación (*Bildung*) a la manera de López (1998), esto es, no como una maniobra sino como una manera de ser, un despliegue de lo personal que radica en retornar a sí mismo desde *lo otro*, esencialmente para explorar lo propio en lo ajeno (otras culturas, otras personas, objetos, experiencias, etc.). Como afirma Esteban (2002: p. 201) “la persona “formada” es la que ha aprendido abriéndose a la posible refutación de sus creencias. *Bildung* no es un método, sino el conocimiento de la mejor manera de vivir. (...) Es, por tanto, apertura y alteridad”.

puede entenderse como la única interpretación y por eso se precisa de una concepción poética que active todos los órdenes de apreciación situacional latentes en lo que Aristóteles consideró como “percepción” (*aisthesis*).

4. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN POIÉTICA

Vivimos en las sociedades de lo efímero, unos tiempos en los que los jóvenes construyen sus experiencias a través de los ideales y los modelos presentados por los medios audiovisuales y por las redes sociales (García_Valdecasas, 2020; Pallarès, 2014), que instauran vías alternativas de autoexpresión de la persona y ensanchan (hasta límites insospechados hace tan apenas dos décadas) el acceso a la información, por eso se produce una *desconcentración* y una dispersión del saber.

Así, aquellos elementos que pudieran tener la capacidad de otorgar unidad comunicativa a la ciudadanía de hoy, en realidad se reestructuran con un exceso de celeridad. Los cambios y las innovaciones adquieren la entidad de una *tensión* procesual que toma nuevas formas de manera inmediata, y al arco creciente de la génesis estructural de lo educativo le corresponde el arco decreciente de lo efímero. Lo tecnológico-digital se llena en sí mismo y se clausura también en sí mismo; no es tanto un reflejo del (irrefrenable) progreso como sí un despliegue de una estructura comprendida en su propia esencia, que:

Si se lleva a las últimas consecuencias, (...) la relación amo-esclavo es trasladada a la pareja máquina/humano: la técnica ocupa y define la historia y por tanto coloniza todos los aspectos de la vida humana, a su vez “producida mediante productos” en el seno del “totalitarismo de los aparatos”, sin que haya siquiera conciencia de ello: dicho en una fórmula, *deus sive machina*¹⁶ (Anders, 2011). El engaño es que se presenta como el logro del mayor éxito y disfrute, dentro de una suerte de paraíso artificial conformista ante la evidencia de la no-libertad: se vive “en, con, de y para” los aparatos porque a la postre son considerados superiores al hombre. Cabe objetar algunos rasgos apocalípticos en la descripción, pero hay hechos de sobra que confirman la implantación de un estilo de vida que posterga definitivamente al ser humano; por otro lado tan falible y sesgado, dicen algunos, tan imperfecto... (Espinosa, 2018: p. 115).

En este contexto en el que “*lo importante no es el ser de las técnicas, sino su valer*¹⁷(...), [las tecnologías] valen para transformar la naturaleza, valen como instrumentos, valen para desvelar lo oculto” (Echeverría y Almendros, 2020: p. 60) se requiere de una educación poética que busque la transformación del individuo y que afiance su capacidad de formación, esto es, su reconocimiento propio y la identificación mediante las variables implantadas por el fluir persistente de la historia:

En este sentido, puede afirmarse que no hay verdadera educación, entendida como formación, si no es poética. Por otra parte, la educación poética pretende convertir la existencia individual en algo bello, en algo valioso en sí mismo, en una obra de arte¹⁸, lo que hace de dicha educación el impulso hacia una auténtica estética de la existencia, cuyo punto de partida filosófico ha de ser el “*conócete a ti mismo*” délfico, inseparable del “*ocúpate de ti mismo*”. La psicagogía como instrumento de una educación poética (Fuentes, 2015: p. 388).

Concebir la existencia personal como algo hermoso y apreciado en sí mismo, autocomprenderse y reestructurar los desasosiegos de la existencia en la *enérgeia* misma del *lógos* que se transfiere cuando se instaura el logro sobre las disfunciones constituyen, así, la esencia de la poética como propuesta sistémica

¹⁶ Cursivas en el original.

¹⁷ Cursivas en el original.

¹⁸ Desde el punto de vista que hemos abordado en el apartado anterior, el punto de vista político, la filosofía como arte de vivir se ha considerado, en muchas ocasiones, como un eje de confrontación con el Estado (Standish, 2007). No obstante, Rombach afirma que “un artista debe dejarlo todo sin expresar hasta que todo haya finalizado por sí mismo” (2004: p. 316), en lo que podemos considerar como un intento por atribuir a lo artístico la necesidad de salvaguarda y el carácter de contrapeso de muchas de las estructuras profundas.

en la que el individuo pueda localizar vías para alcanzar la situación de sistema (y los consiguientes puntos de apoyo para anclarse a dicho sistema) mediante la educación.

Kant admitió que la forma de *saber* según el sistema debe ser intrínseca al conocimiento finito (Peláez, 2020), un conocimiento (*intellectus ektypus*) que tiene que posibilitar el despliegue de los contenidos; esto implica que solo podamos asumir aquello que encaja con los sistemas de orden, como si permanecieran suspendidos de una urdimbre que, en cierta manera, está constituida por las formas transcendentales de la sensibilidad y del entendimiento. A tenor de ello, solo a través de esos requisitos transcendentales se puede ser receptor de experiencias y se está en disposición de actuar para transformarlas en conocimiento. En este sentido, a través de todo su arsenal antropológico, la actitud poética nos impele a establecer actitudes que capten la asunción de las estipulaciones transcendentales; también puede fijar una cierta continuidad de la vida frente a la segregada desestructuración (derivada de las distintas discontinuidades que nos afectan, que provienen de la galaxia digital y tecnológica, principalmente).

Desde una realidad no exenta de una incertidumbre esencial (*eidética*) -pues no contamos con dispositivos experimentales capaces de evitarla por completo-, la poética se erige en un acto de libertad; pero, aun así, debemos tener presente que “la libertad sólo enseña una cosa: a liberaros, a desembarazaros de todo lo molesto; no os enseña quiénes sois vosotros mismos” (Stirner, 2013: p. 212). Por eso la formación de la persona no tiene que encaminarnos *solo* hacia la libertad, debe reforzar el conocimiento de uno mismo, es decir:

De nuestra unicidad. Es así como debemos entender la relación entre el gobierno de sí y el gobierno de los otros, entre la formación de sí y la de los otros, entre la ethopoiética y la ethopolítica. La relación con el poder no puede ser sólo negativa, de resistencia, sino que también ha de ser afirmación. De ahí que la ética del cuidado de sí como práctica de la libertad conduzca a una comprensión de la filosofía como forma de vida, que hace que las prácticas de sí persigan una auténtica estética de la existencia (Fuentes, 2015: p. 392).

La estética de la existencia delata una serie de disposiciones inalienables del ser humano, que le inducen a desarrollar maniobras y actitudes que le anudan a toda clase de necesidades (Manzanero, 2020). No obstante “la afirmación de un arte de vivir como justificación estética de la existencia (...) [nos permite] preguntarnos por la posibilidad de hacer de nuestra vida un arte: la vida como ejercicio, la vida como obra de arte, la vida como literatura” (Bárcena, 2016: p. 19).

En este sentido, con frecuencia se ha considerado a la música y a las artes plásticas como el vértice de realización de la belleza, puesto que se dirigen, de forma lineal, a los sentidos de la vista y el oído (García, Viveros y Bahamonde, 2020), pero no hay que olvidar que “una cosa es la jerarquía de los sentidos en el orden de la prosecución cognoscitiva desde el conocimiento sensible hasta el intelectual y otra la especificidad propia del conocimiento estético” (Labrada, 1998: p. 29).

La pretensión de la educación poética de canalizar la existencia individual en algo bello, apreciado en sí mismo, en una obra de arte, es una concepción que, como se ha apuntado, configura al hecho educativo como punto de inflexión hacia una genuina estética de la existencia, que puede buscar vías para evitar que se planteen objetivos atendidos solamente mediante fines y pautas parciales¹⁹. Esto en ocasiones implica el extravío o la desatención de algunas capacidades inmanentes, esto es, de la *práxis* de la intervención humana. De hecho, la intervención humana “no puede reducirse a mera actividad productiva o *poiesis*, y mucho menos en la educación, donde la acción inmanente es el elemento formativo esencial (Altarejos y Naval, 2000: p. 90).

¹⁹ En el acto educativo la vinculación entre objetivo final y objetivos parciales es una conexión de implicación de lo uno con lo otro, y dicha vinculación no tiene naturaleza lógica (ni formal) sino operativa y material. La implicación teleológica se despliega, por lo tanto, a través de la constitución y articulación de un conjunto de actividades (y de estrategias metodológicas) encauzadas hacia la acción inmanente (y formativa), que es la que pone al día los objetivos finales, que, lógicamente, dependerán de decisiones políticas, de corrientes pedagógicas, etc. (Altarejos y Naval, 2000).

Acumulando lo presentado hasta ahora, la filosofía de la educación complementa a la pedagogía y presenta marcos de reflexión que, a partir de una concepción de lo político como eje de preocupación y reproducción del *hacer* en sí mismo y a raíz de la educación poética deben poner las bases para concebir lo educativo como una acción al servicio de la optimización de lo humano.

La pretensión por *mejorar* evidencia que el ser humano es alguien que reside *en* la historia, que flota en la inconsistencia de las coyunturas y en la incesante llegada de nuevos datos y tecnologías (Pallarès y Planella, 2020). La historia nos aporta aspectos positivos y nos universaliza (Kolotouchkina, 2018), porque nos permite concurrir en numerosas experiencias y composiciones que los ineludibles confines de la vida individual a menudo convierten en esferas personalmente inabordables (Laudadio y Mazzitelli, 2018).

Todo ello nos lleva a concebir una filosofía de la educación refractaria a la asunción del acto de educar como vía de acceso a parámetros que pudiéramos pensar que nos aseguran “alcanzar la felicidad –el dominio individual sobre el azar que altera la vida– ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar de los conceptos y que remueve el deseo de seguir pensando” (Bárcena: 2016, p. 14). Para aspirar a la felicidad, por lo tanto, tal y como sugirió Sócrates, lo que se precisa es practicar las virtudes, constituidas en la riqueza del alma y destinadas al fin último: que aspiremos a ser personas virtuosas.

A pesar de que no hay que entenderla como una receta, si la filosofía de la educación por un lado fomenta el conocimiento de nosotros mismos y, por otro lado, propone marcos de actuación que concretan vías para llegar a ser personas virtuosas, se puede establecer como medio eficaz para afrontar las situaciones desestabilizadoras que a menudo acechan a nuestra vida cotidiana²⁰.

Estos dos parámetros no se constituyen como arbitrariedad ni exceso constructivo de una dimensión unilateral –ni acotada a la pedagogía ni a la filosofía de la educación. Simplemente hacen viable afluir a los hechos mismos, evitando cesuras gnoseológicas y facultando que el reto de *comprender* (lo educativo) no se limite exclusivamente a la vertiente epistemológica (Martínez-Usarralde, 2021). Dicha comprensión se adscribe a la sustancialidad ontológica, es decir, se instituye como intersección en la que, como Heidegger aseguró, pueden arrojarse las preguntas que interrogan al ser, ensanchando el otrora contenido neutralizador del fenómeno de la interpretación²¹ y abordando las múltiples maneras de ser (*modus essendi*) de ese segmento disciplinar que observa la realidad y al cual denominamos como pedagogía.

CONSIDERACIONES FINALES

Emprender un camino por los viaductos de la filosofía es avezarse a la transformación de sí y de las otras personas, y eso no deja de ser también educación. Pensar sobre la idiosincrasia de la educación conlleva conocerse en el momento presente, y eso se puede considerar que es filosofía.

La tarea de aquello que aún a estas dos dimensiones, la filosofía de la educación, fraguada en marcos de actuación que no se dejen arrastrar por los ensueños epistemológicos de la supuesta perspicuidad de algunas corrientes pedagógicas sino por el desafío de la contextualización apropiada al ser humano y al orbe (en toda su complejidad), implica “conocer” (algunos de) los parámetros que afectan al desarrollo de las subjetividades *situadas* de quienes acuden a las aulas, ya que:

La Filosofía de la Educación apunta (...) a cuestiones fundamentales y radicales, pues con ellas pretendemos ir al fundamento o al sustrato que da sentido a la acción, y al mismo tiempo pretendemos acercarnos a la raíz de los asuntos educativos, es decir, a las preguntas generales y

²⁰ Sin embargo, aun teniendo esto presente, el enfoque de la filosofía de la educación propuesto se somete a la mutabilidad de su objeto-sujeto, por eso es descriptivo (prácticamente fenomenológico), sin prescribir fórmulas al servicio de cuestiones como las necesidades educativas especiales o el fracaso escolar, por poner un par de ejemplos. Más bien se presenta como un campo que busca mediaciones y que se disuelve en el fluir de interpretaciones en las que *el ser de verdad* como iniciación no se fija como elemento objetivado (en los hechos o en el sujeto) sino como temporalidad, variedad, evolución, progreso, pero también como auténtica y contundente limitación.

²¹ En un recorrido similar al que aquí se ha llevado a cabo con los sustentos ontológicos de la filosofía, Gadamer desarrolló el ejercicio de convertir a la disciplina filosófica en hermenéutica, fijando una “disposición vital, ya que todo lo que el hombre puede acceder a través de su experiencia se incluye en el ámbito de la comprensión” (Esteban 2002: p. 117)

últimas que no pueden ser plenamente resueltas desde la ciencia²² empírica (Jover, Gozávez y Prieto, 2017: p. 16).

Pero al otorgarle la potestad de aproximarnos al corazón de los asuntos educativos y a las cuestiones que no pueden ser del todo diligenciadas desde la ciencia... ¿se puede fijar a la filosofía de la educación como réplica ontológica, antropológica y social apta a la persistente implicación del firmamento intermedio de todo aquello que acontece en el acto educativo? ¿o se trata de una disciplina más, que se ubica en el umbral de la pedagogía tras avalar la regalía desde los postulados preestablecidos en alguna de las laderas a partir de las que la pedagogía se configura?

De la misma manera que Jenofonte y Aristóteles hacían pedagogía cuando canalizaron su razón a conjeturar sobre los problemas de la educación, y de la misma forma que el científico de cualquier materia *hace* pedagogía cuando designa las probables ejecuciones de sus preceptos teóricos al campo educativo, la pedagogía es filosofía de la educación en cuanto matriz versátil dedicada a la aprehensión de *cómo* se puede desarrollar la educación. En la constitución de la filosofía de la educación se produce, por lo tanto, una cierta transitividad entre el *cómo* es y el *cómo podría ser* (lo educativo), una disciplina, flexible pero compleja, atenta a los retos tecnológicos del presente y generadora de estrategias (cognitivas y materiales) "adaptables" a cualquier posible situación (Espinosa, 2018).

No obstante, aquello que podríamos denominar *vida lograda*, como tal, en ocasiones queda al margen de la acción pedagógica, puesto que esta "solo atiende a la preparación o disposición para esta vida" (Altarejos y Naval, 2000: p. 96), la *adaptabilidad* a la que se aludía en el párrafo anterior es lo que la dispone en postillones de la experiencia y lo que incoa las proyecciones entre *themata* (lo teórico) y *pragmata* (lo desplegado). Así, una vida lograda implica también un *depuramiento*, y un aprendizaje, en definitiva; y esto es lo que hace posible que a lo largo de nuestras vidas perduren muchas vinculaciones de tipo educativo, o, como mínimo, de índole formativa.

Pero cuando estamos inmersos en un acto educativo la disposición *hacia* y *para* la vida conlleva la presencia de otro (que es *quien educa*), por eso la filosofía de la educación es una disciplina esencial para aquella persona que se erige en la afluencia de una "ayuda acompañante" (Yepes Stork, 2014), un sujeto que, en realidad, no solo es requisito de la acción sino también alguien que sabe que, en realidad, el transcurso de la existencia a su alumnado no le va a permitir postergar las disfunciones de su vida hasta el momento en el que lleguen unos hechos que le resulten más favorables. Por eso la asunción de las pretensiones concedidas a la filosofía de la educación en estas páginas se lleva a cabo en cuanto campo de computación y descripción de adversidades y en tanto que propuesta que evita caer en meros estatus preteóricos. Hablamos de pretensiones aplicadas a una realidad que se despliega en un espacio de liminaridad ontológica donde el potencial de *lo* educativo tiene como finalidad el poder consolidarse, pues lo poético lo subsume bajo la rúbrica de un impulso crítico y de una pedagogía establecida como eje de formación puesto al servicio del conocimiento de los criterios, fases y pautas fundamentales de la acción.

²² En relación a esta cuestión hay que explicar que, si recordamos a Durkheim, la pedagogía ni se puede considerar una ciencia convencional ni un arte: "Tiene algo que ver con la ciencia porque es un "conjunto de teorías", pero también tiene algo que ver con el arte (...) porque es en la acción que está su razón de ser. Esta especie de "naturaleza mixta" es lo que Durkheim trata de expresar con el nombre de teoría práctica" (Ávila, 2018: p. 118).

BIBLIOGRAFÍA

ACEBEDO, L.F. (2019). Cuerpo, ciudad e imaginarios. Intervenciones urbanas desde los sentidos. Revista *KEPES*, 16 (20), 705-741. DOI: 10.17151/kepes.2019.16.20.25

ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2000). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: Eunsa.

AMILBURU, M. G.; BERNAL, A. y GONZÁLEZ, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Madrid: Síntesis.

ANDERS, G. (2011). *La obsolescencia del hombre*, II. Valencia, Pre-Textos.

ARES, A. (2020). Integración e identidad: un proyecto hacia la cohesión social. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 76(288), 53-73. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i288.y2020.003>

ÁVILA, R. (2018). *Pensar de nuevo la pedagogía*. Barcelona: UOC Ediciones.

BÁRCENA, F. (2016). *En busca de la educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.

BODEI, R. (2003). *La filosofía del siglo XXI*. Madrid: Alianza.

CARRERA, V. (2011). "El nuevo modelo educativo-académico de la Buap contra los efectos perversos de la globalización neoliberal". En: C. ROMANO y J. A FERNÁNDEZ, (2011). *Filosofía y educación*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, pp.73-88.

CÉSPEDES, E. (2020). Sobre aspectos contextuales y ontológicos de la emergencia y de la reducción. *Eidos: Revista de Filosofía*, N.º. 32, 40-73.

CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

DIDIER, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social Y Pensamiento Crítico*, 10, 87-97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>

ECHEVERRI, J. A. (2003). El mundo que Foucault dona al pensamiento pedagógico, *Revista de Educación y Pedagogía*, n.º XV, vol. 37, 5-8.

ECHEVERRÍA, J. y ALMENDROS, L. S. (2020). *Tecnopersonas. Cómo las tecnologías nos transforman*. Gijón: Trea.

ESPINOSA, L. (2018). La mano y el algoritmo. Una antropología compleja ante los desafíos tecnológicos del presente. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Vol. 20, N.º 40, 109-136.

ESTEBAN, J. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESTEBAN, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: UOC.

FIGUEROA, G. I. (2019). Del conocimiento individual al colectivo: interacción, interpretación e integración / Individual to Collective Knowledge: Interaction, Interpretation and Integration. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 7(2), 77-87. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v7.1976>

FUENTES, F. (2015). *Una educación filosófica: arte de vivir, experiencia y educación*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

GALINDO HERVÁS, A. (2020). Educación, biopolítica y experiencia a partir de Giorgio Agamben. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (67), 85-95. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X202000100085>

GARCÍA, R., VIVEROS, F. y BAHAMONDE, G. (2020). Creaciones y transformaciones en la onto-epistemología de los/las artistas-docentes. Un proyecto al sur de Chile. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(3), 661-677. <https://doi.org/10.5209/aris.64915>

GARCÍA-VALDECASAS, J. I. (2010). El efecto de la estructura de las redes sociales sobre la confianza. Un análisis de simulaciones computarizadas y evaluación de la tesis de Coleman. *Papers: revista de sociología*, ISSN 0210-2862, Vol. 105, Nº 1, 5-27.

GIL CANTERO, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.18743>

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2013). *Educación, libertas y cuidado*. Madrid: Dykinson.

JOVER, G.; GOZÁLVEZ, V. y PRIETO, M. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.

KOLOTOUCHKINA, O. (2018). Creatividad y la identidad cultural urbana: Experiencias destacadas en las ciudades contemporáneas. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v5.1524>

LABRADA, M. A. (1998). *Estética*. Pamplona: Eunsa.

LANDMANN, M. (1982). *Philosophische Anthropologie, Menschliche Selbstdarstellung in Geschichte und Gegenwart*. Berlín: De Gruyter.

LAUDADIO, J. y MAZZITELLI, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 153-170.

LÓPEZ, M. C. (1998). Fenomenología, mundo de la vida y educación. *Aprender a pensar*, Nº 17-18, 12-34.

LOVELLES, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.

LUCERO, M. (2011). "Filosofía de la educación: ¿una disciplina vigente en tiempo de globalización? En: C. Romano y J. A. Fernández, *Filosofía y Educación. Perspectivas y Propuestas*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, pp. 63-72.

MAGALLÓN, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.

MANZANERO, D. (2020). La modernización del sistema educativo y penitenciario de la mujer: el impacto de la herencia krausista en la obra de Concepción Arenal. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Vol. 22, Nº 43, 537-559.

MARTÍNEZ-USARRALDE, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

MUÑOZ, J. (2013). *Filosofía y resistencia. Intervenciones*. Madrid: biblioteca Nueva.

PALLARÈS, M. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23 231-252. DOI:10.7179/PSRI_2014.23.10

PALLARÈS, M. (2019). Filosofía y educación: perspectivas y horizontes. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, Nº. 87, 8-15.

PALLARÈS, M.; PLANELLA, J.; CHIVA, Ó. y ALBAR, J. (2019). El sentido de la educación: del yo como antídoto a la globalización. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, Nº. 65, 254-266.

PALLARÈS, M. (2020). "Educación humanizada". Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach. *ESE: Estudios sobre educación.*, Nº. 38, 9-27.

PALLARÈS, M. y PLANELLA, J. (2019). Narrare necesse est: por una pedagogía del relato. *Cadmo*. 2, 76-99.

PARRA, S.; MANZANERO, D.; HERNÁNDEZ, J. D. y FERNÁNDEZ, C. (2020). Invisibilidad de la mujer en manuales de texto. La ausencia de referencias femeninas en el siglo XVII: el caso de sor María de Ágreda. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Nº. 92, 849-877.

PELÁEZ, Á. J. (2020). El contenido no conceptual y la necesidad del esquematismo. *Tópicos, Revista De Filosofía*, 60, 351-374. <https://doi.org/10.21555/top.v0i60.1141>

PORTILLO, B. M., RAMÍREZ, D. M., CUJIA, S. E. y MEJIA, L. (2020). Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social: Interactions Between Philosophical Reflection and Educational Possibilities Allowed by the New Social Communication Technologies. *Revista De Filosofía*, 37(96), 128-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4599780>

ROMBACH, H. (2004). *El hombre humanizado*. Barcelona: Herder.

ROSSET, C. (1993). *Lo real y su doble. Ensayos sobre la ilusión*. Barcelona: Tusquets.

SANTOS GÓMEZ, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teoría de la educación*, Vol. 22, Nº 2, 63-84.

SORIN, A. (2018). Educación, humanidad y animalidad: reflexiones para una filosofía de la educación en clave derrideana. *Foro de Educación*, 16(24), 79-97. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.564>

STANDISH, P. (2007). Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación, *Encounters on Education*, Vol. 8, pp. 17-27.

STIRNER, M. (2013), *El único y su propiedad*, Madrid: Valdemar.

TOBÓN, S. (2019). La revolución en suspenso, *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, ÉPOCA Nº II. Nº 21, pp. 383-392.

VUOPALA, E.; GUZMÁN, D.; ALJABALY, M.; HIETAVIRTA, D; MALACARA, L. & PAN, C. (2020). Implementing a maker culture in elementary school—students' perspectives. *Technology, Pedagogy and Education*, Volume 29, 5, pp. 649-664.

YEPES STORK. R. (2014). *Fundamentos de antropología*. Pamplona: Eunsa.

BIODATA

Marc PALLARÈS PIQUER: Profesor de la Universidad Jaume I de Castellón, (España) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es autor de más de 50 artículos publicados en revistas de impacto y de 8 libros. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía de la educación, los medios audiovisuales, las nuevas tecnologías, las pedagogías emergentes, la Historia de la Educación y la discapacidad. En el ámbito literario ha ganado el Premio Recull de Periodismo de Catalunya, el Premio Ciudad de Mallorca de Novela y el Premio Nacional de Novela de Andorra (Fiter y Rossell).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3070869>

¡EVITE FRAUDES!

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 26, N.º 95, 2021**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto95
Pass: ut26pr952021

Clic logo

