



**Filosofías de las educaciones.
Escenas, diálogos y disputas en la filosofía de la educación
tradicional, crítica y latinoamericana ¹**

**Philosophies of education.
Scenes, dialogues, and disputes in philosophy
of traditional, critical, and Latin American education**

Dr. José Díaz Fernández
Universidad Universidad Arturo Prat
Iquique, Chile
jdiazfer@unap.cl

Resumen

El ensayo es una propuesta de lectura de la tradición filosófica de la educación, que tiene como objetivo introducir al lector en los principales autores, tensiones y problemáticas de la filosofía de la educación. Además, busca aventurar una interpretación agonal de su desarrollo histórico, destacando las escenas germinales y las condiciones histórico-culturales de su emergencia. Se consideran fuentes griegas, modernas, contemporáneas y latinoamericanas para el logro de este objetivo. La metodología propuesta obedece a una hermenéutica crítica, que permite distinguir dos momentos del ensayo. En un primer apartado, una visión histórica general de la tradición y, en un segundo, la reflexión crítica sobre la relación entre política y educación. Para concluir se reflexiona sobre el carácter y las problemáticas de la 'filosofía de la educación'. De manera provisional, se presenta una definición de educación como 'quehaceres' contestatarios y subversivos del detenimiento, prácticas responsables de cuidados, dialógicas, clandestinas y comprometidas con el trabajo político y ético histórico de una comunidad y de su futuro.

Palabras Clave: Filosofía de la educación, teoría de la educación, Latinoamérica, Política y Pedagogía.

Abstract

The essay is a proposal for reading the philosophical tradition of education that aims to introduce the reader to the main authors, tensions, and problems in the philosophy of education. Furthermore, to venture an agonal interpretation of its historical course, highlighting the germinal scenes and the historical-cultural conditions of its emergence. Greek, modern, contemporary, and Latin American sources are considered to achieve this objective. The proposed methodology follows a critical hermeneutics, which allows us to distinguish two moments of the essay: in a first section, a general historical vision of the tradition, and, in a second, a critical reflection on the relationship between politics and education. To conclude, with a reflection on the character and problems of the 'philosophy of education'. Provisionally, it presents a definition of education: rebellious and subversive 'chores' of detention, responsible care practices, dialogic, clandestine, and committed to the historical, political, and ethical work of a community and its future.

Keywords: pedagogical practices; community education, critical pedagogy; learning experiences; urban popular contexts.

¹ La versión inicial de este trabajo fue presentada como Examen de Calificación en el marco del Doctorado en Filosofía de la Universidad de Chile. La presente versión se encuentra ampliada y articulada a partir de una reflexión posterior en torno a la dimensión conceptual de la relación entre educación y política.

El camino verdadero pasa por una cuerda que no está tendida en lo alto, sino muy cerca del suelo. Parece hecha más para tropezar que para andar por ella. (Franz Kafka. *Aforismos*)

Introducción

El siguiente ensayo es el resultado de la necesidad, primero, de explicar de manera personal, una tradición de pensamiento que ha sido denominada ‘filosofía de la educación’, y segundo, de intentar convocar a otros, en su mayoría a estudiantes de diferentes pedagogías, a encontrar en los transcurso de la filosofía en su relación con la educación, dudas, preguntas e inquietudes que puedan nutrir, descolocar o reinventar su *quehacer* pedagógico. Sobre el primer motivo, se puede identificar que la relación propuesta entre filosofía y educación es tensa, antagónica, *agonal*. Respecto del segundo motivo, se propone el encuentro filosofía y educación desde una perspectiva hermenéutica crítica que rompe con la lógica historicista, invitando a pensar la educación en términos de una apuesta crítica y situada.

Como toda lectura, en este caso una revisión filosófica de más de veinticinco siglos de tradición, es una apuesta plagada de olvidos e intereses, que ha ido modificándose constantemente según las coyunturas y las problemáticas, los atractivos y los hastíos, que van determinando nuestra atención.

Con respecto al segundo motivo hemos separado este ensayo, que responde metodológicamente a una hermenéutica crítica (Cortina, 2002) y democrática (Vattimo y Zabala, 2012), en dos secciones: ‘La educación de los filósofos’ y ‘La relación problemática entre política y educación’. La primera de ellas interroga a fuentes griegas, modernas, contemporáneas y latinoamericanas por las conceptualizaciones y finalidades que le han sido concebidas a la educación, es, en cierto sentido, un recorrido filosófico histórico que se superpone con una lectura política de la educación. Por ello, la segunda sección, interroga la relación entre política y educación. Para finalizar con reflexiones actuales sobre la filosofía de la educación.

En un gesto nietzscheano, la importancia de pensar la educación desde sus fuentes antiguas, como *paideia*, que inaugura la historia y la filosofía de la educación occidental, no está en juzgar a los bienaventurados griegos, sino en vislumbrar los caminos que nos abre esta tradición para interpelar los fines de nuestras instituciones educativas, en todo sentido, un problema filosófico, y a su vez, indagar genealógicamente por la legitimidad, justificación y metodología de elección o existencia de estos fines. Para esto resultará provechoso recorrer el camino propuesto por algunos de los más destacados filósofos que han sucumbido a la compleja tarea de reflexionar sobre la educación.

El campo de tensiones y escenas para el pensamiento en el que nos moveremos se presenta, primero, entre el ideal de ser humano individual/agonal y la *polis griega*, y posteriormente, entre la tradición griega clásica *‘paideia’* y su recepción en los inicios de la edad moderna, en lo que podemos caracterizar como los movimientos de la finalidad y la libertad en torno a la educación. Más adelante, entre ‘obediencia’ o ‘descubrimiento’ de las leyes de la libertad, entre ‘instrucción’ en las leyes de la razón o ‘conducción’ del proceso de la libertad, dentro de la propia narrativa moderna. Y, por último, entre ‘hegemonía’ y ‘emancipación’, por parte de los filósofos postmarxistas de la ideología, así como también, entre ‘liberación’ y ‘dependencia’, o ‘autonomía’ y ‘capital’, en el contexto latinoamericano del siglo XX.

Mostraremos cómo el juego de tensiones, el *agón*, va configurando la tradición que llamamos ‘educación’. Una tradición por la cual saltaremos e interrogaremos según nos resulte provechoso cuestionarla. ¿No es esto último la trampa de la filosofía? Interrogarnos, reiterar las viejas preguntas mientras nos entregan luces, sombras y umbrales para caminar, correr y volar. Sin lugar a duda, un camino de tropiezos.

I. La educación de los filósofos

¿Y si volvemos a los comienzos? No sin discusión, se suele sostener que aquello que los antiguos sabios griegos llamaban *paideia* (παιδεία) es eso que hoy en día reconocemos como ‘educación’. Una tarea que involucraba el cultivo del cuerpo y alma, de la gimnasia y la geometría, de la retórica y la filosofía, de la matemática y la gramática. Cuando las exigencias de hoy nos demandan una articulación entre *corporalidad* e *intelectualidad* este conjunto de disciplinas, que durante la edad media serán agrupadas bajo el *Trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), nos parecen una receta de convivencia perfecta. No obstante, la tradición clásica guarda un lamentable secreto, el de su gloria y de su *fin* (τέλος).

La educación helénica clásica entendida como la formación de un ser ideal y virtuoso, que transita desde una enigmática y divina naturaleza hasta un estado espiritual, poético y político, plenamente desarrollado en la comunidad es la comprensión más extendida de la *paideia* (Burckhardt, 2005; Jaeger, 1962), esta implica una vida supraindividual de la comunidad de inspiración heroica y agonal. Este proceso es el resultado de un movimiento, que en tanto transcurso histórico va desde una civilización de guerra –de la pedagógica mítica de los héroes homéricos–, pasa por una educación inspirada en la corporalidad y la gimnasia, hasta desembocar en un ideal cultural que busca la construcción armónica e ideal de un orden perfecto-comunitario de carácter interior e intelectual –de los retóricos y dialécticos, reconocible en Platón. (Marrou, 1985)

El transcurso que lleva la educación desde la tradición oral, conservada en las historias homéricas, posteriormente en comedias, dramas y tragedias hasta la sistematización en academias y liceos –inspirados en la tradición arábica y pitagórica– representa para el mundo occidental la primera manifestación clara y distinta de la cultura clásica.

Antiguos y griegos

Platón en las *Leyes* presenta una definición de educación que resume el núcleo de su comprensión como *paideia* y que nos permite comenzar el camino propuesto: “la educación consiste en arrastrar y conducir a los niños hacia la razón correcta declarada por la ley y que, por experiencia, tanto los más aptos como los más viejos también creen” (Plat. Laws 2.659d). En este entendido, el ser humano únicamente ‘es’, en un sentido pleno, en tanto que se encuentra en función y posesión de la ‘razón correcta’. Condición de plenitud fundada en los saberes que los sabios y ancianos virtuosos poseían, y más importante, que *sólo* ellos poseían. Lo que consolida la *paideia* como la conservación representada en la figura de los viejos, del funcionamiento racional de la ley *en cada uno* de una ciudad autosuficiente (autarquía; αὐτάρκεια), y de cada *uno, para la polis* (πόλις), con vistas a su mantenimiento y constitución. Todo esto, siempre, frente al movimiento frenético del caos, de la violencia y la destrucción. Respecto de este problema, para Aristóteles, el concepto clave es el de ‘causa final’, según la cual, los movimientos ‘de lo que *es*’ y ‘de lo que *somos*’ se dirigen al bien (Aristot. Met. 5.1013b). Desde aquí es lícito pensar que la educación clásica se encuentra en función del bien de la ciudad (Aristot. Pol. 3.1280b). Educar, por tanto, vendría a ser el cultivo en cada uno del bien de una comunidad autosuficiente que no dependa de la guerra con otras. Un buen destino reservado únicamente para los ciudadanos libres, quienes tenían la capacidad y oportunidad de aprender y practicar las virtudes intelectuales y morales sobre las que descansa el ideal griego de la alta cultura.

En este ideal se presenta la primera formulación teleológica de la educación. Un impulso que inaugura el cultivo de la civilización, de su conservación, y su gobierno. Esta dimensión de la educación, aquel mandato entraña una dimensión paradójica, que el mismo nombre nos advierte, puesto que la finalidad o resultado buscado antecede desde el comienzo al propio desarrollo educativo, desde su propio origen, obliga, arrastra, e impone su realización. En el mandato educativo ‘el fin’ está ontológicamente primero, cuestión que nos inquieta, dado que se impone un modelo al que ajustarse por naturaleza, prefigurando la razón conservadora y su operación cenilizadora. En tanto destino, el *telos* manifiesto dirige todo movimiento hacia el mantenimiento de la constitución de la ciudad, luego la construcción de los individuos en el proceso educativo está configurada en función de lograr cultivar un *plexo* determinado de saberes y prácticas ancladas en la tradición. Pero también, y gracias a eso, se despliegan diálogos y simposios que van construyendo, adaptando y derribando los márgenes que determinan lo que es posible ser enseñado y aprendido, se trata de un choque de fuerzas, entre el *logos* y la *hybris*, por cuanto existe un impulso *agonal* que contraviene el poder del ideal cultural clásico.

Como sabemos, no era del todo feliz esta ciudad, al menos no para todos: mujeres, esclavos y diferentes (βάρβαρος) quedaban fuera de ella, no sólo de sus muros, sino que también de la dimensión ontológica del *zoón logon ekhon*, cuanto, *zoón politikón*, quienes eran o no eran seres completos, y materialmente quienes podían ser o llegar a ser plenamente miembros de la *polis*, donde la vida buena podría ser alcanzada. El problema de las sombras, de los excluidos o de aquellos que quedan fuera de los fines, es una de las primeras *suspectas* que nos hace alejarnos de este modo de pensar la educación. En específico, porque uno de los riesgos del pensamiento teleológico se encuentra en presuponer una armonía perfecta, una plenitud ontológica o un destino prometido constituido por fuera, sobre y para los intereses, procesos y deseos de los incumbentes. Por muy buenas intenciones que los diseñadores de fines hayan tenido, finalmente, los abandonaremos. Frente a esta posición autárquica, cabe proponer la novedad de la democracia (δημοκρατία).

Aristóteles señalaba, sin mucha simpatía, que el origen de la democracia se encontraba en la incorporación de un vasto sector de ‘*hoplitas*’, masa de guerreros-ciudadanos de armadura, a los círculos deliberativos de la oligarquía política constituida –por el cuerpo de guerra de los jinetes (Aristot. Pol. 4.13.1297b). Es este impulso el que va a ir transformando, paulatinamente, la estructura política ateniense, exigiendo reconocimiento social y un reparto de los bienes materiales y simbólicos a un segmento de la población más amplio, que no formaba parte de la estructura simbólica de la comunidad ‘original’. De quienes, por nacimiento, eran el resguardo de la virtud de la ciudad, al menos en la visión platónica.

La imagen ideal de la comunidad con sus regulaciones legales y costumbres honoríficas se ve envuelta en un álgido *agón* (discusión, competencia, diálogo y conflicto). Como resultado de este movimiento, se vuelven inestables las virtudes y los saberes aristócratas, que ya no serán de exclusiva propiedad de hombres heroicos, antiguos propietarios o virtuosos sabios cuya verdad les habría sido confiada desde su nacimiento –como decía el mito platónico–, sino que el destino de la comunidad tendrá que ser defendida por la técnica (τέχνη) retórica y la dialéctica (διαλεκτικός). Lo que presentaba un peligro para la continuidad de la ciudad, o al menos así nos lo señalan algunos de los pensadores griegos que rehusaban de este movimiento condenando la figura de los sofistas (Plat. Gorg. 452a-d).

Si hemos de encontrar en la historia clásica un origen que recordar, tal como si su antiguo esplendor aún pudiese guiarnos, el pasado se nos presenta en una tensión constituyente: entre la defensa de un saber divino (virtud o intelecto), perfecto, capaz de ser conocido por su descubrimiento en hombres nobles, que no dejaban de ser susceptibles de verse envueltos en la *hybris*, en la desmesura, en honores vacíos; y *otros*, quienes hacen de la disputa, de una técnica o mecanismo la forma por la cual acceder y construir grados crecientes de racionalidad, a saber, el arte del discurso (λόγων τέχνη), un saber práctico que no sólo requiere de la observancia de la razón, sino que también, del sentir, del sentir de los coros, de la multitud. De las tonalidades, afectos que tiñen los colores de lo visible, de lo previsible y lo sorprendente.

El vilipendiado arte de la retórica, responde a un término medio de la cultura clásica griega entre sofistas y dialécticos. Esta separación entre el arte de la retórica y sus posibilidades, del uso de la retórica como demagogia por los sofistas, inaugura, para la cultura occidental, la tradición del ejercicio público del discurso para pedagogos, dialécticos y políticos. Instalando una inspiración política moral que aún persiste hasta nuestros días en expresiones educativas que buscan una articulación con el arte del debate, del diálogo como método de alcanzar acuerdos procedimentales y contingentes.

¿Es la impugnación al poder hereditario y autocrático tradicional del ideal de la alta cultura griega una fuente de inspiración? La rebelión contra el conocimiento ‘oficial’ –representado en figuras como Sócrates, Platón y Aristóteles– es una de las fuerzas que, paradójicamente, llamaremos ‘democracia’. Leído desde el trabajo de M. Foucault, los grandes nombres de la filosofía griega aparecen como pensadores oficialistas, en sus *Lecciones sobre la voluntad de saber* (1970-1971), nos advierte de esta omisión y nos muestra cómo lo que llamamos saber en un sentido nietzscheano: “debe arrancarse efectivamente a la interioridad del conocimiento para recuperar en ello el objetivo de un querer, el fin de un deseo, el instrumento de una dominación, el objetivo de una lucha” (Foucault, 2012, p. 33). Es decir, el devenir conocimiento del saber, implica para el pensador francés, que en cada sujeto que conoce, que dice conocer y educar, en su ejercicio de ‘plena consciencia’ habita una lucha de instintos, de deseos y de violencias. Ahora bien, para el mito fundamental de la cultura occidental, en teoría, el conocimiento se obtiene al eliminar de la ecuación los deseos, la irracionalidad, la materialidad, dando lugar a la libertad, al ejercicio de las ideas –he aquí el mito platónico de la caverna, de la línea y del carro alado y los silogismos que Aristóteles nos propuso.

¿Qué nos puede decir esto a nuestros ojos? Primero, que la constitución de la *paideia* antes que un modelo ideal, refiere a una continua disputa, a un diálogo o enfrentamiento entre posiciones de poder que se disputaban la comprensión del ideal cultural. Segundo, que la posición que tiene dicho ideal en la conformación de la *paideia*, en tanto práctica, es determinante para comprender su importancia, podríamos decir que el fin (τέλος) o la teleología educativa sería esencial a la propia configuración de la educación. Y, tercero, que la afirmación de todo ideal cultural –que conlleva el acto inaugural de la *paideia*–, está atravesada por lógicas de poder internas y externas a las propias instituciones que la constituyen. Potencialidades y resistencias internas que los educadores, filósofos, retóricos y sofistas mantienen, por ejemplo, en torno al lugar, participación, naturaleza y validez de las virtudes o del bien; y, externas, que los políticos que gobiernan la ciudad manifiestan. Esto implica preguntar ¿quiénes han de ser los sujetos que pueden o no pueden ser parte de la ciudad, gobernarla, educarse? o ¿bajo qué saberes es factible su buen gobierno y educación?

¡La actualidad, la modernidad!

Aquí escaparemos de la historia, de la explicación que intenta dar razones a la exclusión. Porque este escape nos permite romper, alejarnos y girar la cabeza —como lo habría hecho el esclavo de la caverna de Platón— para ver su gobierno. Como señalamos, la ‘finalidad’ es una de las maneras por las cuales se gobierna la exclusión. Dado que, en la construcción de finalidades autárquicas, esto es, en la ciudad autosuficiente, perfecta y armónica, como también del modelo del ser humano integral, y nomológicas, donde prima una sola forma de razón, en estos discursos se incuban, para nosotros, formas de violencia, exclusión y silenciamientos que ya no nos pueden ser soportables.

El problema de la finalidad está, por tanto, en que su movimiento olvida, niega, oculta o engaña respecto de la génesis de quienes inician el recorrido. A quienes quieren o podrían participar de la finalidad, puesto que ésta precisamente les antecede, pero, como veremos, esto no es exclusivamente un asunto de finalidades. Dado que el selecto grupo de generadores de acuerdos racionales en pos del bien de la comunidad tendrá una amplia historia de exclusiones. Es Jean Jacques Rousseau, filósofo francés de la modernidad madura², quien en su novela-pedagógica (*Bildungsroman*) *Emilio* (1762/2010) introduce una de las primeras críticas modernas a la teleología de la educación. El pensador francés del siglo XVIII pone en tensión esta dimensión de la crítica educativa cuando presenta, en posiciones antagónicas, dos maneras diferentes de comprender la educación: conducción e instrucción. Para aquel, quien se inclina por la primera, entiende la educación como un mandato interior. Mandato anclado en una confianza natural en la bondad del ser humano, en defensa de la igualdad y en la búsqueda de la libertad frente a las costumbres decadentes de la sociedad cortesana de su tiempo y al régimen desigual de la propiedad (Rousseau, 1755/2006).

Con J. J. Rousseau nos encontramos con una de las exigencias definitorias de la modernidad. En palabras del pensador alemán Jürgen Habermas: “la modernidad ya no puede ni quiere tomar sus criterios de orientación de modelos de otras épocas, tiene que extraer su normatividad de sí misma” (1989, p. 18). Es aquí que podemos constatar cómo el establecimiento de teleologías educativas, exógenas al ejercicio racional autónomo de la libertad, comienzan a ser puestas en cuestión por la instauración de un régimen de verdad o justificación normativa de sus prácticas, basadas en una confianza unívoca en la razón.

Esta transformación revolucionaria marca un antes y después en la tradición educativa, puesto que pondrá el acento en que la educación debe guiar un proceso autónomo de aprendizaje: la conducción del descubrimiento y la búsqueda de un mandato interior de racionalidad y libertad fruto de la obediencia a las leyes de la razón. Por ello, señala J. J. Rousseau: “llamo más bien gobernante que preceptor al maestro de esta ciencia, porque se trata menos de instruir (*instruire*) que de conducir (*conduire*). Él no debe dar preceptos, sino que debe hacer que se descubran” (Rousseau, 1762/2010, p. 199). Es decir, la educación cumple el papel de conducir por vía de la racionalidad y la libertad la transformación del ‘hombre’ en ‘ciudadano’, y no instruir preceptos en un sujeto ficticio concebido con anterioridad y procurar su permanencia contra la imagen de la vida cortesana y monárquica. Vemos aquí un enfrentamiento explícito contra la dimensión ideal de la cultura clásica como modelo de conformación de la educación.

² Sobre la periodización de las etapas de la modernidad es recomendable visitar la obra de E. Dussel (2007).

Sobre este sendero, quien critica de forma más radical la sujeción ficticia de la educación cortesana y revolucionaria en sus dimensiones teológicas y naturales, es la pensadora Mary Wollstonecraft, célebre escritora inglesa del siglo XVIII reconocida por su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1762/1992). Quien nos advierte que la idea de naturaleza humana es el resultado de una instalación patriarcal, cuestión compartida por antiguos y modernos, siendo por tanto la educación una de las principales herramientas para continuar el curso embrutecedor de la mujer en el ejercicio severo del control y la banalidad sensual. Sesgo promovido incluso entre otros por el insigne filósofo J. J. Rousseau. En este punto, la crítica va a recaer sobre la elección de la ‘naturaleza’ como modelo de comprensión de la educación, es decir, una comprensión nomológica de la naturaleza del ser humano. Modelo que conlleva la aceptación de una religiosidad castigadora, un giro romántico mental, la inclinación a vestir y ser para complacer, nulo ejercicio de la racionalidad, ejercicio superficial de la sensibilidad y el destino específico de la crianza de hijos e hijas para el género femenino (Wollstonecraft, 1792/1992). Condición que, hasta el día de hoy, nos impide poder experimentar el conjunto de la diversidad de saberes y prácticas comunitarias e individuales que han quedado subyugadas y olvidadas por la injusticia epistémica y el prejuicio (Fricker, 2017). Lo que nos advierte de las trampas de la universalidad, o si se quiere de los olvidos que los discursos sobre la educación universal conllevan.

Es con Olympe de Gouges, y su *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*, que podemos, recién, comenzar a vislumbrar la posibilidad de una educación más universal, de una representación de la totalidad de los sujetos educativos que puede contribuir a mitigar los olvidos y negaciones que los afanes de universalización han excluido. Al proclamar y reconocer que: “La mujer nace, permanece y muere libre al igual que el hombre en derechos” (Art. 1) e “igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos” (Art. 6) se manifiesta la necesidad de una reformulación de las instituciones educativas para convertirse en una instancia efectiva de igualdad, que obligue a ‘juntarse y pensarse’ tanto a hombres como mujeres, abriendo la posibilidad de una real formación ciudadana fuera de las restricciones de género y clase (De Gouges, 1791/1993).

En este sentido, podemos recordar que M. Wollstonecraft es contraria a una educación privada ofrecida únicamente por preceptores a elección individual (modelo rousseauiano), dado que esto no es condición para impedir efectivamente el ejercicio de la vanidad personal, la opinión superflua e ideal del propio yo y propiciar un contexto de igualdad donde mujeres “sean educadas mediante las mismas actividades que los hombres” (1792/1992, p. 135). La clara impugnación de corte feminista a la tradición ilustrada –en específico a J. J. Rousseau– nos presenta una pista más en la construcción progresiva de un camino que permita el cuestionamiento constante y comunitario de las formas de exclusión que incuban, muchas veces, los discursos civilizatorios. Uno de los precursores de la sistematización y armonización del debate educativo entre *conducción* e *instrucción* es el pensador y político del periodo revolucionario francés Nicolas de Condorcet. Quien, siendo más cercano a O. de Gouges que a J.J. Rousseau en lo que respecta al lugar de las mujeres en la sociedad y en la educación, comprende la educación como un sistema que articula diferenciadamente *instrucción* y *conducción*. En el entendido que el carácter sistemático e institucional de la instrucción permite defender la idea de contar con un plan de instrucción pública universal, capaz de lograr una relación armónica entre la *instrucción* de preceptos de carácter ‘científicos’ y la *conducción* de la ‘libertad moral’. Lo que en conjunto pudiese permitir alcanzar el progreso, la igualdad y la felicidad.

La educación como *instrucción* entiende el aprendizaje como la comprensión de preceptos fijados con antelación, en correspondencia a un orden científico y social determinado. Esta forma de comprenderla, objetada por J. J. Rousseau, presenta un aspecto importante a considerar. Tal como la *paideia* griega, la posibilidad de establecer reglas morales y conductuales que busquen la permanencia y el gobierno de una comunidad parece estar fuertemente relacionada con la fijación de determinado juego de fines, metodologías de aprendizaje, saberes a impartir y las formas de organizar su producción. Algo que consideraríamos contrario al ejercicio de la libertad, dada su condición homogeneizadora.

La distinción didáctica y política entre una ‘dimensión natural’, donde la instrucción en preceptos no tensiona el ejercicio de la libertad, y una ‘dimensión moral’, que permite conducir procesos de aprendizaje y raciocinio sin subyugar la autonomía del sujeto, es una apuesta relevante para la administración de una de las mayores tensiones de la modernidad, a saber: naturaleza y libertad. Donde se busca equilibrar el *instruir*, que obedece al arrastre del individuo hacia las reglas positivas del progreso científico, y el *conducir* al mandato de practicar las virtudes que permitan el ejercicio de la libertad.

El *Plan de Instrucción Pública* de N. de Condorcet permitiría el gobierno de la tensión entre obediencia/instrucción o libertad/conducción a través de considerar la educación como una forma de asegurar efectivamente la igualdad de derechos, realizando el ideal moderno del sujeto en tanto ciudadano. Es, desde esto último que la relación educativa adquiere otro de los sentidos de lo universal. Dado que la igualdad generaría un estadio de cosas donde la naturaleza de la razón, es decir, la libertad, se pudiese expresar plenamente. En sus palabras: “esta obligación consiste en no dejar subsistir ninguna desigualdad que ocasione dependencia” (Condorcet, 1792/2001, p. 81). Dependencia moral e intelectual, es decir, la incapacidad para servirse de la propia racionalidad, impidiéndose con ello el ejercicio de la libertad. Por esto, la exigencia revolucionaria de una educación universal, para que algunos no puedan quedar sometidos a otros. De tal modo que “por un lado, la educación [ha de ser] tan igual, tan universal y, por otra parte, tan completa como las circunstancias puedan permitir” (Condorcet, 1792/1982, p. 182). No podemos dejar de considerar que el discurso, o el llamado relato de la modernidad –así como también algunas de las prácticas que lo inspiraron– es uno de los más bellos y justos imaginarios comunitarios desarrollados.

Y es por estas búsquedas, tanto de N. de Condorcet como de O. de Gouges, que por vez primera nos encontramos frente al impulso de una Educación Universal Pública. Cabe señalar ‘universal’ en dos sentidos, en términos cuantitativos dado que incluiría los dos grandes géneros humanos de ese entonces; y también cualitativos porque impediría la obediencia a una dimensión moral particular. Se trataría, por tanto, del género humano en su universalidad racional.³

Al saltar la mirada hacia la tradición de la modernidad alemana nos encontramos con Immanuel Kant. Para este filósofo, la ilustración (*Aufklärung*) será un ejercicio de maduración, de salida hacia la mayoría de edad. Un estadio de la consciencia donde el ser humano tiene la capacidad de servirse de su propio entendimiento, de pensar sin la tutela de otro y hacer de la libertad *una segunda naturaleza* capaz de guiar la plenitud cosmopolita del género humano (Kant, 1784/2004). Pensar fuera de los libros que prestan inteligencias, de la curia que salvan consciencias, de médicos que sanan cuerpos y del dinero que embrutece es el imperativo ilustrado inspirado por J.J. Rousseau que I. Kant desarrollará magistralmente en su *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración (Aufklärung)?*

³ Dentro del contexto de la Francia revolucionaria, tanto N. de Condorcet y O. de Gouges, mediados por Sophie de Grouchy, abogarán, además, por la independencia de las colonias y el fin de la esclavitud –con un pésimo final para todos ellos.

La *Bildung* en I. Kant⁴, la educación en el filósofo insigne de la ilustración alemana se comprende como el movimiento por el cual “se puede procurar que las leyes de la razón pura práctica tengan entrada en el ánimo humano e influjo sobre sus máximas” (Kant, 1788/2005, p. 177). Es decir, que el ser humano logre comportarse por sí mismo bajo el reinado de la razón en sus ámbitos públicos y privados, permitiéndole juzgar sus acciones de acuerdo con el bien universal y no bajo las inclinaciones sensibles particulares.

La educación así considerada conjugaría, a través de la idea de progreso racional, la conducción autónoma y la instrucción por otros (heterónoma). La forma por la cual se produce esta síntesis reside en el carácter progresivo y emancipador de la conducción del educando hacia el ejercicio autónomo-maduro de la razón. Palabras que nos resuenan con gran actualidad:

1) que al niño, desde su más temprana infancia, se le debe dar libertad en todo (excepto en las cosas en las que se daña a sí mismo) [...], siempre que no ocurra que se ponga en el camino de la libertad de otro [...] 2) Se le tiene que mostrar que no puede alcanzar sus objetivos de otra manera que haciendo que otros alcancen también sus propios objetivos [...] 3) Se le tiene que probar que se le impone una coacción que lo lleva al uso de su propia libertad, que se lo cultiva para que alguna vez pueda ser libre, es decir, para que no tenga que depender del cuidado de otros (Kant, 2009/1803, p. 48).

Para Kant, la tensión entre instrucción y conducción, crianza y obligación, libertad y razón, quedarían finalmente resueltas en la consecución de la mayoría de edad, donde se debe actuar asegurando que todos puedan alcanzar sus propios fines, y a su vez aportar para el progreso del género humano en su conjunto. Aquí podemos ver replicado el modelo de J.J. Rousseau, que hace de la libertad un principio generador de la educación. Modelo que abogaría por un crecimiento armónico y paulatino de la autonomía.

El transcurso de la teleología metafísica del mundo griego hacia el ideal del progreso universal de la razón moderna es una de las maneras como la idea de educación se va transformando paulatinamente al comprender que la finalidad, el progreso o la obediencia a la razón nacen desde otro lugar. Ya no desde un fundamento metafísico como en el caso de Platón y Aristóteles, sino desde la crítica, la libertad y la racionalidad del sujeto, de la comunidad universal de sujetos racionalmente considerados. En el pensamiento moderno ilustrado, podemos ver inaugurados los orígenes filosóficos de la educación de nuestros días, de la educación de Estado, de la educación del ‘espíritu de una nación’. Así como también, el incubar de una crisis, la imposibilidad de conjugar el sueño ilustrado de la libertad y la apetencia de subjetividad, la libertad y el deseo, cuestión que Kant cree resolver con la distinción entre facultad apetitiva superior e inferior.

⁴ El transcurso que toma el proyecto de la *Bildung*, educación en el sentido cultural y nacional del término, en su acepción institucional, es la encargada de generar la orientación universal del espíritu del pueblo alemán hacia toda la civilización occidental. Este problema es determinante para la historia de la filosofía en general y para la filosofía de la educación en particular. Sin caer en una revisión exhaustiva, el transcurso que va desde los *Escritos pedagógicos* y la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, hasta el *Discurso rectoral* de Heidegger, pasando por Humboldt, Schopenhauer, Nietzsche, entre otros, es clave pensar el vínculo entre visión de mundo y hombre, como fundamento de los proyectos educativos. El lector puede consultar, a manera de introducción y profundización en este ámbito, una publicación del Instituto de Nebrija de estudios sobre la universidad (Oncina, 2008), quien recorre esta historia de una manera acertada, destacando el lugar que ocupa esta articulación en la edificación del proyecto nacional de la naciente Alemania durante el siglo XIX. En el contexto local, es relevante la interpretación del filósofo chileno Willy Thayer M., *La crisis no moderna la universidad moderna* (1996), quien, a partir del trabajo de Kant, *El Conflicto de las Facultades*, lee procesos sociales y políticos que trascienden las instituciones educativas puramente regionales.

Críticas a la modernidad

Ya durante el siglo XX en otra etapa de la reflexión filosófica-política –posterior a los influjos de la *filosofía de la sospecha* y lejos del sueño de una comunidad universal por el solo ejercicio de la racionalidad– la educación comenzará a ser comprendida bajo las categorías de la hegemonía y la ideología despertando del sueño a intelectuales, educadores y otros agentes culturales de considerarse a sí mismos como “un grupo social autónomo e independiente” (Gramsci, 2011, p. 338), eje de la racionalidad y la emancipación. Confiéndoles el papel, según el pensador italiano A. Gramsci, de ser: “los gestores del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político” (2011, p. 394). Y con ello, la educación como expresión de la autonomía y la independencia de la razón, es decir, su comprensión moderna ilustrada, pasará a formar parte de la lista de instituciones requeridas para dar homogeneidad a un sistema económico-político. En la terminología del filósofo francés L. Althusser, un *Aparato ideológico del Estado* encargado de normalizar prácticas y rituales estabilizadores de la sumisión a la forma de explotación capitalista (1974, p. 119). Sin entrar en precisiones respecto la distancia entre Gramsci y Althusser, vemos como la educación así comprendida nos expone a una tensión que hasta este momento la crítica tradicional no había considerado, fruto de la maduración y hegemonía de un sistema económico que se desarrolla a escala mundial, como lo es su carácter reproductor de las relaciones de dominación ‘capitalistas’ (Larraín, 2008).

La relación entre modernidad y capitalismo es un campo complejo, que, en el siglo XX, en la dimensión educacional, es posible de ser analizada siguiendo la clave ‘modernización educativa’. Una dimensión y proceso constituido por las dinámicas de mundialización del desarrollo productivo ‘capitalista’ y de las luchas emancipatorias que van construyendo, paulatinamente, otra comprensión de la educación.

Al seguir la interpretación de Enrique Dussel podemos distinguir en la modernidad dos dimensiones antagónicas, inherentes y mutuamente relacionadas en su propio despliegue histórico: una dimensión emancipatoria y otra civilizadora (1992). Visto de esta forma, la educación moderna descubierta por la crítica a los discursos civilizatorios de la modernidad ha operado como un dispositivo de enajenación, control, asimilación cultural, etc., no obstante, es el propio núcleo emancipatorio de la modernidad el que nos sirve de fundamento para el establecimiento de esta crítica, por no cumplir la promesa moderna, por lo pronto, de la educación universal. En este sentido, podemos ver cómo en función del progreso universal del ser humano, se instancian discursos nacionalistas, de asimilación cultural y de pensamiento único.

Como sabemos, muchas de las desigualdades, violencias y segregaciones se continúan reproduciendo bajo el accionar de la educación institucional, actuando como un dispositivo encargado de dar otra vuelta más a la tuerca de la opresión, pero la educación también funciona como un campo crítico, un campo de lucha ideológico, de disputa por la hegemonía y la subversión de los márgenes que reproducen la desigualdad. Aspecto muchas veces no reconocido por los autores ‘críticos’ que no consideran la labor emancipadora que realizan educadores a espaldas, ocultos y entre líneas de la educación oficial (Pinto, 2007), en un sin número de gestos, énfasis y omisiones que van constituyendo un *quehacer* infra educativo, que como un susurro va transformando y es transformado por un devenir de compromisos políticos que los agentes educativos van adquiriendo y reproduciendo en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la educación es también un terreno crítico.

El filósofo y sociólogo alemán Max Horkheimer, uno de los fundadores de Escuela de Frankfurt, en su texto *Teoría tradicional y teoría crítica*, busca poner en entredicho “el dualismo entre pensar y ser” (2008, p. 231) que nos habría llevado a la comprensión del conocimiento como un objeto (un pensar) aislado de las relaciones sociales que lo producen (el ser). Con lo cual realiza un llamado a la generación de intelectuales que sean conscientes de su condición histórica, generadores de saberes críticos a la forma –para él– contemporánea de la ideología. En conjunto con el filósofo Theodor Adorno, diagnostican la *Industria Cultural* de masas del siglo XX, forma por la cual la necesidad humana de libertad es funcionalizada, ampliada y reproducida como una mercancía más de consumo (Horkheimer y Adorno, 2007, p. 57).

La transformación de la libertad en la ideología de la elección industrializada operaría como un “mecanismo en favor de la inmadurez y de la minoría de edad” (Adorno, 1998, p. 122), volviéndonos a un estado patentemente pre-moderno. Por tanto, la educación crítica será, entonces, crítica de la libertad como mercancía, que a fines del siglo XX tomará el nombre de neoliberalismo. Esta última, hace de la ‘libertad de elección’ una acción de consumo de mercancías, como en un supermercado, destituyendo la autonomía y la racionalidad de los ejes comprensivos del mundo (Horkheimer y Adorno, 2007, p. 181).

El sueño de la razón, que llevaría al ser humano al reinado de la libertad y la creación, ha sido conducido al atolladero de la repetición en masa, a una producción enajenada de una subjetividad incapaz de escapar, de crear alternativas a lo ya establecido. Es aquí, que la época contemporánea ha parido la imposibilidad de contar con la creatividad emancipadora, sucumbiendo a la repetición o reproducción maquínica de masas.

El cruento y descarnado diagnóstico de las patologías de la sociedad contemporánea, en más de un sentido, ha desesperado la posibilidad de contar con alternativas a lo ya establecido. Sin embargo, el examen, crítico y transformador de la materialidad de la vida, de las condiciones heteronómicas que hacen posible el ejercicio de la autonomía y la libertad continuará emergiendo paulatina y subterráneamente en otras filosofías de la educación transformadoras. Esta, es la herencia que el pensamiento moderno y tardomoderno europeo nos entrega. Pero, como toda herencia, carga con ella las huellas de un pasado que constituyó bajo múltiples olvidos, apropiaciones y robos que, como latinoamericanos, nos impera recordar.

El nuevo mundo sale a la luz

Fuera del contexto europeo de análisis de la educación, John Dewey, filósofo de la educación perteneciente a la tradición pragmatista norteamericana, será uno de los principales pensadores que durante la primera mitad del siglo XX abogará por la modulación democrática de la educación. Por la transformación de esta en “una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela” (Dewey, 2004, p. 300). Para N. Chomsky, J. Dewey considerará la educación como una acción social contra la “obediencia, la subordinación y la marginación” (Chomsky, 2000, p. 57). En este la educación democrática debe preparar a los sujetos en las herramientas –teóricas y prácticas– conducentes a producir hábitos de socialización cualitativa y cuantitativamente mayores y mejores a los ya existentes y relacionados con las formas productivas en las que se encuentra inserto el educando.

El modelo de la *New School* hace práctico este mandato, nos lleva a una consideración de los muros que separaban el adentro y fuera de las instituciones educativas. La educación desarrollista, la educación, si se quiere, para la producción, una maquinaria capitalista que produjo

una ampliación y restructuración de la ‘escuela’, es contra la que J. Dewey desarrolla su trabajo. Dado que ve en este engranaje la imposibilidad de la comunidad. Por ello su insistencia en resguardar y fortalecer las comunidades democráticas, concibiendo las instituciones escolares como instituciones que las producen –en el sentido tecnocentrado de la producción. Ahora bien, esto no significa una apuesta por regresar a una práctica educativa basada en un ser humano ideal antiguo o griego o una disposición idealista que hace de la educación el soporte de un ser humano en tanto sujeto trascendental, de carácter moderno, esto es, desvinculado de sus condiciones materiales, sino que la establece en la búsqueda de ampliar la comprensión democrática de la educación acorde a las exigencias productivas y de su desarrollo social, no puramente mercantil (Macpherson, 1997).

En el contexto latinoamericano las críticas a la modernidad y al devenir de la educación en ella basada, encontramos el trabajo fundacional de Paulo Freire, el debate que el pensador latinoamericano sostuvo con Dewey entre la ‘educación progresista’ y la ‘educación como liberación’, busca articular el esfuerzo modernizador de la segunda década del siglo XX con los proyectos revolucionarios y emancipadores que comenzaban a desplegarse en Latinoamérica por aquel entonces, contra los postulados desarrollistas del capitalismo de libre mercado (Kliebard, 2004).

La apuesta de la educación popular latinoamericana por un fin emancipatorio que emerja en diálogo con las propias condiciones materiales de la comunidad y su historicidad, y no por una exterioridad que la determina, será uno de los principales aportes a la tradición de la filosofía de la educación en nuestro continente.⁵

La transformación de la educación por el ejercicio de la dialogicidad es una apuesta crítica a una de las estructuras o aparatos que determinan y construyen la dominación: ‘la educación bancaria’ en referencia al banco mundial. La educación como liberación busca subvertir la dominación por la instalación de un principio político-epistemológico de respeto a los saberes de los educandos, desde el cual el educador comienza su quehacer dialógico-crítico. Es así como la transformación de la realidad social se establece por la comunión entre los dos sujetos del diálogo: en una relación horizontal de “A con B” (Freire, 2007, p. 105), y no de uno sobre otro.

De este modo, la dialogicidad le da a Paulo Freire el resguardo conceptual y práctico para evitar que la *conscientização*, esto es, el objetivo de la educación como práctica de la libertad, quede inmersa en un hacer de obediencia y reproducción bancaria, es decir, en mera productibilidad y reproducción de lo ya establecido.

El recuento que hemos realizado de la historia de la filosofía de la educación da cuenta de cómo desde el mandato exterior hacia el mandato interior de obediencia a la razón se ha ejercido una desobediencia, que interioriza una limitación al poder de la educación al tensionar el fin individual por la constitución de un fin comunitario, por ejemplo, en el derecho a la educación pública, como progreso de la razón y en la dimensión democrática de la socialización educativa. Este proceso avanza en lo que juzgamos como una disposición crítica de la educación. La resistencia a la reproducción de las condiciones de producción, bajo el código de la ideología de la libertad de elección individual, establece lo que en P. Freire y J. Dewey es el imperativo ético-político de la emancipación y la libertad. Que vuelca sobre el dispositivo educativo, la responsabilidad de construir comunidades cada vez más democráticas, en la búsqueda de los fines que esta proyecte, imagine y delibere.

Lo que hemos considerado como los fines de la educación, lo que ésta busca formar,

⁵ Una reflexión más completa y compleja sobre la filosofía latinoamericana de la educación puede encontrarse en los siguientes trabajos, donde se presenta una amplia bibliografía de consulta: Díaz Fernández (2020b; 2019a; 2016)

conducir, instruir, madurar, democratizar o liberar es un campo del cual no podemos escapar, al menos hasta ahora y con facilidad. Y aquí, vale preguntarnos si es del todo deseable escapar de la necesidad de proyectar finalidades a la educación. O, quizás, en qué lugar nos deja pensar una educación sin una finalidad preestablecida, un destino que obedecer, una naturaleza que establecer o un individuo que desarrollar. ¿Entonces qué podríamos entender por educación? Por lo pronto, el reconocimiento de la imposibilidad de la consecución de cualquier fin, destino, naturaleza, desarrollo. No por un resquemor, una libertad negativa, que permita la libre consecución de fines particulares e individuales, sino, más bien, porque estos sólo pueden cumplirse, si comprendemos la educación como ejercicio democrático, como diálogo, *agón* o disenso. Es la posibilidad de múltiples interpretaciones, de la pluralidad de formas de vida, de la diversidad de formas de existir.

II. La relación problemática entre política y educación

La educación ha sido pensada, desde múltiples asociaciones y distancias, configurando una tradición con variados significados y prácticas. Entonces, de qué hablamos cuando nos referimos a la filosofía de la educación. Al cuestionamiento por el campo de su inscripción político, moral, productivo, económico, etc., la pregunta por quiénes son los representantes oficiales y encargados de delimitarla, por las tensiones y los vínculos en los que se desarrollan las instituciones educativas, etc. Las anteriores preguntas son las que permiten entender aquello que llamamos educación desde una disposición filosófica, cuanto una que se despliega en sus crisis y disposiciones críticas, es una herramienta que permite acercarnos a la generación de nuevas interrogantes, nuevas rutas y otros agenciamientos para proponer reescrituras sobre el quehacer educativo. Una disposición crítica sobre el futuro.⁶

A la escuela se va a estudiar, no a hacer política (o pensar)

Paulo Freire es para nosotros el educador que construye una crítica radical a una de las distinciones más tradicionales de la educación: la vinculación, distancia y diferencia entre educador y educando. Y con ello, contribuye a derribar la figura de la representación que hace del educador el sujeto unívoco del conocimiento, quien sería, por tanto, el encargado de señalar, delimitar, administrar y entregar el saber. En la apuesta por la participación dialógica se rescribe un *quehacer* pedagógico en co-construcción epistemológica horizontal, ética del compromiso y política democrática que legitima el diálogo como una práctica para alcanzar saberes y transformar el contexto del educando.

Ahora bien, la relación entre educación y política no se encuentra exenta de polémicas. Quien explora de forma paradigmática la distancia entre educación y política es Hannah Arendt, y lo realiza a través de la aseveración de una diferencia en las condiciones de la subjetividad que componen ambas. Y, por tanto, en lo inconveniente del *quehacer* educativo en vínculo con la esfera política. Para la autora: “la educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas” (Arendt, 1968, p. 188). La política sería, entonces, el campo de actuación “entre adultos e iguales” (Arendt, 1968a p. 204), ya conformados. Caso contrario, la educación, que respondería al campo de lo nuevo, de la natalidad, la cual debiese de resguardarse de “una intervención dictatorial, basada en la absoluta superioridad del adulto, y [donde] se intenta presentar lo nuevo como un *fait accompli*, es decir, como si lo nuevo ya existiera” (Arendt, 1968, p. 188), y sólo restara completarse.

En términos dicotómicos, la distancia entre educación y política pudiese ser

⁶ Sobre la educación del futuro puede consultar: Díaz Fernández (2020a; 2024).

resguardada en tanto que la educación ‘trataría’ con un tipo especial de ser humano, aún en formación, sujeto de cuidados incapaz de hacer un uso completo y complejo de sus facultades morales e intelectuales olvidando lo que el mismo I. Kant nos propone. Para Arendt la educación de carácter política podría subyugar la irreductibilidad otra del educando, al impedir la emergencia de la novedad. Una forma de violencia que se encubre en la confusión, la incapacidad de agencia, la censura y la manipulación. Esto no deja de advertirnos de los peligros del totalitarismo educativo, así como también, de las diversas formas de conceptualizar aquella etapa que asociamos ‘naturalmente’ al campo de acción del dispositivo educativo: la niñez y la juventud. Lo que es un camino reflexivo sumamente importante, pero, lamentablemente, esta autora toma otra senda. Esto porque la misma Arendt, que reivindica la novedad, la natalidad, asociada a la niñez, no obstante, en su defensa de la tradición y la familia, clausura o al menos delimita las posibilidades de la natalidad.

La advertencia que presenta H. Arendt, con un cariz conservador asociado al correcto lugar de la autoridad y la tradición, así como su crítica a la educación progresista y pragmática (1968a), la llevan a defender y situar la educación dentro del plano tradicional de la familia: “la distinción entre la esfera privada y pública de la vida corresponde al campo familiar y político, que han existido como entidades diferenciadas y separadas al menos desde el surgimiento de la antigua ciudad-estado” (Arendt, 2009, p. 41). Sabemos que la esfera familiar no es, precisamente, un campo que no se encuentre condicionado por dinámicas políticas, por segregaciones violentas de roles de género, raza o económicas. Basta considerar la división de roles ontológicos que Aristóteles le daba a los miembros de la familia (Pol. 1.1252b; 1.1259b) o las advertencias que nos presenta la filosofía feminista contemporánea (Federici, 2013).

En la publicación de H. Arendt que lleva por título *¿Qué es la autoridad?* (1968b) señala que la autoridad y la persuasión son incompatibles, dado que la persuasión presupone a la igualdad y opera a través de argumentación. En cambio, la autoridad requiere de la jerarquía y la latencia de la persuasión (Arendt, 1969b, p. 102). Entonces, no es acaso posible considerar que la novedad, una educación respetuosa de la infancia y la juventud que deje al margen la intervención dictatorial del adulto puede verse de mejor manera resguardada en el campo de lo público, de lo político, dado que está determina por un principio de igualdad, de persuasión, y no de imposición.

La educación y la política no son campos idénticos ni se replican mutuamente. No es lo mismo una institución educativa que un partido político, pero los dispositivos educativos están transidos de hecho por dimensiones políticas. Como la dimensión epistemológica que distingue entre los saberes legítimos y los que no, la legitimidad de determinadas prácticas de enseñanza/aprendizaje y, por último, la caracterización de la ‘condición’ deficitaria de la niñez. Como hemos visto, tensionar aquellas distinciones ha sido uno de los procesos por los cuales ha transitado la tradición educativa.

La herencia de la racionalidad antigua y moderna nos lleva a buscar un alejamiento de las dimensiones de la persuasión, la seducción y del autoritarismo –más aun en un contexto donde la posverdad parece desplazar las disposiciones del pensamiento crítico. Si bien la tradición griega comprende la lógica y la retórica como partes intrínsecas de los discursos, de los saberes que por su belleza y verdad son inspirados por las musas, y la persuasión por medio de la razón una herramienta para desplazar el ejercicio del autoritarismo y el dogmatismo. Estos, bajo el control publicitario y mercantil de las nuevas empresas culturales, quedan aislados de los compromisos normativos que de antaño los construían: la verdad, el bien y la belleza.

El sentido de la distinción entre educación y política arendtiana nos es lejana, ya sea por la crítica a las dinámicas violentas que se incuban en los modelos tradicionales de familia, así como también, por una agenda global educativa que busca, desde la segunda parte del siglo XX, comprometerse con la paz, justicia social, igualdad de género, equidad cultural, Derechos Humanos, erradicación de la pobreza, el control del VIH y la eliminación de los conflictos armados –entre sus principales metas. Así como también, los derechos de carácter políticos de niños, niñas y jóvenes. Pero, nos pone en un entredicho enriquecedor, que es la búsqueda constante del autoritarismo en la educación que impide la emergencia de la novedad, la creatividad y la libertad.

El filósofo latinoamericano Enrique Dussel, refiriéndose a lo político señala: “lo político no es exclusivamente ninguno de sus componentes, sino todo en conjunto” (Dussel, 2006, p. 13). Lo crítico de esta definición trae consigo la importancia de considerar la política como un campo de interacciones que permea la totalidad de los *quehaceres* humanos –contrario a una visión netamente técnica de la política.⁷ Si seguimos parte de esta argumentación, la educación, no es exclusivamente ni se reduce a la política, sino que la integra en determinada intercepción, pero también mantiene un rasgo diferenciador. Y es por esa dimensión política de la educación que tampoco puede ser pensada bajo el campo privado.

Para E. Dussel, en las relaciones privadas, externas al campo político: “hay participantes (al menos dos) que no hacen perder al otro el carácter privado de la relación” (Dussel, 2006, p.19). La educación privada, en este entendido, sería una contradicción, puesto que la educación se presenta como campo donde los participantes quedan expuestos a la transformación, a la comunidad, mediante la socialización de sus miembros, así como también por el proceso de aprendizaje.

La posibilidad de una ‘educación privada’ es una oposición externa al campo educativo, puesto que las relaciones educativas nos exponen a la novedad, la extrañeza, la creatividad y la interacción con otros. Incita a interrogarnos por las tradiciones de otros en sus libros, cuentos o prácticas culturales, una tradición que continuar, criticar o transformar. La educación de carácter privada es un mal oxímoron, requiere la ausencia del aprendizaje, es decir, demanda un sujeto que sea incapaz de asumir una relación en la cual ya no seguirá siendo igual a sí mismo. Las relaciones educativas nos abren virtualmente a la transformación. La educación es pública-política, en el sentido que “el sujeto adopta como posición intersubjetiva un campo con otros” (Dussel, 2006, p. 20), donde siempre se pone en juego su propia constitución. Esta es la dimensión educativa dialógica que Walter Kohan considera como una puesta en común: “los pensamientos se imbrican, se contagian, se infectan, uno y otro salen diferentes del encuentro, de otra manera, sin poder ya pensar lo que antes de la experiencia del encuentro pensaban” (2013, p. 23).

Al volver sobre la distinción inicial, educación y política, es posible considerar que la educación no se establece como un campo idéntico de la política –aceptando parcialmente la tesis de H. Arendt– puesto que no se reduce a la política, sino que genera relaciones que reestructuran el campo político, y se reestructuran constantemente en el campo político –conforme a la tesis de E. Dussel–. Esto exige, por su dimensión pública, la trasgresión de los límites de lo posible. Para Paulo Virno, el error de la ontología política clásica consiste en no “considerar esas singularidades como puntos de llegada [...] los individuos deben ser considerados como el resultado final de un proceso de individualización, no como átomos solipsistas” (Virno, 2003a, p. 74). Es decir, el problema de la política sería considerar a los seres humanos como un dato, como una entidad previamente constituida al campo normativo, cuando es en el propio campo de lo político en general donde los individuos se conforman. No nacen individuos, llegan a serlos, y la educación tiene mucho que decir al respecto.

⁷ E. Dussel apuesta por la utilización del término “campo”, que permite la reflexión en torno a la diversidad de niveles o ámbitos (político, normativos, materiales y fácticos), desestabilizando los discursos unívocos sobre la realidad social (Dussel, 2006).

Educación, trabajo y libertad

La comprensión de la educación que se quiere proponer refuerza un vínculo con la idea de praxis (πρᾶξις), diferente a la teoría (θεωρία), entendida como pura contemplación y pureza intelectual, y *poiesis* (ποίησις), como espacio de producción imitativo (μιμησις). Para Aristóteles, la praxis es un campo de acción que debe estar regido por las virtudes, en específico por la prudencia (φρόνησις) o sabiduría práctica. Y la *poiesis* por la técnica (τέχνη). Dirá: “la producción (ποίησις) es distinta de la acción (πρᾶξις); de modo que el modo de ser racional práctico es distinto del modo de ser racional productivo” (Nic. Eth. 1140a). Donde la producción se rige por la técnica y la acción por la prudencia. Pero, para nosotros, en el siglo XXI, es equívoco realizar una dicotomía tan tajante entre ‘*praxis*, acción y política’ y ‘*poiesis*, producción y trabajo’, así como no es deseable hacer de la educación un puro campo de producción.

La distinción entre educación y trabajo puede ser esgrimida, al menos, con base en tres corrientes filosóficas, el *pragmatismo* en la figura de J. Dewey, con la *teoría crítica* marcada por la distinción entre razón instrumental y comunicativa en la Escuela de Frankfurt. Y, otra corriente *neoliberal*, que asume la educación como fuente del desarrollo económico, a través de la conducción de la modernización de los procesos productivos y formación de las capacidades técnicas que permitan alcanzar el desarrollo económico o el éxito en el mercado neoliberal.⁸

Para J. Dewey, la distinción entre educación y trabajo se establece desde la división griega: “entre aquellos que tenían que trabajar para vivir y aquellos que estaban libres de esta necesidad” (2004, p. 214) y la distinción moderna entre “la teoría y la práctica, la inteligencia y la ejecución, el conocimiento y la actividad” (p. 223). Es decir, desde las distinciones entre educación y ocio, e intelecto y actividad. Para el autor, la educación debe conjugar ambos ámbitos, en el entendido que el trabajo sea la reconciliación entre la cultura liberal y el servicio social productivo. Es decir, que no se establezca el trabajo bajo la condición reproductiva o enajenada, sino que se comprenda como una forma de producción de las condiciones liberales que hacen posible una sociedad democrática: “para participar eficaz y felizmente en ocupaciones que son productivas” (Dewey, 2004, p. 222), introduciendo un componente político-moral en el campo de la producción.

La distinción entre teoría y práctica corre una suerte similar y se establece en J. Dewey desde el concepto de conexión: “lo que se aprende no son cualidades aisladas, sino la conducta que puede esperarse de una cosa y los cambios en las cosas y las personas que producen una actividad” (Dewey, 2004, p. 230). Para este autor, el campo educativo radica en la capacidad de establecer conexiones en la experimentación de una realidad enriquecida que pueda lograr desafíos y aprendizajes concretos, permitir la transformación subjetiva y contribuir a generar espacios de interacción democrática. Esto viene a redefinir el carácter pasivo bajo el cual ha sido pensada la experiencia educativa, hacia una comprensión que la considera como una actividad, sobre la cual poder realizar un control deliberado que permita realizar interacciones humanas fecundas y enriquecidas. En este sentido, el vínculo entre trabajo y educación se produce a partir de una resignificación democrática de ambos. Sin embargo, el camino que tomará la relación entre educación y trabajo para fines del siglo XX no será una resignificación democrática ni de la educación ni de la producción.

Es la Escuela de Frankfurt quien, a través de una distinción entre razón instrumental y razón comunicativa, vuelve sobre la distinción anteriormente esbozada. No obstante, podemos señalar que el entredicho de la distinción entre educación y trabajo –así como lo es la distinción educación y política–, no es plenamente traducible bajo los términos de razón instrumental y razón

⁸ Para una consideración sobre la relación entre educación y neoliberalismo pueden consultarse los siguientes artículos Díaz Fernández (2021; 2020b; 2020c; 2019b).

comunicativa. Aunque, es sobre esta distinción que parte importante de la crítica educativa se ha establecido. Tesis como la instrumentalización del ser humano por una educación centrada en la producción, en el desarrollo económico, en la mano de ‘obra barata’; pierden intensidad al asumir una crítica sobre esta distinción.⁹ Así como también una educación que considere el diálogo, la comunicación y la intersubjetividad como sus referentes fundamentales debe ser repensada, a la hora que estos últimos pueden ser dispensados como una mercancía más y requeridos de manera creciente por el mundo de la producción, por ejemplo, con el nacimiento de las “habilidades blandas”.

Max Horkheimer en *Crítica de la razón instrumental* (1973) asume una posición distinta del escenario normativo-productivo esbozado por J. Dewey –a quien dedica un extenso apartado crítico. Que dice relación con el objetivo y diagnóstico de la época industrial de consumo de masas. Para M. Horkheimer, la educación contemporánea no tiene relación con el ejercicio de la razón, puesto que esta: “tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden” (Horkheimer, 1973, p. 15), es decir, una facultad de coordinación de acciones, que se ejerce en el uso, determinación y aquilatación de emociones y pulsiones inconscientes. Una educación para el trabajo, comprendida bajo las directrices de la cultura industrial, requiere reducir el pensamiento y el accionar del ser humano al nivel de reproductor de los procesos industriales, alejado de la determinación racional de los fines. Esta distinción para J. Habermas, uno de los últimos exponentes de la escuela de Escuela de Frankfurt, es releída bajo la distinción entre acción comunicativa y acción estratégica. Esta última, considera la orientación hacia el éxito donde los actores “tratan de alcanzar sus objetivos ejerciendo influencia sobre la definición de la situación o las decisiones o motivos del interlocutor utilizando para ello armas o mercancías, amenazas o halagos” (Habermas, 1985, p. 157). Por otra parte, la acción comunicativa es aquella donde “los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; [donde] el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez” (Habermas, 1985, p. 77).

Anteriormente se señaló que es un equívoco realizar una traducción prístina de la producción como trabajo, y la política como acción. Las demandas histórico-ontológicas de las conceptualizaciones griegas suponen un abismo con nuestro tiempo, a su vez el campo de lo público y de lo privado presenta otra dificultad importante, como lo es su indistinción actual. No se trata de que las categorías de J. Habermas no presenten una consistencia filosófica y nos aporten suministros críticos para la construcción de una comprensión normativa de la educación, sino que, tal como señala Paolo Virno, en nuestro tiempo se configura una transposición de los campos políticos y productivos que interrelacionan los ámbitos de la acción comunicativa y la acción estratégica –tradicionalmente considerados distantes. Para este:

El que trabaja es –debe ser– locuaz. La célebre oposición establecida por Habermas entre «acción instrumental» y «acción comunicativa» –o trabajo e interacción– queda radicalmente impugnada por el modo de producción postfordista. [Donde] La «acción comunicativa» no tiene ya su ámbito exclusivo en las relaciones ético-culturales y en la política. Por el contrario, la palabra dialógica existe en el corazón mismo de la producción capitalista. El trabajo es interacción (Virno, 2003a, p. 16).

⁹ Un sector importante de la crítica educativa ha centrado sus esfuerzos en diagnosticar y producir alternativas a una educación que caracterizaban como ‘fordista’ o una ‘máquina de aprendizaje’, si bien estos estudios nos parecen relevantes en las dimensiones críticas y alternativas que produce, al día de hoy, las mutaciones propias del capitalismo cognitivo y emocional han transformado las lógicas que gobiernan la relación educativa.

Entonces, ¿ante qué podemos fijar el parámetro de lo que entendemos por educación? Cuando la acción comunicativa y la dialogicidad han sido subsumidas por las dimensiones reproductoras del capital, de las condiciones materiales de explotación y la destrucción ambiental. Mantener el ámbito de la producción fuera del campo educativo, así como también del campo político, diluye el control y delimitación democrático y comunitario de la producción y reproducción de la vida. Pensar, si quiera sólo pensar, otra educación entrecruza, tensiona, traspasa, trasgrede la forma del trabajo, de la producción y de la política neoliberal, que requiere la eliminación de la política democrática.

La función política y productiva de la educación, aquel lugar donde la razón práctica, ilustrada o moderna se constituyó en el pasado, ya no puede acontecer bajo la universalidad encubridora de particularidades territoriales, políticas o técnicas, económicas o productivas que la hicieron posible. Nuestra propia revisión nos ha mostrado que no podemos contar con las distinciones dicotómicas entre educación política y trabajo, porque la educación, aquello que tenemos entre manos, exige subvertir ambas.

III. Reflexiones finales, ¿qué es la filosofía de la educación?

Si se busca una definición de la filosofía de la educación con la esperanza de caminar de manera más firme en este trayecto, es habitual encontrarnos con su descripción a partir de una distinción entre ‘pedagogía’, como práctica, procedimientos, y la reflexión sobre su sentido, forma, fines u objetivos, la ‘filosofía de la educación’. Esta forma de comprender la educación, en conjunto con replicar la separación entre *teoría y praxis* que buscamos dejar atrás, encubre, tanto, un desconocimiento de la labor crítica y reflexiva que realizan constantemente los educadores sobre su *quehacer*, como, una subordinación de la práctica educativa a quienes tienen por labor su reflexión o proyección. Este tipo de subordinación, consideramos, desarrolla una filosofía de la educación conservadora, una que busca hacer de la reflexión sobre la educación un núcleo que tiene por objetivo reinar sobre la práctica educativa. Únicos sabios que tienen el control unívoco sobre el núcleo y los contornos de lo humano, de la libertad, de la justicia, etc., de cuya consistencia han de derivarse los tipos de prácticas educativas. Las versiones más radicales de este tipo de pensamiento conservador tienden a dotar y defender *fines* inamovibles y proponer unidades esenciales al ser humano (Altarejos y Naval, 2000). Donde la diversidad, la tolerancia, la democracia y el diálogo se subordinan a ideas esencialistas y univocas sobre qué es lo ‘verdadero’ y lo ‘bueno’ del ser humano, asentadas sin crítica y fuera del disenso.

Fuera de la búsqueda del destino, la esencia y los fines de la filosofía de la educación, Stella Vázquez, pensadora argentina, en su manual *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012), realiza un recorrido histórico y temático por esta tradición, precisando las relaciones históricas que la han constituido e integrando a la dicotomía ‘pedagogía’ y ‘filosofía de la educación’ otro polo de análisis: las ciencias de la educación. Esta incorporación tiene el propósito de distinguir la ‘educación’ de una comprensión puramente científica, más bien, de una lectura científicista de ella. La necesidad de realizar una distinción metodológica entre ciencias de la educación y filosofía de la educación obedece, históricamente, a la influencia que tuvo el positivismo de raigambre racionalista del siglo XIX, que pretendía reducir la problemática educativa a una metodología objetivista, obliterando discusiones normativas del tipo morales y políticas. Así como también del influjo que las ciencias cognitivas y las neurociencias tienen en la actualidad, haciendo de la reflexión docente un mero accesorio a las pautas cognitivas de aprendizaje. Además, nos llama la atención sobre la discusión por el concepto de educación ante

dos dimensiones, por una parte: “la crisis suscitada por las posiciones post-modernas con su paradigma contextualista, y por otra, la presencia de tradiciones culturales diversas” (Vázquez, 2012, p. 7). Esto nos advierte sobre lo necesario que es repensar los tipos de códigos, discursos y prácticas (epistemes) que intervienen en la definición, problemas y métodos del *quehacer* educativo, más aún, en un contexto que nos demanda comprender las características, límites y posibilidades del lugar de enunciación (*locus enuntiationis*); conocer desde donde emerge el discurso educativo –sus intereses, responsabilidades y voluntades–, para así juzgar de una forma más compleja y diversa su potencial transformador, así como también, poner en conflicto, *agón*, las diferentes formas de comprender la ‘verdad’.

S. Vázquez apuesta por una comprensión de la filosofía de la educación y de la pedagogía desde su carácter afectivo-moral, dimensión descuidada en la tradición filosófica de la educación, instaurando otro tipo de crítica a la separación racionalista moderna, como un campo pedagógico neutro y filosófico abstracto (2012). Esta advertencia devela la tradición de la filosofía de la educación un estudio sesgado e insuficiente para atender a la educación en la actualidad, puesto que nos alerta de la necesidad de mirar un espectro mayor de interacciones y abandonar la suficiencia y primacía de la razón. Siguiendo a la autora, se asume que el estatuto de la filosofía de la educación se encuentra en tensión con su comprensión moderna-racionalista y, además, insuficiente en su rol crítico sobre la pedagogía, puesto que ni comprende su especificidad práctica ni es capaz de establecer una reflexión sobre su ‘totalidad’, por los olvidos afectivos-morales heredados.

El filósofo de la educación español Octavi Fullat, renuente ante las ciencias de la educación por considerarlas: “una estafa planetaria a la democracia, consistiendo en imponer dogmáticamente bajo disfraz científico lo que no va más allá de ser *una* concepción de la existencia entre muchas otras” (1992, p. 11); señala que considerar la filosofía de la educación en singular es un equívoco. Como indica el título de su libro: *Filosofías de la educación*, habría que apostar siempre por la diversidad. En sus palabras:

No hay una ‘filosofía de la educación’, sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse en tales menesteres se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones a toda posible ‘filosofía de la educación’; por lo demás, fuera de tal ocupación casi tautológica, nos situamos en el reino de la diversidad manifiesta (Fullat, 1992, p. 11).

Lo anterior nos advierte, desde el comienzo, la imposible consideración de un campo preciso sobre el cual referir con pretensiones de exhaustividad. De forma continua olvidamos, omitimos, erramos, obliteramos, dimensiones importantes y constituyentes del *quehacer* educativo.

El carácter múltiple de las filosofías de la educación reafirma un componente necesario a considerar: la insuficiencia y contingencia de la reflexión filosófica y de las prácticas educativas. Para este autor: “*Filosofías de la Educación* tiene como uno de sus cuidados el de completar las insuficiencias de las ciencias y tecnologías particulares de la educación” (Fullat, 1992, p. 89), a través del análisis de los lenguajes pedagógicos, la epistemología de la educación, la antropología de la educación y la teleología educativa.

Dentro del contexto latinoamericano es Guillermo Hoyos, filósofo de la educación colombiano, expresa de forma más taxativa el estado de la filosofía de la educación al que hacemos mención. En la *Introducción* del volumen XXIX de la *Enciclopedia Ibero Americana de Filosofía* dedicado a la Filosofía de la educación señala:

[La] educación en la época actual tiene que partir del hecho de que no existe un único lenguaje ni un lenguaje privilegiado, porque tampoco hay verdad única, ni sentido único de una única realidad. Lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones y narrativas, basándose en las cuales no se puede apostar ni a lo universal, ni a lo necesario, ni a lo absoluto, ni siquiera a principios morales o fundamentaciones epistemológicas (Hoyos, 2012, p. 25).

Esta constatación de los parámetros desde los cuales es posible establecer una comprensión de la filosofía de la educación, ausencia de un lenguaje unívoco, privilegiado y neutral, pluralidad epistemológica y valorativa, aceptación y promoción de tradiciones y contextos de enunciación pluralistas, nos permite comprender que tenemos que vernos inmersos en filosofías de las educaciones, en sus transcurso históricos, en sus errores y desvaríos, en sus prácticas, en las ruinas de sus proyectos fracasados, vencedores o decadentes; si es que acaso queremos comprender, pensar y construir otras educaciones.

Tal como si en secreto estuviésemos leyendo algunas líneas de M. Foucault, donde la filosofía de la educación “circula, sirve, se sustrae, permite o impide realizar un deseo, es dócil o rebelde a unos intereses, entra en el orden de las contiendas y de las luchas, se convierte en tema de apropiación o de rivalidad” (2010, p. 138). De este modo, de captura, de estabilización momentáneas, hablamos cuando nos referimos a las filosofías de las educaciones.

El entredicho de la filosofía de la educación en su singularidad es el cuestionamiento de una determinada forma de comprender la ontología y la epistemología de la educación, en la recepción de la llamada filosofía postmoderna, la filosofía latinoamericana u otros devenires.

A modo de manual, Joan-Carles Mèlich describe en cinco características las implicaciones de la filosofía postmoderna para la educación:

En *primer* lugar, una educación postmoderna sería aquella en la que maestros y alumnos están convencidos de que *no existe un único lenguaje, o un lenguaje privilegiado* [...] En *segundo* lugar una educación postmoderna sería aquella en la que maestros y alumnos saben que no existen esencias trascendentales. Lo que hay son tradiciones, contextos, relaciones [...] En *tercer* lugar una educación en la postmodernidad es una educación subversiva, es, en definitiva, un peligro para cualquier orden institucional que se cree definitivo, incontestable [...] En *cuarto* lugar, una educación en la postmodernidad no tiene la pretensión de neutralidad, ni de imparcialidad, ni de objetividad [...] En *quinto* lugar, una educación postmoderna es especialmente *sensible* al otro, a la palabra del otro, a los otros, y, concretamente, es una práctica atenta al sufrimiento, al sufrimiento de los presentes y de los ausentes (Mèlich, 2012, p. 51-53).

Desde estas cinco dimensiones, podemos señalar que la distinción de planos ontológicos que realiza la filosofía de la educación: pedagogía y educación, donde aquella es la encargada de ejercer el papel activo de fundamentación de la pedagogía, ya no va más. Al querer ser la filosofía el lugar de enunciación privilegiado para la reflexión, para la dotación de los fines y el carácter político de la pedagogía, su rol fundacional ha caducado.

Entonces, ¿a qué llamar, con rigor, filosofías de las educaciones? Por una parte, ya sabemos que no podemos hablar, siquiera, libremente y sin complejos, de una vez y para siempre, de Filosofía de la Educación o de Educación, con mayúscula y en singular. Las filosofías de las educaciones o el *quehacer* de las educaciones se constituyen por prácticas pedagógicas específicas, en instituciones concretas y sobre contextos históricos determinados por condiciones económicas-políticas históricas y locales que vuelven imposible formular propuestas filosóficas de la educación universalistas, sin una consideración de las prácticas educativas situadas. Las educaciones serían así ‘quehaceres’ contestatarios y subversivos del detenimiento, prácticas responsables de cuidados, dialógicas, clandestinas y comprometidas con el trabajo político y ético histórico de una comunidad y de su futuro. Creadoras de grietas, rupturas, de continuidades, de existencias, en tensiones, de tejidos, en *agón*. Esta es la tradición que ha hecho del dialogar y escuchar un quehacer creciente y vulnerable en su diversidad de formas de ser, existir, re-existir y resistir (Walsh, 2009). Ante una forma de vida, de gestión, de acción, en los límites de los que ha sido llamado neoliberalismo. Esta paradoja, entre la Filosofía y su pluralización es la que habita un caminar crítico para repensar tanto la educación como el filosofar.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Morata.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la Educación*. EUNSA.
- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución. Los aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI.
- Arendt, H. (1968a). *La crisis en la educación*. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.
- Arendt, H. (1968b). ¿Qué es la autoridad?. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 101-154). Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Aristóteles. (1982a). *Metafísica*. Gredos.
- Aristóteles. (1982b). *Política*. Gredos.
- Aristóteles. (1982c). *Ética*. Gredos.
- Burckhardt, J. (2005). *Historia de la cultura griega (Vol. 2)*. RBA Coleccionables
- Chomsky, N. (2000). *La (des)educación*. Austral.
- Condorcet, N. (1982). *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril, 1792)*. En B. Baczyko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier Frères.
- Condorcet, N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Morata. (Trabajo original publicado en 1792)
- Cortina, A. (2002). El estatuto de la Ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. En G. Fernández (Comp.), *El giro aplicado. Transformación del saber en la filosofía contemporánea* (pp. 61-77). Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.
- De Gouges, O. (1993). *Écrits politiques (Vol. 1: 1789–1791)*. Éditions Côté Femmes.
- Dewey, J. (1996). *Liberalismo y acción social*. Alfons el Magnànim.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Díaz, J. (2016). La educación en la época de la esclavitud neoliberal: imagen para pensar la institucionalidad pedagógica latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 265-283. <https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0115.11>.
- Díaz, J. (2019a). La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 10, 13-48. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3463698>.
- Díaz, J. (2019b). Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (1-2). *QVADRATA. Estudios Sobre Educación, Artes y Humanidades*, 1(1), 80-99. <https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata/article/view/137>
- Díaz, J. (2020a). La transeducación como una expresión del futuro de la educación. *Revista Ethika+*, (2), 53-78. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2020.58525>
- Díaz, J. (2020b). Crítica y alternativa a la Justicia Social como fundamento de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 1-28. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.56956>.
- Díaz, J. (2020c). Intersticio de la crítica y capitalismo cognitivo: elementos para una reflexión de la educación de nuestro tiempo (2-2). *QVADRATA. Estudios Sobre educación, Artes y Humanidades*, 1(2), 10-27. <https://vocero.uach.mx/index.php/qvadrata/article/view/572>

- Díaz, J. (2021). Neoliberalismo, otra vez y nuevamente. Reflexión sobre su conceptualización y epistemología. *Revista Menalkenun Kimlu*, 1(1), 37-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5542651>
- Díaz, J. (2024). Las futuras educaciones. Desafíos para nuevas institucionalidades educativas. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 14(2), 37-61. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10951597>.
- Dussel, E. (1992). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad*. Plural Ediciones-UMSA.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Ceac.
- Gramsci, A. (2011). *Antología*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1985). *Consciencia moral y acción comunicativa*. Península.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social (Vol. 1)*. Taurus.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Akal.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría tradicional o teoría crítica*. Amorrortu.
- Hoyos, G. (2012). Filosofía de la educación: Presentación. En E.A.F. (2008-2012). *Enciclopedia Ibero Americana de Filosofía. Filosofía de la educación* (pp. 11-34). Trotta.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. FCE.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza. (Trabajo original publicado en 1784)
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica*. FCE. (Trabajo original publicado en 1788)
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Encuentro. (Trabajo original publicado en 1803)
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. RoutledgeFalmer.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Miño y Dávila.
- Larraín, J. (2008). *El concepto de ideología Vol. 2. El marxismo posterior a Marx: Gramsci y Althusser*. LOM ediciones.
- Macpherson, C. B. (1997). *La democracia liberal y su época*. Alianza.
- Marrou, H. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal.
- Oncina, F. (Coord.). (2008). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche)*. Dykinson.
- Pinto, R. (2007). *El currículo oculto. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Universidad Católica de Chile.

- Platón. (2013). *Platón I y II. Biblioteca Grandes Pensadores*. Gredos.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Du contrat social*. Marc Michel Rey.
- Rousseau, J.-J. (1782). *Émile ou de l'Éducation*. Collection complète des œuvres de J. J. Rousseau.
- Rousseau, J.-J. (2006). *Discurso sobre el Origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Claridad. (Trabajo original publicado en 1755)
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emilio. Primera parte*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. (Trabajo original publicado en 1762)
- Thayer, W. (1996). *La crisis no moderna de la universidad moderna. (Epílogo del conflicto de las facultades)*. Cuarto propio.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó, IRIF.
- Vattimo, G. y Zabala, S. (2012). *Comunismo hermenéutico de Heidegger a Marx*. Herder.
- Vázquez, S. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. CIAFIC Ediciones.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Traficantes de sueños.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Entre palabras*, 3(4), 129-156.
- Wiggershaus, R. (2011). *La Escuela de Fráncfort*. FCE.
- Wollstonecraft, M. (1992). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Penguin Clásicos. (Trabajo original publicado en 1792)