

¿EN QUÉ MOMENTO UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SE VUELVE CRÍTICA?

Carlos Alberto Bustamante Penilla

La filosofía de la educación, como disciplina que aspira a tener un carácter propio y a enfrentar una problemática definida, surgió en el siglo XX. Desde luego, esto no significa que la educación no haya sido objeto del interés de las filósofas y los filósofos en épocas anteriores; estamos hablando, más bien, del momento en que el nombre “filosofía de la educación” ha aparecido en el horizonte y se ha discutido acerca de lo que ella es y hace (Vázquez, 2012; Gherab, 2022).

Pero, ¿es cualquier filosofía de la educación una filosofía crítica? La mera consideración de esta pregunta nos lleva al tema de la crítica en general. Podríamos suponer que todo ejercicio filosófico es, por su propia naturaleza, una actividad que incluye la crítica en alguna medida. Sin embargo, semejante suposición muy probablemente no pase de apoyarse en la idea de que cualquier tipo de pensamiento que intente desentrañar los misterios que subyacen a otros pensamientos merece el nombre de “crítico”. No resultará difícil entender que esto se convierte en un problema en cuanto nos percatamos de que llamar “crítica” a una actitud intelectual bien podría constituir, paradójicamente, una actitud poco crítica: a veces no resulta suficientemente claro lo que intentamos decir. La cuestión acerca de

si una versión u otra de la filosofía de la educación es digna de llamarse “crítica” converge con la pregunta, seguramente mucho más amplia, acerca de qué es lo que convierte al pensamiento filosófico en crítico.

A lo anterior debemos añadir un elemento que podría tanto complicar como esclarecer las cosas. Ese mismo siglo XX que vio nacer a las inquietudes por definir el campo de la filosofía de la educación, ha sido la época en que la filosofía se ha diversificado en corrientes cuyos nombres nos resultan relativamente familiares: filosofía analítica, fenomenología, hermenéutica, teoría crítica, postestructuralismo, filosofía feminista y varios otros, en ocasiones enfrascados en arduos combates. El hecho más o menos establecido es que, al menos desde el punto de vista de la academia hegemónica, fueron filósofos analíticos de lengua inglesa quienes primeramente se interesaron por el término “filosofía de la educación” y sus posibles significados. Sin embargo, las últimas décadas del siglo pasado atestiguaron cómo se involucraban con fuerza las y los representantes de otras corrientes (Gherab, 2022). Lo que importa para nuestra intención aquí, limitada a trazar unas cuantas líneas que podrían ayudarnos a comprender en qué momento una filosofía de la edu-

cación podría considerarse crítica, es que algunas de esas diferentes tendencias de la filosofía aún actual aportan algunos de los rasgos que nos permitirían comenzar a cumplir con aquel cometido. No hay manera de ocultar que, por su parte, el presente artículo también constituye una toma de posición en el debate.

Por lo pronto, consideramos que tres rasgos de una filosofía de la educación tienen que ver con la manera en que ella puede volverse crítica. Esos rasgos corresponden a sendos elementos procedentes de diferentes tradiciones, y pueden describirse con ayuda de los términos “análisis conceptual”, “estructura originaria de la educación” y “concienciación”. El orden en que se presentan en este muy breve escrito algo tiene que ver con un orden metodológico, pero por ahora no hace falta tomar demasiado en serio esta última afirmación.

Análisis conceptual

Hemos dicho ya que el interés por definir a la filosofía de la educación como un área de estudios y discusiones brota en los terrenos de la filosofía analítica. De hecho, un autor tan decisivo como el británico Richard S. Peters es un seguidor del estilo de análisis filosófico propuesto por George Edward Moore en la década de 1900. Esa clase de análisis, a diferencia del que caracteriza a Bertrand Russell o al primer Wittgenstein, no considera necesario aclarar las proposiciones del lenguaje por medio de la simbolización lógica. Pero tampoco consiste en un ejercicio propiamente lingüístico, como podría pensarse en virtud de su interés por aclarar términos extraídos del lenguaje cotidiano. Se trata, más bien, de una clase de análisis que cabría llamar “conceptual” pues, de acuerdo con

el propio Moore, sus objetos son los conceptos y las proposiciones en las que aquéllos se incluyen (Schilpp, 1942, pp. 660-667).

Tal idea acerca del análisis filosófico supone, desde luego, que los conceptos son algún tipo de objeto que puede ser, por así decirlo, descompuesto en partes. Su naturaleza no es meramente mental ni meramente lingüística, pero independientemente de ello, lo que importa aquí es que su análisis puede revelarnos lo que implica considerar un aspecto u otro de alguna problemática particular. Eso es, precisamente, lo que hace Peters cuando enfrenta el tema de los objetivos de la educación. A partir de la manera en que las personas piensan y hablan acerca de tales objetivos, Peters dilucida elementos involucrados en el concepto correspondiente, tales como lo que se entiende por “hombre educado” y la relación entre esa idea y los procedimientos mediante los cuales se apunta hacia su realización (Peters, 2004, pp. 25-59).

A la luz de posiciones como la de Richard S. Peters, Thomas W. Moore sostiene que la filosofía de la educación es una actividad que ha de dedicarse al análisis de los conceptos involucrados en las teorías generales de la educación. Éstas no equivalen a “filosofías de la educación”, aunque así se les haya considerado a veces. Ejemplos de esto serían las ocasiones en que se ha tratado a la *República* de Platón o al *Emilio* de Jean-Jacques Rousseau como libros sobre filosofía de la educación, cuando lo que hacen es ofrecer una teoría general (Moore, 1999, pp. 13-25). Claro está que resulta polémico entender de tal modo el carácter de semejantes obras clásicas, pero aquí interesa más lo que Moore quiere decir: la filosofía de la educación, de acuerdo con esta perspectiva, ha de dedicarse al análisis de los conceptos involucrados en el mundo de la

educación. Este mundo incluye las prácticas cotidianas de docentes, estudiantes y demás, así como teorías didácticas, sociológicas y pedagógicas, y también las ya insinuadas teorías generales.

Un punto crucial de la perspectiva de Thomas W. Moore es que las prácticas educativas se apoyan en teorías subyacentes (pp. 9–10). Eso quiere decir que, de cualquier manera y aunque no se les explique todo el tiempo, las teorías educativas condicionan lo que los actores educativos realizan. Ahora bien: esas teorías se componen de conceptos, y esos conceptos pueden esclarecerse mediante un análisis cuidadoso. Si todo esto es así, una filosofía de la educación orientada por el análisis conceptual al menos ayudaría a entender qué es lo que sucede en la práctica, sacando a la luz, si es preciso, lo que se da por sentado o lo que no se considera porque no se ha reparado en su naturaleza conceptual ni en el entramado teórico que sustenta, conscientemente o no, a toda acción educativa.

Así, el análisis conceptual enfrentará, como en el caso de Peters, a las y los filósofos con nociones tales como “objetivos de la educación”, pero seguramente también con varias otras, normalmente implicadas en las prácticas educativas de buena parte de nuestro mundo: “enseñanza”, “aprendizaje”, “formación humana”, podrían ser algunas de ellas. Pero encender una lámpara sobre conceptos subyacentes a teorías a las que seguimos en las prácticas educativas, tal vez sin notar que están ahí, es solamente una parte del trabajo del análisis conceptual. La otra parte de ese trabajo consistirá en distinguir los elementos que constituyen un concepto. Acaso esas distinciones terminen por revelarnos algo importante; sin embargo, el hecho de aclarar distinciones no necesariamente equivale a contar con una filosofía crítica de la educación.

Sucede que los conceptos intentan apuntar hacia algo en la realidad, lo cual significa involucrarse con ella de algún modo, pero eso no implica que lo consigan, o al menos no de la manera más adecuada. Es bastante probable, por ejemplo, que al aclarar los conceptos relativos a nuestras prácticas educativas nos encontremos con representaciones de nuestra propia acción, pero no con lo que es dicha acción en sí misma. En pocas palabras: el análisis conceptual siempre puede equivocarse, y nosotras y nosotros podemos engañarnos al seguir caminos errados. O puede suceder que los conceptos habituales sean fallidos y no consigan dar cuenta de lo que se proponen. Pero, ¿caminos errados o conceptos fallidos respecto a qué? Seguramente respecto a la realidad como tal, es decir, a los hechos que intentamos conceptualizar, o que suponemos ya conceptualizados en el seno de una teoría.

Esta clase de situaciones nos arrojan en el incómodo problema de la relación entre nuestros pensamientos y la realidad. No sería sensato aquí intentar siquiera una exploración de los recovecos que acechan en ese tema. Sin embargo, al menos podemos aceptar que nos enfrentamos a un límite del análisis conceptual que la filosofía de la educación, acaso, deba explorar por el lado de la realidad misma. Y también admitir, humildemente, que una buena parte de tal realidad aguarda más allá del entramado de conceptos con el cual solemos referirnos a ella.

Estructura originaria de la educación

Los límites del análisis conceptual seguramente obedecen a que, en muchas ocasiones, la filosofía analítica parece tomarse demasiado en serio el tema wittgens-

teiniano de los límites del lenguaje. En este sentido, por más que G.E. Moore aclarara que no pretendía lidiar con las palabras, sino con los conceptos, sucede que éstos, a su vez, bien podrían verse presos de las palabras que los designan. Acaso sea necesario, en nuestra búsqueda del punto en que una filosofía de la educación puede volverse crítica, cambiar nuestras referencias y navegar en otras aguas filosóficas.

En este sentido, es interesante recordar que la corriente fenomenológica se decidió por la búsqueda de las “cosas mismas”, según lo dicho por Edmund Husserl a inicios del siglo XX. Tal búsqueda requiere, como se sabe, de un proceso de reducción del objeto de estudio a su manera de darse en general ante la conciencia, suspendiendo por un tiempo los juicios o, mejor dicho, prejuicios, con que solemos considerarlo desde la perspectiva cotidiana (Waldenfels, 1999, p. 36–37). Esto implicaría algo más que sacar a la luz y analizar los conceptos que, de un modo u otro, se encuentran a la base de nuestras prácticas educativas incluso si no se les ha considerado explícitamente. El alcance de la fenomenología se dirige hacia la experiencia misma de aquello que interesa esclarecer, dejando momentáneamente de lado las conceptualizaciones y teorías que suelen acompañarla.

Si tal cosa es realizable, lo que emerja ante la filósofa o filósofo de la educación tendría que ser una suerte de “cosa misma”, la estructura propia de la acción educativa. Esto quiere decir que tal estructura, profunda y previa a las conceptualizaciones, es considerada como una clase de objeto que puede pensarse, mediante el esfuerzo de eludir lo ya pensado hasta ese momento. Vincenzo Costa identifica a dicha estructura con algo originario, que tendría que estar ahí antes del despliegue de los elementos a los que llamamos habi-

tualmente “formación”, “enseñanza”, “aprendizaje” y demás (Costa, 2018). Si la fenomenología, según las pretensiones de Husserl, puede arribar a esta clase de objeto, nos encontraríamos ante la esencia de la educación como tal.

Pues bien: Costa identifica a esa estructura originaria de la educación con la “apertura a lo posible”. ¿Qué quiere decir con ello? La respuesta pasa por la necesidad de encontrar una suerte de punto de partida común previo a la distinción de aspectos tales como la formación personal y la profesional, la formación científica y la humanística, y cualesquiera otras variaciones. De este modo, es la idea de “formación” en general la que aparece como posible núcleo del hecho al que llamamos “educación”. Así las cosas, ahora la pregunta es si hay algo en el carácter de la formación que deba destacarse, a su vez, como constitutivo de la misma. La respuesta apunta a la temporalidad: un proceso de formación exige, desde el presente en el que sucede, la atención hacia el pasado y la perspectiva que permita considerar el futuro. Sin tales elementos, no hay manera de entender a la formación como proceso, como algo que sucede necesariamente en el tiempo (Costa, 2018, p. 22). En especial, es ese ocurrir en el tiempo lo que permite distinguir la “cosa misma” que se está buscando: la apertura a lo posible, entendida como la capacidad para constituir cada cual su propia existencia como una narración autodeterminada de sí misma o de sí mismo (p. 30).

Por cierto, he aquí el problema más acuciante que enfrenta la educación en lo que va del siglo XXI, problema que tendría que convertirse en el gran tema de una filosofía de la educación. El sistema formativo, en el contexto de lo que Costa denomina *New Economy* y que, en otros marcos de referencia, se llamaría

capitalismo tardío o capitalismo neoliberal globalizado, enfrenta presiones provenientes desde sistemas externos, particularmente el económico y el político. Tales presiones exigen respuestas inmediatas para los desafíos de las que ellas mismas son síntoma, y que tienen que ver con la aceleración desmesurada de los cambios en el sistema económico y las correspondientes repercusiones en el sistema político y en los demás que resulten involucrados. No es posible aquí detallar tales cambios, pero lo que importa es tener en cuenta que semejante aceleración se traduce en algo como lo que Costa llama un “exceso de presente”, condición asfixiante provocada por la necesidad de responder a un entorno tan mudadizo. Ese exceso de presente marcha en contra de la dimensión de la temporalidad: es sumamente difícil dar cuenta del pasado y asomarse hacia el futuro cuando el presente nos desborda. Por lo tanto, el exceso de presente se convierte en el gran enemigo de la formación.

En pocas palabras: cuando los sistemas económicos, políticos y demás presionan al sistema formativo para que se adecue a las necesidades inmediatas del mundo tal como nos es dado en el exceso de presente, es ese sistema formativo quien pierde su propia esencia: el vértigo nos enceguece ante la temporalidad. Así, es la educación misma la que resulta gravemente comprometida, pues sin temporalidad no hay formación, y sin formación no hay apertura a lo posible ni manera de conseguir que las educandas y los educandos, o las y los docentes, se constituyan como narradores de sí mismos suficientemente autónomos.

Pero es momento de regresar a nuestro hilo conductor. Una fenomenología de la educación, como la ensayada por Vincenzo Costa, propone una manera de ir más allá de los límites de la filosofía analítica y de su

instrumento, el análisis conceptual. Lo hace asumiendo que la educación puede ser objeto del tipo de análisis que permitiría definirla en tanto cosa misma, es decir, atendiendo a su estructura originaria. Dicha estructura se presenta como apertura a lo posible, en virtud de que los seres humanos habitamos la temporalidad y es en ella que convendría formarnos. De este modo, la formación que sucede en la temporalidad se revela como núcleo de lo que sucede cuando hablamos de “educación”, y es a ella a la que aludimos en expresiones tales como “formación humana”, “formación profesional” y otras similares. Seres como nosotras y nosotros que, muy literalmente, somos tiempo, debiéramos hacernos cargo de dicho proceso convirtiéndose, cada cual, en narrador de sí misma o de sí mismo. Es esta posibilidad, esencia de toda otra posibilidad para los seres humanos, la que se ve amenazada cuando la formación pierde su carácter ante las exigencias de las condiciones económicas, políticas y demás que atraviesan nuestro muy volátil presente.

Es posible que el mejor y más cuidadoso análisis de los conceptos no nos garantice que estemos tocando las realidades a las que dichos conceptos quieren apuntar, incluso cuando nos esforzamos por no confundirlos con los términos en el lenguaje. De manera que, aunque sea útil la búsqueda de los elementos conceptuales que conforman ideas como “formación”, “enseñanza”, “aprendizaje” y la de “educación”, no por ello es la única tarea imaginable. Puede seguirse la inspiración fenomenológica y buscar alguna suerte de estructura más básica que los conceptos habituales, y puede aceptarse también a esta búsqueda como parte de lo que una filosofía de la educación tendría que hacer.

Sin embargo, ¿basta con esclarecer la estructura originaria de la educación, esa “apertura a lo posible” de

la que habla Costa, o alguna otra si fuera el caso, para sostener que la filosofía de la educación se ha vuelto crítica? El análisis fenomenológico de Costa permite observar, ya desde los primeros momentos, una tensión entre lo que la formación implica por sí misma y las exigencias de los sistemas económicos, políticos y de otras clases que presionan a la educación como hecho situado en una historia y una sociedad como la de la *New Economy*. Mientras que el análisis conceptual nos permite sacar a la luz aspectos que no necesariamente tenemos a la vista al usar los términos habituales en las discusiones respecto a los temas educativos, el análisis fenomenológico nos muestra lo que algunos seguidores de Husserl llaman el “mundo de la vida” en el que nuestras conceptualizaciones mismas suceden, en virtud de la estructura originaria o “cosa misma” que tomamos como objeto de consideración. De hecho, la fenomenología procura, por así decirlo, sacar a la luz lo que sucede a la base de las conceptualizaciones en general. Si acaso lo consigue, puede suponerse que encuentra la manera de tematizar ese “mundo de la vida” en el que sucede la tensión básica y existencial que amenaza a la educación hoy por hoy.

Ahora bien: si por “crítica” entendemos algo como la capacidad de volver evidente lo que se oculta en las palabras, en los conceptos y en la experiencia cotidiana misma, posiblemente valga decir que el análisis conceptual nos ofrece un primer grado de la crítica, mientras que la fenomenología abre las puertas hacia un segundo grado, más profundo y posiblemente más potente como medio para tocar la realidad allende nuestros pensamientos y prejuicios habituales. Sin embargo, acaso no baste con mostrar regiones de la realidad que se ocultan tras ideas aceptadas, o siquiera mostrar el carácter de “acríticamente aceptadas” de algunas de nuestras ideas. La

palabra “crítica” podría extender sus alcances hacia otros aspectos que no tendrían ya que ver sólo con lo que hay más allá de lo que se piensa cotidianamente, sino con los puntos de quiebra en que esa realidad exige una praxis que no se limite a responder ante el mundo, sino que entienda la urgencia de su transformación.

Concienciación

El análisis conceptual enfrenta sus límites antes de llegar al “mundo de la vida” en el que toda conceptualización tiene su condición de posibilidad, pero una fenomenología de la educación encontraría los suyos en otro nivel, al no cuestionar a fondo el carácter histórica y socialmente producido de tal mundo de la vida. Ese carácter, a su vez, nos abre la puerta hacia la consideración de la praxis humana, que es la que da lugar tanto a las condiciones del mundo presente como a las conceptualizaciones y teorías que terminamos por elaborar sobre él y sobre sus diferentes aspectos, incluyendo a la educación y sus problemáticas.

Habrá que reparar ahora en que ese mundo de la vida, en el cual surgen nuestros conceptos habituales acerca de lo que significa enseñar, aprender o formar, es el producto de una historia y de unas condiciones sociales determinadas. ¿Y de qué historia se trata? Precisamente de una que brota de las acciones humanas mismas, y que incluye a las maneras de entender a tal mundo y de entendernos en él. Desde luego, no siempre ha sucedido que esas acciones fuesen completamente conscientes; más bien, habría que contar con que la mayor parte de las veces el actuar humano ha sucedido de acuerdo con la inercia de maneras de pensar que se dan por sentadas.

En este punto, puede apreciarse una suerte de aporía. Los modos de pensar o “sentidos comunes”, por utilizar esta expresión como lo haría Antonio Gramsci (1986, pp. 212-213), resultan de la acción histórica humana sobre la realidad; sin embargo, termina por suceder que esos sentidos comunes son asumidos como si fueran ajenos a la historia y, por lo tanto, como si nunca hubiesen sido producidos por los propios seres humanos. Se convierten, de esa manera, en el barniz o el cemento que legitima la cotidianidad del mundo de la vida, y en un límite que el análisis conceptual no alcanza a traspasar en vista de que las teorías, sobre la educación o sobre lo que sea, aparecen dentro de tal horizonte.

Sin embargo, no estamos ante un límite infranqueable. Al menos es posible tematizar esta situación como antes se hizo con los elementos conceptuales y con las estructuras originarias en el mundo de la vida. Para ello, es preciso desplazarnos ahora a la perspectiva de una cierta dialéctica de la conciencia como la que encontramos en el pensamiento de Paulo Freire, especialmente en la etapa inicial de su trabajo teórico. Esta dialéctica parte de la idea de que los seres humanos son de modo tal que actúan en la naturaleza para dar lugar a un mundo, precisamente el mundo humano (Freire, 1989, 28). Esta premisa evoca el tema fenomenológico del “mundo de la vida”, pero ahora el énfasis se carga sobre su origen en la acción. A la luz de esta perspectiva, será posible distinguir entre estadios o niveles de la conciencia que puedan ejercerse respecto a ese mundo humano.

Desde luego, habría que entender el término “conciencia” a la manera en que lo utilizan Marx y Engels, es decir, como la serie de representaciones e ideas producidas acerca del mundo a partir de la acción huma-

na sobre el mismo (Marx y Engels, 1958, pp. 25-26). Ahora bien: esa serie de representaciones e ideas puede comprenderse, globalmente, de acuerdo con la manera en que se entienda la naturaleza y los alcances de aquella clase de acción. Así, en *La educación como práctica de la libertad*, y siguiendo al filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto, Freire distingue entre una “conciencia mágica”, una “conciencia ingenua” y una “conciencia crítica” (Freire, 1989, pp. 101-102). La conciencia será “mágica” cuando se limite a registrar los hechos del mundo, sin cuestionar las causas que los producen y asumiendo una actitud fatalista ante su poder, que considera superior al de las personas. La conciencia será, por otra parte, “ingenua”, si se considera ajena a los hechos y, de algún modo, libre respecto a los mismos, de modo tal que termina por juzgarlos como si efectivamente se encontrara por afuera de la realidad en general. La conciencia crítica, por fin, se representa los hechos de acuerdo con sus relaciones causales y circunstanciales, y por lo mismo sabe que ella también se encuentra en ese mundo de relaciones. En términos de la naturaleza de la acción humana, la conciencia mágica se entenderá a sí misma como impotente frente a la realidad, mientras que la ingenua considerará que puede actuar sobre la realidad sin tener en cuenta que, en el fondo, no la conoce. Sólo la conciencia crítica estará en condiciones de entender que la realidad del mundo humano ha brotado de las acciones mismas, y que es posible, en consecuencia, actuar de otras formas cuando de transformar al mundo se trata.

Lo que importa aquí es que esos niveles de la conciencia no son ajenos a la producción de las condiciones en las que aparecen, es decir, al mundo humano históricamente constituido del cual forman parte. Ellos mismos son, en algún sentido, producto de la

historia. Pero si la historia es producto de la acción humana, ¿qué es lo que permite arribar al nivel de la conciencia crítica, y de ese modo entender los hechos que constituyen al mundo como algo humanamente causado y, tal vez, susceptible de ser humanamente transformado? Para Freire, precisamente de eso se trataría la educación “como práctica de la libertad”. La conciencia podría pasar, ahora en los términos de *Pedagogía del oprimido*, del estado de inmersión en la realidad al de emersión y, finalmente, a la concienciación.

El proceso se logra a través de la praxis, entendida por Freire como “acción y reflexión”, dirigida hacia “el mundo para transformarlo” (Freire, 1983, p. 43). Sería preciso comenzar por una educación que contribuya a que las personas descubran su propio estado de inmersión en una realidad que no es eterna ni inquebrantable, sino producto ella misma de las acciones humanas. Esto equivaldría a una “toma de conciencia”, paso previo a lo que Freire entiende propiamente por “concienciación”. Por su parte, esta última es lo que sucede cuando las personas consiguen reflexionar sobre su situación concreta, es decir, sobre la situacionalidad que les constituye en tanto existencias humanas. Al llegar a este momento, esas personas descubren que no viven en una especie de lugar abstracto, sin tiempo y sin historia, sino en una situación que, ante ellas y ellos, deja de aparecer como una suerte de “realidad espesa” y asfixiante. Más bien, ahora se le observa como situación “objetivo – problemática”, definida por la acción humana, y que puede ser conducida por otros derroteros. Esto implica que la conciencia, primero inmersa en una realidad que no comprende, y luego emergente al descubrir el carácter de la misma, vuelve para insertarse en la situación que ahora luce clara, y que exige la acción transformadora (p. 131).

Desde un punto de vista como el de Freire, que se alimenta de una tradición que parte de Hegel y pasa por Marx, por el existencialismo y por la teología de la liberación, el “mundo de la vida” de la fenomenología se dinamiza como una realidad, o conjunto de realidades, que resulta de la praxis histórica. Más precisamente, tal clase de mundo es una serie de procesos cuyos elementos y relaciones constitutivas pueden ser descubiertos, si se toma conciencia de su carácter históricamente producido, y que invita a ser transformado por una praxis liberadora que haga frente a las condiciones de opresión, condiciones que evitan que los seres humanos sean conscientes de su situacionalidad y de su propia capacidad para insertarse en la historia como sujetos de la misma y no como presos de la fatalidad.

A la luz de todo lo anterior, el mundo humano se convierte no en un límite dentro del cual transcurre la acción educativa, sino en la mediación necesaria para que los individuos realicen dicha acción (Freire, 1983, p. 108). Como hemos insinuado ya, hay un riesgo en la consideración del mundo como simple horizonte, aun cuando de este modo comprendamos que nuestros conceptos usuales encuentran su sentido en él. El riesgo consiste en asumir al mundo de la vida como algo dado, en función de cuyos rasgos y condiciones se emprende la acción de educar. Si se acepta, más bien, la premisa dialéctica de que las realidades humanas son procesos históricos, la educación tendría que dar cuenta de ello y tomar al mundo no como una suerte de estático marco de referencia, sino como eso que media entre las personas que reflexionan y se saben capaces de actuar sobre él para hacer frente a lo que no les permite ser, plenamente, personas. Aquella *New Economy* de la que hablaba Vincenzo Costa, por ejemplo, deja de aparecer como elemento determinante de la educación

y se convierte en una realidad concreta que habría que cuestionar y transformar. Si se le toma como mero determinante, ello se deberá a la perspectiva de una conciencia inmersa que no entiende bien qué es eso que la rodea y muchas veces la hace sufrir; si se le toma como lo que se despliega entre personas capaces de pensar, de actuar y de dialogar, se torna objeto problemático que urge una nueva praxis, una toma de posición.

Si una filosofía de la educación se apercibe del hecho de que el mundo humano resulta de acciones igualmente humanas, históricas y situadas, y de que ese mundo ha de ser entendido como una serie de procesos y no como un conjunto de objetos más o menos estáticos, no podrá sino entenderse a sí misma como crítica. Ella misma, en tanto ejercicio filosófico, pasaría del estado de inmersión al de una emersión respecto a las condiciones que la posibilitan históricamente y frente a las cuales tendría que situarse.

En pocas palabras, una filosofía crítica de la educación es la que se encuentra en condiciones de emerger de la realidad para situarla como mundo humano, objetivo y problemático, y no como una atmósfera difusa de significados incomprensibles. La crítica, entonces, tendrá que dirigirse hacia la realidad que condiciona a la educación misma; después de todo, este condicionamiento nunca llega al grado de impedir hacerse preguntas acerca de por qué los mundos humanos, los diferentes mundos de la vida que terminan por relacionarse unos con otros, son como son y no de alguna otra manera. Pasos previos en ese camino bien pueden ser tanto el análisis conceptual, con su poder para aclarar pensamientos acerca de la educación que damos por entendidos, como la fenomenología de la educación, que se afana por encontrar la estructura originaria de la misma para desentrañar su sentido como

formación en el marco de la temporalidad y frente al exceso de presente que caracteriza a muchas sociedades en estas épocas. No estamos, por el momento, en posición de establecer si el análisis conceptual y la fenomenología de la educación son condiciones necesarias en el proceso de la transformación crítica de una filosofía de la educación. Pero, si no son capaces de cuestionar el modo en que la realidad humana se ha constituido y por qué resulta tan opresiva para tantas y tantos, no son condiciones suficientes.

Referencias

- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y de la formación*. Salamanca: Sígueme.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gherab, K. (2022). Una aproximación a la filosofía de la educación. *Revista Internacional de Educación y aprendizaje*. 10 (4). <https://doi.org/10.37467/revedu.v10.4775>
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*, vol. 4. México: Era.
- Moore, T.W. (2010). *Filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Peters, R.S. (2004). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schilpp, P.A. (1942). *The Philosophy of G.E. Moore*. Chicago: Northwestern University.
- Vázquez, S.M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Waldenfels, B. (1999). *De Husserl a Derrida. Introducción a la Fenomenología*. Barcelona: Paidós.



Derli Romero. *Circo de los errores II*. Huecograbado/chine collé. 50 x 30 cm. 1999.