

La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa

por Fernando GIL CANTERO
y David REYERO

Universidad Complutense de Madrid

1. Planteamiento del problema

En el año 2013 el conocido psicólogo Steven Pinker publicó un provocativo artículo en la revista *New Republic* (Pinker, 2013). El tema no era nuevo pero vuelve de manera recurrente a la actualidad en una muestra de su importancia. En este texto, Pinker defiende abiertamente la superioridad del valor de la ciencia frente a las disciplinas humanísticas. No se trata solo de reconocer los imponentes avances de las ciencias y las tecnologías sino que gracias a dichos avances estamos entendiendo mejor, según el autor, aquellos problemas clásicos que habían sido objeto tradicional de las disciplinas humanísticas. De esta manera, son las ciencias las que van a poder dar respuesta a, por ejemplo, viejos problemas sobre la naturaleza humana. Sin embargo, precisamente cuando las ciencias se adentran en estos problemas clásicos se las observa con cierto recelo. Los científicos que pretenden acometer asuntos concernientes a la naturaleza humana son acusados de «cientifistas». Al pensar sólo desde una única dimensión de la realidad, medible y cuantificable, y al creer

que es la única que existe, su método es incorrecto y sus conclusiones no pueden acercarse al verdadero núcleo de este tipo de problemas que supuestamente van a solucionar de una vez por todas. En este sentido se les acusa también de ingenuos y vulgares.

Pero la ciencia, dice Pinker, no es ese espantajo *quasi* totalitario que han querido crear sus detractores. Los científicos someten sus trabajos a sistemas de refutación y discusión con sus pares. Los científicos saben que muchas de las actuales hipótesis no son verdaderas, y que deben ser sometidas al ciclo de experimentación y discusión necesario, para su mejora u olvido pues la refutación es parte esencial de su actividad. La ciencia, de hecho, expresa, según Pinker, de manera más auténtica que la propia filosofía actual los ideales de los pensadores ilustrados. Según este autor, los científicos sin pretender atacar el campo de las humanidades están, sin embargo, derrotando a muchos humanistas porque responden mejor a algunas de sus principales preguntas.

La ciencia se basa en dos premisas fundamentales. La primera es que la realidad es inteligible, lo que no quiere decir que lo sea de manera superficial.

«Nadie en su sano juicio intentaría explicar la Primera Guerra Mundial en el lenguaje de la física, la química y la biología en lugar del perspicaz lenguaje de las percepciones y las metas de los líderes en la Europa de 1914. Al mismo tiempo, una persona curiosa puede legítimamente preguntar por qué las mentes humanas son propensas a tener este tipo de percepciones y objetivos, incluyendo el tribalismo, el exceso de confianza, y el sentido del honor que constituyeron una combinación mortal en ese momento histórico.» (Pinker, 2013,29).

La segunda de estas premisas dice que la adquisición de conocimiento es difícil y que debemos luchar contra las tentaciones de la superstición y las soluciones sencillas que nuestro cerebro tiende a aceptar con facilidad. Ninguna de estas dos características es, por cierto, ajena a las ideas de muchos de los pensadores filosóficos premodernos. El resto del artículo, Pinker, lo dedica a elogiar las virtudes del conocimiento científico, cosa que nadie discute, y a criticar el poco interés que se tiene en el mismo desde el campo de las humanidades. Sin entrar a valorar completamente la crítica de Pinker, que termina con una propuesta de subordinación de las humanidades a la ciencia positiva, [1] sí que es de destacar la «culpa» que las propias disciplinas humanísticas tienen en su decaimiento y que es detectada por el propio polemista:

«Los diagnósticos del malestar de las humanidades se centran con razón en tendencias anti-intelectuales de nuestra cultura y en la comercialización de nuestras universidades. Pero una evaluación honesta tendría que reconocer que algunos de los daños son autoinfligidos. Las humanidades tienen todavía que recuperarse del desastre de la posmodernidad, con su oscurantismo desafiante, el relativismo dogmático, y la corrección política sofocante. Y han fracasado en definir una agenda progresista. Varios presidentes de universidades y prebostes se han lamentado frente a mí, que cuando un científico entra en su oficina es para anunciar alguna oportunidad nueva y emocionante de investigación y exigir los recursos para conseguirlo. Cuando lo hace un erudito en humanidades es para abogar por el respeto a hacer las cosas como siempre se han hecho.» (Pinker, 2013, 33).

En este contexto queremos analizar cómo afecta este debate al conocimiento de la educación, ¿cuál es la situación?, ¿cuál es el peso que la investigación empírica sobre el fenómeno educativo debe tener en el conjunto de la investigación sobre educación?, ¿cuál es el papel que juega la filosofía educativa en ese conocimiento?, ¿cuál es la presencia que la investigación empírica tiene que tener en la política educativa y en el juicio práctico y qué papel queda reservado a la propia filosofía [2] de la educación en esos mismos ámbitos?

2. La investigación educativa actual

En la educación ha tenido un importante papel histórico la medicina (Moreu, 2009). Se ha pensado así la actividad educativa en relación con el cuidado, la atención y el diagnóstico. Tanto la medicina como la educación pertenecen a lo que se conoce como relaciones de ayuda y es lógico que compartan cierta praxis. Sin embargo, la investigación médica, con su énfasis en la eficacia y en la investigación basada en la evidencia, parece alejarse cada vez más de las dimensiones ético morales que han conformado su tradición y del juicio moral requerido en su práctica [3] (Ibáñez-Martín, 2010, 5-11).

¿Podríamos aplicar el mismo esquema que se ha impuesto en la medicina a la investigación educativa?, ¿podríamos asumir que existen algunas evidencias empíricas descubiertas por las ciencias de la educación y que estas deben formar parte fundamental en las decisiones educativas?, ¿qué límites tienen esos estudios y qué papel jugaría la filosofía de la educación y, en general, los estudios teóricos, en esa integración?

Tradicionalmente la investigación filosófica no ha considerado adecuadamente a la investigación empírica y no se ha dedicado al estudio de las implicaciones concretas que los mejores estudios empíricos podrían tener en la especulación filosófica o en la formación del juicio (Phillips, 2005; Escámez, 1988). En el fondo de esta desconsideración o mala interpretación late un enfrentamiento entre dos formas muy distintas de entender el hecho educativo. En un extremo de ese polo estarían los defensores del método empírico de la ciencia

cuyo modelo único de investigación ideal para la educación es el que actualmente se practica en la medicina. En el otro extremo se encuentran aquellos para quienes la investigación educativa debe moverse hacia terrenos nietzscheanos que escapan a toda posibilidad normativa (Phillips, 2005, 578-579) y que podemos reconocer bajo el paradigma de la postmodernidad. Este último modelo ve en la primacía actual de la investigación estadística en educación una suerte de dominio hegemónico ilegítimo que se olvida de la complejidad, el contexto histórico y las relaciones de poder (Kincheloe y Tobin, 2009). Algunos analistas están cada vez más preocupados porque «se tiende a asumir que donde no hay resultado de comportamiento medible, no hay aprendizaje. Que lo real es lo que es transparentemente visible y medible (...) Que donde los números pueden ser computados sobre una base de comparación, de este modo, se reafirma la objetividad» (Standish, 2013, 53).

En el ámbito particular de la política de la educación, esta batalla está siendo ampliamente ganada por la investigación empírica que es la que más fondos está recibiendo vinculada con el auge de la evaluación educativa (Gaviria, 2012, 5). Entre las razones que explican este triunfo destaca la búsqueda de la eficiencia y la necesidad de conocer los efectos del enorme gasto que se realiza en educación (Smeyers, 2010, 165). En efecto, la actividad educativa es costosa y los recursos son limitados por lo que necesitamos fundamentar en las mayores evidencias objetivas posibles nuestras decisiones, por ejemplo, a la hora de apoyar un determinado modelo educativo o de decidir

dónde reforzamos la intervención pública. En consecuencia, ¿no debemos invertir más recursos en la investigación empírica que pueda darnos ese tipo de evidencias?, ¿no debería la filosofía de la educación tomarse en serio estas investigaciones y aportar juicio en el examen de las mismas ya que sirven de base a decisiones de política educativa que pueden ser importantes? (Phillips, 2005, 583-585)[4]. La búsqueda de estos datos ha privilegiado los diseños de investigación cuantitativa, estadística (Phillips, 2006, 20-21). Frente a ese estado de cosas podemos rastrear en la literatura pedagógica tres tipos de argumentaciones a la contra (Phillips, 2005, 585-595).

3. Los argumentos contra la exclusiva tecnificación empirista de las decisiones políticas

La primera de estas reacciones proviene de que las decisiones políticas en muchas ocasiones se toman antes de las pruebas empíricas que posteriormente se construyen *ad hoc*. Este tipo de argumentos desconfiados con las instituciones y con el poder pueden parecer atractivos pero resultan insuficientes porque no atacan la pretensión de fondo de toda investigación y sólo se basan en la existencia de mala ciencia y mala política. Sin embargo, la existencia de mala ciencia no destruye la posibilidad de buena ciencia y de rigurosos estudios empíricos que de hecho existen.

El segundo grupo de argumentaciones se centra en considerar que la propia política demanda un rango más amplio de información centrado en las relaciones que

la filosofía de educación y no sólo la investigación empírica, tiene con la política educativa (Conroy, Davis y Enslin, 2008; McLaughlin, 2000; White, 2010, 50). Las contribuciones de la filosofía a la política han tenido dos líneas dominantes. La primera es la clarificación de los conceptos normativos y corrientes ideológicas que sostienen un determinado tipo de acción política. La segunda, más sustantiva, es «(...) la defensa de los valores que deben, o en algunos casos deberían, apoyar las políticas y las prácticas educativas» (Conroy, Davis y Enslin, 2008, 175).

Para Bridges y Watts (2008, 48-50), existen, por su parte, tres niveles en la política que requieren distintos tipos de evidencias no siempre deducibles de la investigación educativa de carácter empírico. En el primer nivel se encontraría la expresión de aspiraciones y objetivos políticos, de expectativas sociales dominantes o mantenidas por determinadas élites sobre el sistema educativo y sus funciones. Aquí tendríamos demandas como, por ejemplo, los objetivos de la estrategia Europa 2020 de la Comisión Europea que pretenden una reducción al 10% del abandono escolar temprano para toda la UE. Un segundo nivel, estaría referido a la elaboración y propagación de eslóganes (Munday, 2010, 188) por parte de la política como, por ejemplo, «defender una educación de calidad» o «una educación de todos y para todas», eslóganes que tienen como finalidad influir en la opinión pública y generar un determinado estado de opinión. En el tercer nivel, el más práctico de la política, lo constituyen la propuesta de prácticas concretas que deberían realizarse para mejorar la acción como, por

ejemplo, «que la formación del profesorado se realice en un alto porcentaje en las mismas aulas». Estos niveles exigen un determinado tipo de certeza diferente al que nos proporcionan los estudios empíricos. Evidentemente también pueden aparecer en algunos de estos niveles distintos aspectos técnicos pero además, todos tienen en común, aunque con distinto peso, el carácter normativo y valorativo de la política educativa que recoge principios tanto morales como pedagógicos que son previos a los datos empíricos.

En efecto, en la medida en que las decisiones políticas dependen de sopesar diferentes opciones bajo criterios valorativos, se hace necesario conocer, precisamente, los supuestos de partida y los valores que las diferentes tradiciones políticas y sociales pretenden instaurar en la realidad educativa. Y el conocimiento de estas tradiciones y sus implicaciones no puede realizarse sólo empíricamente. Ahora bien, no se trata de un mero ejercicio analítico y crítico, que tenga como resultado un planteamiento enciclopédico con las diferentes tradiciones planteadas al modo de un menú. La aspiración que nos debe mover estriba, por el contrario, en llegar a proponer argumentos teóricos convincentes que apuesten sin complejos por aquellas tradiciones que expresan mejor, en este momento histórico, las condiciones humanizadoras del desarrollo de las nuevas generaciones.

Es evidente que los sujetos nos podemos educar bajo tradiciones bien diferentes. Por eso es necesario que el sistema político acoja de una forma plural y abierta, si bien con la debida tutela del Estado que

vele por los derechos de la infancia, diferentes escuelas con proyectos sometidos, a su vez, a diferentes tradiciones. Pero, al mismo tiempo, tenemos la obligación como profesionales de la educación de ir acumulando los conocimientos necesarios, racional y moralmente defendibles, sobre lo que significa educarse humanamente. Si se adopta esta perspectiva, basada en la posibilidad de alcanzar verdades teóricas y prácticas, entonces es necesario mantener el vigor e incluso el atrevimiento de defender que hay tradiciones que parecen ajustarse mejor, en este momento, a las aspiraciones y posibilidades del desarrollo humano que otras.

Una idea especialmente interesante sobre esto nos la propone Derrick al afirmar, con respecto a la libertad de cátedra, pero igualmente podríamos decir con respecto a la libertad para exponer por igual todas las tradiciones posibles,

«Después de décadas y siglos de actividad académica, ¿ha producido, al menos, un pequeño grano de verdad, comprobada y admitida? Si es así, los jóvenes tienen derecho a que se les diga cuáles, y, en este caso, el horizonte de la libertad de cátedra deberá limitarse pues difícilmente puede englobar la libertad de decir mentiras o de disimular la verdad» (Derrick, 2011, 104).

En definitiva, el análisis crítico de las diferentes tradiciones sociales y políticas y sus respectivos modos plurales de dirigir, con mayor o menor acierto, el desarrollo humano de las nuevas generaciones, no puede ser sometido únicamente a un

conocimiento empírico, pues se trata de sopesar prudentemente juicios de valor sobre lo que consideramos deseable humanamente desde algún punto de vista ético. Y es que,

«El saber sobre la educación más profundo que hemos de buscar no es el que obtenemos informándonos de lo que hoy está sucediendo en el ámbito educativo, por ejemplo, sino que es un saber diríamos encauzador del sentido de la acción futura, gubernativo» (Ibáñez-Martín, 1992, 15).

Tal vez lo que esté en juego en realidad no es tanto la preeminencia de los estudios teóricos o empíricos sino el *modo* de razonar lo valioso de la acción educativa. Y este modo de pensar en torno a distinciones cualitativamente significativas sujetas a criterios de valor depende enteramente del modo en que, a su vez, se piense cuál es la esencia, el ideal constitutivo e identificador, de la propia realidad educativa y humana. Y esta es la causa de la progresiva desacreditación de los estudios filosóficos o teóricos de la educación: cada vez se extiende más la postura –a nuestro juicio errónea– de que no es posible reflexionar profundamente sobre orientaciones valiosas y estables de la acción.

4. Los argumentos basados en las particularidades de la actividad educativa

Estos argumentos hacen referencia, en su conjunto, al carácter contextual, multidimensional y particular de la actividad educativa. La consideración de estas características sitúa en una posición relati-

va y no determinante a los estudios empíricos frente al alcance del juicio práctico aristotélico en la toma de decisiones educativas (Carr, 2004). Las decisiones reales de los educadores concretos sitúan en su adecuado contexto los estudios científicos, porque estos no pueden recoger todas las peculiaridades que los dilemas educativos contienen. En efecto, el fenómeno educativo resulta ser complejo porque, por un lado, entran en juego muchos factores y, por otro, estos afectan a varios niveles a los sujetos, con múltiples interrelaciones dinámicas y continuamente cambiantes entre sí.

Vamos a ver a continuación en qué factores y en qué niveles puede incidir la investigación empírica y en cuáles su incidencia es escasa o directamente imposible. Por factores nos referimos a aquellas variables genéticas y socioculturales que conforman al sujeto que se educa como, por ejemplo: la capacidad intelectual, las predisposiciones emocionales, la salud, la etnia, la clase social, etc. Por niveles entendemos, como es habitual en nuestro campo, la incidencia o los efectos de la educación en la dimensión físico-biológica (primer nivel), en la psicológica y sociocultural (segundo nivel), y en la antropológica (espiritual, trascendente o de sentido) (tercer nivel).

Al primer nivel pertenecerán, por ejemplo, tanto los estudios empíricos relacionados con la mejora del bienestar físico y psicomotriz como los relativos a la educación para la salud. Sin duda esos estudios son relevantes a la hora de diseñar intervenciones que mejoren, por ejemplo, los hábitos alimenticios, o un mejor desa-

rollo motriz. En el segundo nivel, el más desarrollado últimamente en las ciencias del comportamiento y con claras influencias en educación, tendríamos todos los estudios empíricos en torno a métodos instructivos, estrategias y desarrollo secuencial de habilidades cognitivas y emocionales complejas. Estos dos niveles se encuentran claramente interrelacionados de manera más o menos profunda. Así, por ejemplo, podemos encontrar estudios que explican los actuales hábitos alimenticios a partir de variables socioculturales (Story *et al*, 2002). En el tercer nivel estarían las reflexiones en torno a los fines a partir de los estudios que ofrece la antropología filosófica y la ciencia política. Estas disciplinas, que son normativas y no meramente descriptivas, nos informan de cómo *debe ser* la educación y no simplemente de cómo funciona.

Nuestra propuesta es que la investigación empírica puede habérselas razonablemente bien con el primer y el segundo nivel, pero es incapaz de servir para la comprensión del tercero con el agravante de que éste termina impregnando además las decisiones últimas de los otros dos. En efecto, el tercer nivel, dentro de los límites propios de la naturaleza humana, puede proponer modelos deseables de humanidad desde ciertos puntos de vista que, sin llegar a dañar la condición humana, defiendan una posición frente a otras posibles. Los estudios empíricos sobre el primer y el segundo nivel no nos resuelven del todo qué tipo de sujeto, a nuestro juicio, está educado, pues esos estudios no cierran las opciones posibles de entre las diferentes posibilidades de desarrollo humanizador.

Puede pensarse que la necesidad de la filosofía y de la reflexión teórica en educación se debe a que el desarrollo científico y tecnológico en pedagogía no ha alcanzado todavía a establecer todas las legalidades o conexiones nomológicas entre las variables que entran en juego. Dicho de otro modo, que la filosofía es necesaria en educación mientras que tengamos todavía espacios de incertidumbre y de escasa regulación interna de la acción que se pretende lograr [5]. Pensar esto es un error. La aportación nuclear del pensamiento filosófico en la educación estriba en recordarnos insistentemente los sentidos últimos de la formación humana (Gil, 2003) [6]. Y este propósito es independiente del nivel científico experimental y tecnológico al que pueda llegar la pedagogía. La causa del error probablemente se encuentre en una especie de expectativa totalizadora eficientista, por la cual, se considere que sólo existe una única vía para la formación humana y que es cuestión de tiempo descubrirla, al modo en que, por cierto, se razona con el genoma humano y los consiguientes comportamientos. El pensamiento filosófico en educación es necesario no por deficiencias en el pensamiento científico y tecnológico educativo sino para dirigir todo ese conocimiento que se tenga –y, en ocasiones, a pesar de él [7]– hacia la mayor humanización de los educandos. El pensamiento filosófico y teórico en educación es necesario para acentuar la libre disposición del sujeto hacia sí mismo revitalizando su condición de agente educativo. Como nos ha explicado Noddings, los métodos empíricos nos pueden mostrar perfectamente el acierto de nuestras elecciones al alcanzar las consecuencias previstas pero aún en este caso «(...) nece-

sitamos argumentos filosóficos para persuadir a otros de que las consecuencias que buscamos deberían ser valoradas» (Noddings, 1995, 5). Smeyers lo ha explicado así: «el tema no es si necesitamos estudiar investigación educativa empírica, sino la naturaleza de la investigación que es útil en orden a comprender el campo de la educación» (Smeyers, 2007, 333).

Estas limitaciones de los estudios empíricos están apoyadas por la propia investigación que no es capaz de encontrar, por ejemplo, la clave de una buena escuela. En un importante metaestudio publicado recientemente (Glewwe, Hanushek, Humpage y Ravina, 2011) los autores, a partir del análisis de más de 9.000 trabajos, mostraron que una vez seleccionados aquellos que responden a un exigente nivel de calidad, sólo unas pocas variables ya conocidas, que podríamos denominar «de sentido común» y ya establecidas por la normatividad pedagógica en cualquier manual, como por ejemplo, el grado de cumplimiento de los profesores con su trabajo o que conozcan la materia que enseñan, parecían tener efectos significativos en los resultados de enseñanza. Este resultado, tal y como reconocen los propios autores, poca orientación *empírica* puede ofrecer para las políticas futuras.

5. Los argumentos basados en el carácter relacional de la actividad educativa y el valor del juicio

Aún podemos encontrar un tercer tipo de argumentaciones que nos permitan explicar la insuficiencia de la investigación empírica a la hora de dirigir las prácticas educativas. Este tercer tipo de argumen-

tos tiene que ver con el examen atento de los buenos profesores. En efecto, la actividad educativa es de tal complejidad que no hemos conseguido encontrar reglas o secuencias que nos permitan desentrañar su dinámica en una serie de pautas que estandaricen técnicamente la buena enseñanza. Estas reglas no las podemos encontrar por dos razones. Primero, por el carácter imprevisible de las propias interacciones humanas y, segundo, por las limitaciones del método científico para alcanzar tal conocimiento (Barrow, 2006, 288). En el caso de la educación lo que podemos encontrar son principios generales que tratan de guiar la acción y que nacen del razonamiento teórico en torno a lo que queremos conseguir. Estos principios son abstractos y necesitan ser correctamente interpretados en los *casos particulares* (Barrow, 2006, 306).

En efecto, es evidente que en el contexto pedagógico no hay una estructura lineal, causalmente estable, previsible en todos los casos, deducible de unas premisas teóricas de investigaciones o sistemas de pensamiento social o político, que garanticen ni el aprendizaje ni la educación (Winch, 2012, 311-312). Lo que sí causa el éxito es, sin embargo, el *juicio concreto* que toma en cuenta las circunstancias del caso o situación. Este juicio tiene que apoyarse en el conocimiento empírico disponible, pero teniendo como *posibilidad abierta* que, tal vez, estemos *precisamente* frente a la excepción o minoría que los estudios empíricos afirman y que, por tanto, lo que necesitamos no son reglas de aplicación estadísticamente cerradas sino una atención *particular* a la realidad educativa. Veamos esto con detalle.

La capacidad y el tacto de los docentes para atender a las circunstancias particulares de las situaciones educativas, en especial, las referidas al alumno, y la implicación personal del educador son las condiciones más relevantes para saber encauzar los efectos educativos pretendidos. Ni los mejores profesores y educadores se adscriben solo a una misma corriente pedagógica, filosófica o política, ni tampoco hay una sola corriente pedagógica, filosófica o política que sea la causa única del éxito escolar y educativo (Ibáñez-Martín, 1989, 413). La clave es la atención concreta a las circunstancias. Ahora bien, esto no significa ni que el marco teórico sea indiferente en la educación ni que no puedan establecerse diferencias entre diversas interpretaciones teóricas acerca de su mayor o menor veracidad. La complejidad no anula la posibilidad de verdad (Radford, 2008). Atender correctamente a las circunstancias que sean del caso es, al fin y al cabo, *acertar* y, por tanto, resaltar una verdad práctica que es tal porque se corresponde, se sepa ver o no, con una verdad teórica o premisa mayor que la sostiene y mantiene en la aplicación concreta que sea del caso. Lo que supone mantener ulteriormente, como vimos en el apartado anterior, que hay corrientes de pensamiento más *ajustadas* que otras a lo que los seres humanos somos en proceso de formación, aunque no nos puedan garantizar el éxito en todos los casos sin el correspondiente juicio práctico ajustado, esta vez, a las circunstancias de los bienes particulares que están en juego.

Ahora bien, la defensa del juicio educativo se basa especialmente en la aspiración a buscar lo más verdadero tanto

en los estudios empíricos como también, y es donde suele cuestionarse, en las investigaciones teóricas. Sin esta expectativa, sin la convicción de que hay mejores argumentos que otros y que mejor significa más verdadero, más ajustado a la realidad, el juicio educativo termina convirtiéndose, en clave periodística, en un debate hermenéutico acumulativo de interpretaciones encadenadas entre sí en un círculo sin salida. El juicio educativo pone su atención en las alternativas de acción posibles con respecto a un sujeto en una situación determinada. Pero su atención debe de ir más allá. A lo que debe aspirar el juicio educativo es a argumentar la mejor acción posible, buscando la verdad práctica de la circunstancia que sea del caso y, por tanto, la verdad teórica de la que aquélla depende.

Un elemento clave para la elaboración del juicio educativo es conocer al detalle y en sus fundamentaciones correspondientes las descripciones y explicaciones de la investigación empírica que sea del caso. Ahora bien, el elemento fundamental es, precisamente, por las características del juicio educativo, saber aplicar la deliberación prudencial, la reflexión distanciada, el saber sopesar lo importante de lo secundario, la atención dialogada con otros y, sobre todo, la convicción firme de que, entre todas las opciones posibles, con algunas se puede acertar y con otras no. «Dedicar la vida a intereses teóricos presupone la virtud de la *phronesis*» (Gadamer, 1981, 80). El juicio educativo tiene que asumir el supuesto de partida de que existen apropiaciones de sentidos de las acciones que mejoran a los sujetos en determinada dirección y, por lo mismo,

acciones que les perjudican. Estudiar las condiciones de posibilidad de la formación humana estriba, precisamente, en tener la convicción de que hay acciones que contribuyen a la plenitud del ser humano y otras no. Esto supone asumir que la consecución de la plenitud humana tiene marcada sus particulares exigencias internas y, por tanto, no cabe la realización u omisión de cualquier acción.

Por último, cabe considerar otra línea argumental muy relacionada con el juicio educativo que acentúa de nuevo la necesidad de la filosofía de la educación y, en general, de los estudios teóricos frente a la investigación empírica. Nos referimos a la fuerte presencia en la relación educativa, a diferencia de otras, del *compromiso personal*. En efecto, en la medida en que, como hemos visto, no es posible establecer una regulación fija de secuencias de las condiciones estructurales de la educación, se hace necesario comprometerse con una visión amplia de los bienes del educando, con una acentuación de la propia conciencia del educador frente a las condiciones estructurales de la educación.

Pensamos que el compromiso con el sujeto, por encima de cualquier otro elemento de la acción educativa, nos obliga a una atención juiciosa y ponderada basada en el conocimiento filosófico y teórico de la educación porque la perspectiva filosófica se gesta, precisamente, en la reflexión valorativa de la condición personal del educando (Heitger, 1993). En educación aspiramos a que el sujeto se vincule, se sienta atraído, por el valor de lo que le mostramos. Eso es lo importante para nosotros. Es decir, para que los conocimientos cien-

tíficos y tecnológicos que tiene el educador sobre las acciones educativas alcancen realmente al educando, tiene que mediar un juicio valorativo, de carácter encauzador, que sea asumible, asequible, para el propio sujeto. Los trabajos estadísticos tienen que contar así en la educación con el hecho de que lo que un hombre hace o decide hacer para educarse a lo largo de su vida, no es una decisión científica, ni técnica, ni probabilística, sobre su formación, sino unas deliberaciones entre deseos, gustos, ideas, actitudes, etc. Por eso, como educador tengo que comprometerme con la adopción personal, con respecto a mí mismo, de los juicios valorativos de carácter formativo y humanizador que trato de aplicar a los educandos. En la medida que vivo en lo que enseño, me comprometo responsablemente con ellos.

En definitiva, los educadores ejercemos como tales cuando proponemos direcciones, cauces, caminos y estas propuestas sólo pueden hacerse desde un pensamiento discursivo, argumentativo y comprometido.

6. ¿Cómo utilizar desde la filosofía la investigación empírica?

Winch (2012, 305) afirma que la filosofía de la educación debe ser una parte fundamental de la formación docente por tres razones: primero, porque la reflexión filosófica ofrece una comprensión conceptual del campo de la educación y, así, la posibilidad de encontrar puntos de vista personales y racionales en las cuestiones controvertidas que afectan a dicho campo. En segundo lugar, la reflexión filosófica permite comprender mejor los deba-

tes conceptuales propios de las materias que se enseñan y, por último, la filosofía de la educación permite a los profesores entender el alcance y los límites de las investigaciones empíricas y la relación entre dichas investigaciones y los debates conceptuales propios de la actividad educativa. Es precisamente este último argumento señalado por Winch el que nos permite comenzar a reflexionar sobre el uso que la actividad filosófica debe realizar de los estudios empíricos, un uso que hemos estructurado en torno a tres aportaciones.

Según el propio Winch, la primera aportación de la filosofía de la educación estriba en establecer un juicio epistemológico que nos permita distinguir entre conocimiento, verdad y creencia o entre justificación y prueba. En definitiva, una de las primeras cosas que la filosofía debe hacer es introducir en la investigación empírica de la educación clarificaciones propias de la filosofía de la ciencia (Winch, 2012, 312).

Este análisis riguroso es fundamental para desenmascarar el potencial uso fraudulento no de los datos empíricos sino, precisamente, del pensamiento filosófico, teórico o especulativo, en el contexto del análisis de datos cuantitativos cuando el autor trata de confundir al lector dado que las conclusiones del estudio no favorecen su posición ideológica. Por ejemplo, como es sabido la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) propone la realización de cuatro exámenes externos a lo largo de la educación preuniversitaria. Pues bien, algunos analistas (Feito, 2013) han cuestionado los sistemas de rendición de cuentas basándose en los

análisis de determinados informes o estudios empíricos que los consideran ineficaces. Y, en efecto, si, por ejemplo, el examen de rendición de cuentas es un test, es muy probable que se termine descuidando otras capacidades de aprendizaje tan importantes y fundamentales como la redacción de argumentos críticos. Pero el uso fraudulento del pensamiento filosófico al que estamos haciendo referencia se produce en el momento en que se generaliza la conclusión del estudio o del informe que sea del caso estableciendo que los *exámenes no sirven para nada*. Los autores de este artículo no conocemos a nadie que habiendo realizado con éxito el examen de inglés del TOEFL no sepa inglés. De este argumento queremos extraer una conclusión referida directamente al título de nuestro artículo. El mantenimiento de ciertas posiciones de verdad radica, en ocasiones, en un conocimiento acumulado, de carácter personal, experiencial y fenomenológico. Por supuesto que esas experiencias pueden estar confundidas, pero también cabe que, a lo mejor, no. La ciencia experimenta, la filosofía vive de la experiencia (Marramao, 2008, 72) con todos los riesgos posibles. Cuando el sujeto está estudiando y le avisan que vas a realizar un examen, en términos generales, estudia más para la realización con éxito de ese examen. Y esto es así, aunque haya estudios sectariamente interesados en confundir mostrando, desde posiciones argumentales de matices muy concretos, que en efecto hay excepciones a la regla general. No podemos pues guiarnos exclusivamente por lo que nos digan los estudios cuantitativos pues muchas veces establecen correlaciones de matices muy singulares, que realmente existen, pero que

dentro de la experiencia se producen en muy pocos casos y en circunstancias muy especiales. «Las argumentaciones, las consideraciones, los consejos que pretendan basarse en este tipo de cálculo (matemático) gozan de un poder de persuasión en nuestra sociedad, aun cuando este tipo de razonamiento no se ajuste realmente a la materia en cuestión como atestigua la inmensa (y creo yo innecesaria) prominencia de este tipo de pensamiento en las ciencias sociales y los estudios políticos» (Taylor, 1994, 128). No es que no sean verdad es que no son toda la verdad, la que incluye la experiencia cotidiana y la lógica interna de veracidad del propio argumento. Dicho de otro modo, son datos verdaderos, se ajustan a la realidad, pero sólo atienden a una posibilidad parcial de esa realidad, a un lado o punto de esa realidad, pero no a lo que podríamos llamar lo sustantivamente definitorio de esa realidad. La filosofía de la educación y, en general los estudios teóricos, tal vez deban en ocasiones adoptar frente a las investigaciones empíricas y también hay que subrayarlo, frente a tanta palabrería, superstición y emotivismo de los propios estudios filosóficos, el recurso infalible de Chesterton: «un cerdo es un cerdo».

La segunda de las aportaciones gira en torno al estudio exhaustivo de la red nomológica de la educación. Ésta nos ofrece una visión holística del área que nos permite enjuiciar y ponderar las propias investigaciones empíricas (Winch, 2012, 313), ¿Qué estudios tienen realmente como centro la actividad educativa? ¿Cuáles nos sirven para aclarar el proceso educativo? Por ejemplo, ¿las investigaciones de economía de la educación son investi-

gación educativa o más bien investigación económica? No se trata sólo de realizar una taxonomía de la investigación empírica con una intención descriptiva del campo sino de establecer juicios de valor sobre el alcance y límites de los diferentes acercamientos al fenómeno educativo con el fin de encontrar los principios normativos que guíen la acción. Dos corolarios de esta necesaria ponderación son, primero, que todo acercamiento complejo a un fenómeno educativo, que siempre es multidimensional, requiere de una precisión terminológica y finalista importante que sólo proviene de una actividad especulativa.

«En educación, puede ser relativamente fácil identificar el problema que a uno le gustaría trabajar, al menos en términos generales. Es mucho más difícil identificar los fenómenos más relevantes para la comprensión de este problema. Al analizar el analfabetismo, ¿debe uno concentrarse en el hogar, el mercado de trabajo, el aula o el cerebro del niño? Una sólida comprensión de las diferentes concepciones de lo que se entiende por «analfabetismo» o «dislexia» es un requisito del trabajo empírico fundamental» (Winch, 2013, 313).

En este sentido la reflexión teórica del fenómeno educativo debería guiar la investigación empírica pues todo pensamiento educativo relevante plantea cuestiones éticas sobre los fines de la educación y lo que merece ser transmitido, sobre la naturaleza de los conocimientos necesarios para ser ciudadano, sobre la relación entre el crecimiento privado y el bien público, etc., y su olvido produce o bien investigación defectuosa (Pring,

2013, 15) o bien superficial e irrelevante. El segundo corolario hace referencia a la necesidad de ir más allá de los datos empíricos y juzgar su aplicación a partir de principios antropológicos. Ya pusimos antes como ejemplos el caso de Hellen Key y Ann Sullivan y el de la realización de exámenes. No es que los educadores deban desatender los datos que ofrecen los estudios empíricos. Todo lo contrario. Se trata de juzgar rigurosamente las implicaciones de estos datos pero a la luz de la normatividad pedagógica. Veamos otro ejemplo con más detalle: un caso típico sobre el modo en que un educador puede basar sus decisiones de aula en datos extraídos de la literatura empírica. Imaginemos que este supuesto educador acaba de encontrarse con un alumno recientemente diagnosticado de TDAH y que lee algunos artículos que concluyen que hay una fuerte asociación entre recibir un tratamiento farmacológico tardío y un peor rendimiento académico en matemáticas (Zöega, *et al*, 2012). Con base en esos datos decide que no merece la pena exigir al niño en matemáticas y que es mejor esperar a que el tratamiento médico sitúe al alumno en una posición más favorable al aprendizaje y entonces sí exigir y dedicar un tiempo que podrá ser más efectivo. ¿Por qué es errónea la decisión del educador? Por dos razones. Primero, porque, como ya hemos argumentado en otro momento, los datos empíricos dejan un margen de incertidumbre por lo que cabe esperar más rendimiento del pronosticado. Y en segundo lugar se equivoca sobre todo porque no tiene en cuenta lo que significa educar. La educación no es el desarrollo «gimnástico» de las facultades cognitivas. La exigencia educativa no es, por lo tanto,

una herramienta con un sentido mecánico estimulador del rendimiento óptimo sino una manera de mostrar interés por la persona a la que se educa independientemente de su potencial, así como un medio para la creación y el mantenimiento de hábitos de estudio. Evidentemente un uso correcto de los datos empíricos nos obliga a una modulación prudencial de lo que se puede exigir pero conociendo el principio educativo de la exigencia que no es el mismo que el que tiene en mente un seleccionador deportivo.

Finalizamos con una tercera aportación respecto al interrogante que nos hacemos en este apartado. Esta aportación nace de una última línea argumental interesante según la cual los filósofos de la educación y, en general, los que se dedican al estudio teórico de la educación deben evitar caer en la «ansiedad» que puede provocar estar trabajando con compañeros cuyos métodos de investigación, los provenientes de las ciencias sociales, responden de manera más inmediata y definida, con números, a los problemas educativos del momento. En este sentido, Ruitenberg nos alerta de esta última preocupación señalando: «¿Cómo debería articularse el trabajo filosófico, en su propio sentido, esto es, en términos filosóficos? ¿Cómo deberíamos describir con precisión y especificidad los tipos de pensamiento y escritura, de análisis, cuestionamiento, crítica, interpretación y demás propios de la filosofía de la educación?». Su interesante propuesta se centra en sugerir que debemos centrar nuestros esfuerzos en definir la *filosofía como investigación*: «proporcionar modos particulares de articular el pensamiento, la lectura y la escri-

tura filosófica, que sean valiosos para la clarificación crítica de cuestiones educativas» (Ruitenberg, 2010, 2-3). Pues bien, como hemos argumentado, ese modo particular de razonar es el que se encuentra en algunas formas de especulación teórica comprometidas en mostrar las razones para la deseabilidad de determinados fines y medios educativos, y en sopesar qué propuestas, entre todas las posibles, son las más adecuadas para el desarrollo humanizador.

Dirección para la correspondencia: David Reyero. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Email: reyero@ucm.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25. I. 2014.

Notas

- [1] Los argumentos de Pinker referidos a la subordinación de las humanidades con respecto a la ciencia fueron contestados en la misma revista por Leon Wieseltier quien defendía la clásica separación entre ambas estrategias de conocimiento fruto de los diferentes objetos de estudio (Weiseltier, 2013). El debate ha terminado, de momento, con la publicación de un diálogo entre ambos también en *New Republic* (Pinker y Weiseltier, 2013).
- [2] No queremos entrar aquí en la ya clásica distinción entre teoría de la educación y filosofía de la educación (Gil, 2003). Nos referiremos por igual a aquellas disciplinas que pretenden un conocimiento normativo del fenómeno educativo y no meramente descriptivo de su funcionamiento.

[3] Los propios defensores de este tipo de medicina basada en la evidencia se tuvieron que defender de los celos que despertaba inicialmente su práctica pues se la acusaba de acabar con el juicio experto. La investigación empírica es un elemento más, desde luego muy importante, a la hora de formar el juicio médico y tomar decisiones, pero no el único: «Los buenos médicos utilizan tanto la experiencia clínica individual y la mejor evidencia externa disponible, y ninguna por sí sola es suficiente. Sin la experiencia clínica, los riesgos de la práctica quedan tiranizados por la evidencia, incluso aunque la experiencia sea excelente puede ser inaplicable o inapropiada para un paciente individual. Sin la mejor evidencia disponible, la práctica se arriesga rápidamente a estar caducada, en perjuicio de los pacientes» (Sackett *et al*, 1996, 72).

[4] ¿Qué hacer frente a los estudios empíricos como por ejemplo, los del premio Nobel de economía del año 2000, Heckman, que en un estudio publicado el año 2006 analiza el impacto en la inversión en la formación educativa de niños desfavorecidos y llega a la conclusión de que las inversiones realizadas en los primeros años de edad tienen efectos muy superiores a aquellas intervenciones realizadas más adelante (Heckman, 2006)?, ¿No deben guiar estudios como este las decisiones de la política educativa, no deben incluso ayudar a formar el juicio de los padres que deciden realizar fuertes inversiones en educación superior descuidando las intervenciones en infantil?

[5] Gadamer ya discutió el interrogante más abarcador acerca de «(...) si la filosofía representa realmente una disposición natural del hombre y si no es más bien una mera fase de la inmadurez del espíritu cognoscente, que aún no ha logrado alcanzar su propia racionalidad» (Gadamer, 1981, 84).

- [6] Una aplicación interesante de la «lógica del sentido» desde las nuevas tecnologías puede leerse en García Gutiérrez (2013, 134).
- [7] Es interesante pensar en el caso de Ana Sullivan que más allá del sentido común, e incluso, en contra de lo que decían los conocimientos científicos de su época, se dedicó, contra toda esperanza, a enseñar a Helen Keller, una niña, ciega, sorda y muda, mostrándonos así principios educativos normativos no desvelables con investigaciones empíricas.

Bibliografía

- BARROW, R. (2006) Empirical research into teaching, *Interchange*, 37:4, pp. 287-307.
- BRIDGES, D. y WATTS, M. (2008) Educational research and policy: Epistemological considerations, *Journal of Philosophy of Education*, 42:1, pp. 41-62.
- CARR, W. (2004) Philosophy and education, *Journal of Philosophy of Education*, 38:1, pp. 55-73.
- CONROY, J. C., DAVIS, R. A., y ENSLIN, P. (2008) Philosophy as a basis for policy and practice: What confidence can we have in philosophical analysis and argument?, *Journal of Philosophy of Education*, 42:1, pp. 165-182.
- DERRICK, CH. (2011) *Huid del escepticismo: Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (Madrid, Encuentro).
- ESCÁMEZ, J. (1988) La teoría pedagógica y el progreso educativo, en SEP, *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía*, 1 (Alicante, Diputación Provincial de Alicante-Caja de Ahorros Provincial de Alicante), pp. 11-25.
- FEITO, R. (2013) ¿Merecen la pena las reválidas? *El País*, 2.09.2013. Disponible en internet: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/06/13/actualidad/1371140757_001785.html (Consultado el 06. 12. 2013).
- GADAMER, H-G. (1981) *La razón en la época de la ciencia* (Barcelona, Alfa).
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2013) Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales, *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14:3, pp. 121-145. Disponible en internet: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/index (Consultado el 14. 12. 2013).
- GA VIRIA, J. L. (2012) Prólogo, en CASTRO, M^a (coord.), *Elogio a la Pedagogía Científica, Un 'liber amicorum' para Arturo de la Orden Hoz* (Madrid, Grafidridma), pp. 3-8.
- GIL CANTERO, F. (2003) La Filosofía de la Educación como teoría ética de la formación humana, *revista española de pedagogía*, 224:61, pp. 115-130.
- GLEWWE, P. W., HANUSHEK, E. A., HUMPAGE, S. D., y RAVINA, R. (2011) *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010*, 17554, National Bureau of Economic Research.
- HECKMAN, J. J. (2006) Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children, *Science*, 312:5782, pp. 1900-1902.
- HEITGER, M. (1993) Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía, *revista española de pedagogía*, 50:194, enero-abril, pp. 89-98.

- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1989) El concepto y las funciones de la filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo, en AA.VV., *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores y temas* (Madrid, Dykinson), pp. 411-419.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1992) La Filosofía de la educación y el futuro de Europa, en AA.VV., *La Filosofía de la Educación en Europa* (Madrid, Dykinson), pp. 11-21.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Lección inaugural del curso académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (Universidad Complutense, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado).
- KINCHELOE, J. L., y TOBIN, K. (2009) The much exaggerated death of positivism, *Cultural Studies of Science Education*, 4:3, pp. 513-528.
- MARRAMAQ, G. (2008) *Kairós: apología del tiempo oportuno* (Barcelona, Gedisa).
- MCLAUGHLIN, T. H. (2000) Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks, *Journal of Education Policy*, 15:4, pp. 441-457.
- MOREU, A.C. (2009) Pedagogos y médicos, una relación milenaria, en AUTOR (coord.) *Pedagogía y medicina* (Barcelona, Universidad de Barcelona), pp. 11-24.
- MUNDAY, I. (2010) Performativity, statistics and bloody words, en SMEYERS, P. y DEPAEPE, M. (Eds.) *Educational research: the ethics and aesthetics of statistics* (New York, Springer), pp. 177-188.
- NODDINGS, N. (1995) *Philosophy of Education* (Oxford, Westview Press).
- PINKER, S. (2013) Science Is Not Your Enemy. *New Republic*, 244:13, pp. 28-33. Disponible en internet: <http://www.newrepublic.com/article/114127/science-not-enemy-humanities> (Consultado el 30. 09. 2013).
- PINKER, S. y WIESELTIER, L (2013) Science vs. The Humanities Round III. *New Republic*, Disponible en internet: <http://www.newrepublic.com/article/114754/steven-pinker-leon-wiesel-tier-debate-science-vs-humanities> (Consultado el 30. 09. 2013).
- PHILLIPS, D. C. (2005). The contested nature of empirical educational research (and why philosophy of education offers little help), *Journal of Philosophy of Education*, 39:4, pp. 577-597.
- PHILLIPS, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards, *Educational Research Review*, 1:1, pp. 15-26.
- PRING, R. (2013). The aims of education: Philosophical issues for educational research, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1:20, pp. 6-16.
- RADFORD, M. (2008) Complexity and truth in educational research, en MASON, M. (ed.) *Complexity theory and the philosophy of education* (London, Wiley-Blackwell), pp. 137-149.
- RUITENBERG, Cl. (2010) Introduction: The question of method in philosophy of education, en AUTOR (ed.) *What do philosophers of education do? (And how do they do it?)* (Oxford, Wiley-Blackwell), pp. 1-9.

- SACKETT, D. L., ROSENBERG, W. M., GRAY, J. A., HAYNES, R. B., y RICHARDSON, W. S. (1996) Evidence based medicine: what it is and what it isn't, *British Medical Journal*, 312:7023, pp. 71-72.
- SMEYERS, P. (2007) On the limits of empirical educational research, beyond the fantasy: A rejoinder to D.C. Phillips, en BRIDGES, D. y SMITH, R. (eds.) *Philosophy, methodology and educational research* (Oxford, Blackwell), pp. 333-350.
- SMEYERS, P. (2010) Statistics and inference to the best explanation: living without complexity, en SMEYERS, P. y DEPAEPE, M. (eds.) *Educational research: the ethics and aesthetics of statistics* (New York, Springer), pp. 161-176.
- STANDISH, P. (2013) Rethinking democracy and education with Stanley Cavell, *Foro de Educación*, 11:15, pp. 49-64. Disponible en internet: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.002> (Consultado el 06. 12. 2013).
- STORY, M., NEUMARK-SZTAINER, D. y FRENCH, S. (2002) Individual and environmental influences on adolescent eating behaviors, *Journal of the American Dietetic Association*, 102:3, pp.40-51.
- TAYLOR, CH. (1994) *La ética de la autenticidad* (Barcelona-ICE, Barcelona).
- WHITE, J. (2011) Philosophy of education as public servant, *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, Época II, n.º. 6, pp. 49-50.
- WINCH, C. (2012) For philosophy of education in teacher education, *Oxford Review of Education*, 38:3, pp. 305-322.
- WIESELTIER, L. (2013) Crimes Against Humanities, *New Republic*, 244:15, pp. 32-39. Disponible en internet: <http://www.newrepublic.com/article/114548/leon-wieseltier-responds-steven-pinkers-scientism> (Consultado el 30. 09. 2013).
- ZOËGA, H.; ROTHMAN, K. J.; HUYBRECHETS, K. F.; ÓLAFSSON, Ö.; BALDURSSON, G.; ALMARSÓTTIR, A. B. y VALDIMARSDÓTTIR, U. A. (2012) A population-based study of stimulant drug treatment of ADHD and academic progress in children, *Pediatrics*, 130:1, pp. 53-62.

Resumen:

La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa

El artículo aborda la relación existente entre la investigación educativa de carácter empírico y la filosofía de la educación. Frente al carácter dominante del paradigma empírico los autores analizan las argumentaciones que se cuestionan la primacía de dicha metodología en la actualidad. Podemos agrupar este tipo de argumentaciones en tres categorías. La primera estaría compuesta por argumentos que critican la exclusiva tecnificación empirista de las decisiones políticas. La segunda por argumentos basados en las particularidades de la actividad educativa y, la tercera, por argumentos basados en el carácter relacional de la actividad educativa y el valor del juicio práctico moral. El texto termina con una reflexión en torno a las contribuciones que la filosofía de la educación puede realizar a los traba-

jos empíricos. Estas aportaciones pueden agruparse en torno a tres tipos. Primero, aquellas que contribuirán a establecer un juicio epistemológico de dichas investigaciones, segundo, aquellas que ofrecen una visión holística del fenómeno educativo que permita situar los alcances y límites de las mismas y tercero, aquellas que proporcionan modos particulares de articular el pensamiento que colaboren en la clarificación crítica de cuestiones educativas.

Descriptores: Investigación educativa, filosofía de la educación, política de la educación, investigación empírica.

Summary:

The priority of the philosophy of education on the empirical disciplines in educational research

The paper explores the relationship between empirical educational research and philosophy of education. The authors analyze the arguments against the do-

minant character of the empirical paradigm and find three types of arguments. The first one, would consist in arguments that criticize the technification of political decisions. The second one, arguments based in educational particularities and the third one, arguments based on relational characteristic of the educational activity and the value of practical moral judgment. The text ends with a reflection on the contributions of that philosophy of education can make to empirical research. These contributions can be grouped into three categories. First, it can help to establish an epistemological approach to research, second, it offers a holistic view of the educational phenomenon that enables to see better the scope and limits of research results and third, it provides particular modes of articulating thought, to assist educators in critical clarification of educational issues.

Key Words: Educational research, philosophy of education, educational policy, empirical research.