
LA FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION, HOY

SERAFIN VEGAS GONZALEZ
Catedrático de Escuelas
Universitarias

En el campo de lo educativo, parece ser que, hoy día, se está cumpliendo la profecía de Merleau-Ponty cuando vaticinaba que serían los propios especialistas de las distintas ciencias y quehaceres los que acabarían por reclamar la continuidad de la actividad filosófica.

En el contexto general de las actuales orientaciones de la pedagogía, en efecto, se están abandonando aquellas posturas positivistas extremas que identificaban el ámbito de la «nueva educación» con el uso exclusivo de los mecanismos y dominio tecnificado de los procesos de enseñanza-aprendizaje junto con el rechazo más absoluto de toda reflexión (filosófica) acerca de los fines y valores de lo educativo.

Una vez más, nuestro país se incorporó tardíamente a este frente de rechazo que de la filosofía hicieron las ciencias de la educación. Esta incorporación tardía puede ser la causa fundamental de que, ahora *sensu contrario*, no acabemos de darnos cuenta de que se está produciendo, en nuestros días, el fenómeno inverso, una pujante resurrección de la filosofía de la educación concebida como campo específico de la aplicación de los intereses, métodos y técnicas filosóficas al área de la investigación y la praxis educativas.

Por supuesto, no se trata de resucitar viejos moldes filosóficos que, al parecer, pueden considerarse definitivamente enterrados. Se apunta a nuevas orientaciones y, en este artículo, intentaremos ofrecer algunas muestras de este renovado interés de los pedagogos por la filosofía.

Únicamente por razones de espacio y atendiendo al éxito obtenido y a la fecundidad de sus aportaciones reflejadas en innumerables publicaciones, centraremos nuestra atención en un determinado modelo de la actual filosofía de la educación, la llamada «filosofía analítica de la educación». Y porque se trata de no poner límites a este horizonte, entendemos a aquélla a través de sus más variadas facetas, sea como «gramática de la pedagogía» (1), como análisis del lenguaje educativo o como aplicación de las técnicas analíticas al campo de la pedagogía (2).

Todo ello, sin embargo, requiere una presentación más detenida que ayude a precisar nuestra postura al respecto.

1. ACERCA DE LA «FILOSOFIA ANALITICA»

Es bien sabido que han sido varios, y aun opuestos, los planteamientos que se han hecho, intentando delimitar y acotar lo que pudiera entenderse por «filosofía analítica». De todos estos intentos por «clarificar» la naturaleza del análisis filosófico, acaso no haya quedado más que la convicción de que esta empresa aclaratoria dejaba insatisfechos tanto a tirios como a troyanos. Lo cual (aparte masoquismos filosóficos y/o recalitrantes obsesiones de determinados historiadores de la filosofía) no deja de producir cierta desazón.

(1) Ryle, G., *The Concept of Mind* (New York, Barnes and Noble, 1949), pág. 318.

(2) *Vid.*, *The Aims and Content of Philosophy of Education*, en *Harvard Educational Review*, XXVI, 1956; *Toward and Analytic Philosophy of Education*, en *ibid.*, XXIV, 1954. *Cfr.* Archambault, R. D., ed., *Philosophical Analysis and Education* (London, Routledge & Kegan Paul, 1972). *Introd.*

Acaso, sin embargo, puede conseguirse cierta paz a este respecto, si se toma la *decisión* de considerar el análisis filosófico en su máxima generalidad. Ello, aunque parezca (y probablemente lo sea) un cierto abandono del rigor metodológico y crítico que a todo filósofo oficialmente se le supone, no deja de ser una estrategia adecuada para aquellos casos en que —como en el nuestro— prima el interés en que no quede en la cuneta del olvido nadie que sea o se arroge el título de «analítico».

Desde esta perspectiva, la filosofía analítica no constituiría una escuela determinada, ni tan siquiera una tendencia concreta y unitaria. Más aún, se ha afirmado paladinamente que no habría «ninguna fórmula, descripción ni siquiera enumeración suficiente capaz de hacer justicia a las numerosas fases, variedades y subvariedades de la llamada filosofía analítica»: más que de la «filosofía analítica», habría que considerar, en esta tesitura, «las diversas maneras analíticas de hacer filosofía» (3).

Hablar de «la» filosofía analítica, no sería entonces, más que una estrategia sin más alcance que proporcionar el mínimo de comodidad y de aceptación que se requiere para no quedar definitivamente enredados en las mallas de las inquietantes mata-cuestiones que, acerca del significado de los términos, se tienden para hacer infructuosa —todavía más, si cabe— la ocupación filosófica (4).

De todas formas, es honesto reconocer que parecen haberse acrecentado en nuestros días los planteamientos que —a pesar de lo dicho más arriba— tienden a satisfacer la necesidad de desentrañar las profundidades ocultas del significado del «análisis» filosófico (5). Pero sea lo que fuere de estas últimas tentativas acerca del sentido de «la filosofía analítica» (y entiéndase lo que se entendiere con esta expresión), ello no representaría, para nuestra postura, más que una variedad más de la corriente filosófica a que nos estamos refiriendo. Lo cual confirmaría la legitimidad teórica de nuestra posición, por muy cómoda que pudiera parecer a espíritus no avisados al respecto.

En aras de esta legitimidad, el planteamiento de la filosofía analítica, tomada en el sentido amplio a que nos referimos, ha de ser lo suficientemente flexible como para abarcar variedades y/o tipos tan distintos entre sí como pudieran ser la clarificación de los lenguajes simbólicos, sea o no sea el estilo russelliano (6); el análisis del lenguaje ideal formal o, por el contrario, el de los lenguajes ordinarios; las orientaciones wittgensteinianas u oxonienses y cualquier otra tendencia que reclame para sí el apelativo de «analítica» y realmente tenga ese cierto aire de familia (o subfamilia) que caracteriza, aunque sea tenuemente, a la filosofía analítica y al que, entre nosotros, se refería J. Muguerza (7).

De este panorama general, trazado en términos del principio de tolerancia-proliferación, no olvidaremos la última (o, acaso, penúltima) tendencia de la filosofía analítica. Es la que se quiere mostrar preocupada por examinar (bien que a su modo) las implicaciones de la expresión «vida humana», abriendo

(3) Ferrater Mora, J., *Cambio de marcha en filosofía* (Madrid, Alianza Editorial, 1974), págs. 27-29; 57-59.

(4) Sobre el tema, *vid.* Ferrater Mera, J., *Meta-metafilosofía*, en *Teorema*, IV, 1, 1974, págs. 5-10. Aunque Ferrater haya advertido, en alguna ocasión, que no había que formarse excesivamente en serio el artículo citado, no puede haber duda de la seriedad y pertinencia de las denuncias allí formuladas: *cfr.* Muguerza, J., *La razón sin esperanza* (Madrid, Taurus, 1977), págs. 175-176.

(5) Testigos-puente serían al respecto, Rorty, R., ed., *The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Methods* (Chicago-London, 1967); Bobik, J., ed., *The Nature of Philosophical Inquiry* (Univ. Notre Dame, 1970).

(6) Claro está que, previamente, habría que delucidar qué etapa(s) del pensamiento russelliano se habían de tomar en consideración.

(7) Muguerza, J., *La concepción analítica de la filosofía* (Madrid, Alianza Universitaria, 1974), pág. 16.

perspectivas harto interesantes en el campo de la sociología (8), la filosofía política (9), de la ética (que tan importante papel juega hoy día para los analíticos, que han conseguido hacer de Rawls un clásico de la filosofía, sin más (10)) y –por supuesto– de la educación. Y aquí es donde queríamos llegar.

2. FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION

La diversidad de campos temáticos y modalidades que abarca «la filosofía analítica» se ha visto, lógicamente, reflejada cuando el espacio a cubrir pretendía serlo el tema educativo. De ahí el que las más variadas vertientes y orientaciones hallen un reflejo en la actual filosofía analítica de la educación.

Como puede, y debe, suponerse en función de lo anteriormente dicho, «la» filosofía analítica de la educación no ha de entenderse como una tendencia determinada y concreta a aplicar el análisis filosófico al tema de lo educativo. Las analogías y pluralidad de orientaciones de este análisis nos aconsejarían –como antes– el tener presente que lo que aquí ha de entenderse serían, más bien, los diferentes modos de inspiración analítica (sea ello lo que fuere) de afrontar la «educación».

Claro está que la aparición del referente «educación» introduce una variable limitadora de la especial y amplísima gama de lo analítico. Limitación que se refiere tanto a la producción concreta de las obras de la filosofía analítica de la educación cuanto a la restricción de temas que este tipo de filosofía afronta, lo que acentúa ese aire de familia que tanto proclaman (y tanto, a veces, echan a faltar los propios filósofos analíticos).

En cuanto a la primera de estas limitaciones, ha sido puesto de manifiesto la importancia del papel jugado por el grupo de analíticos de la educación agrupados en torno a la editorial Routledge & Kegan Paul y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Ciertamente resulta abusivo hablar de esos grupos calificándolos de auténtica «mafia» (11). Pero no por ello deja de ser menos cierto la enorme influencia y la tendencia al acaparamiento seminopolizador de la modalidad del análisis del lenguaje ordinario, estilo oxoniense, aplicado al ámbito de lo educativo. De todas formas, no puede olvidarse que todavía sigue operante la influencia de la orientación que iniciara Hardi C. D., autor que (con su *Truth and Fallacy in Education*, de 1942) al dictado de las sugerencias de la obra de Moore y Broad, llevó el método de la escuela analítica de Cambridge al campo de la educación.

Por todo ello, más que referirse con carácter restrictivo a escuelas determinadas, preferiríamos hablar de los plurales caminos que recorre en la actualidad el análisis del lenguaje de lo educativo (12). Andadura que, parece ser, se

(8) Vid., por ejemplo, Emmet-MacIntyre, eds., *Sociological Theory and Philosophical Analysis* (New York-London, 1970); Apel, O. K., *Analytic Philosophy of Language and the Geisteswissenschaften* (Dordrecht, 1967).

(9) Quinton, A. ed., *Political Philosophy* (Oxford Univ. Press, 1967); Murgueza, J., *La razón sin esperanza*, págs. 158 y ss.

(10) Rawls, J., *A Theory of Justice* (Harvard College, 1971) (hay traducción española en Fondo de Cultura Económica, 1979). Vid. Feinberg, J. ed., *Moral Concepts*, 2.ª ed. (Oxford Univ. Press, 1972); Murgueza, J., c. c., págs. 221 y ss.

(11) Para las conexiones de la «mafia de Malet Street» con la editorial Routledge & Kegan Paul, vid. Harris, K., *Education and Knowledge* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979). Itr. (En Malet Street estuvo el primitivo Instituto de Educación de la Universidad de Londres).

(12) Nos resulta imposible ofrecer una enumeración aceptable (mucho menos, exhaustiva) de las variadas aportaciones de la actual filosofía analítica de la educación. Nos limitaremos, por ello, a presentar las contribuciones que nos han parecido más relevantes. De todas formas, puede consultarse una cuidada selección de la bibliografía analítica en Peters, R. S., ed. *The Philosophy of Education*, 3.ª ed. (Oxford Univ. Press, 1978), pág. 271; Scheffler, I., *Philosophy of Education: Some Recent Contributions*, en *Harvard Educat. Review*, L. 3, 1980, págs. 402-406.

muestra lo suficientemente consistente como para que pueda durar aún un tiempo apreciable (13). Al menos, mientras se conserve vigorosa la influencia de los grandes patriarcas y dominadores de esta peculiar tribu analítica, tales como R. S. Peters, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, e Israel Scheffler, de la Universidad de Harvard.

Evidentemente, no faltan ovejas descarriadas ni garbanzos negros en esta característica familia. Pero, por el momento, da la impresión de que se trata de un grupo no demasiado mal avenido, gracias sobre todo a la consustancial flexibilidad del programa analítico, concebido como análisis del lenguaje educativo cuya estrategia se dirige, en este primer paso, hacia una clarificación conceptual de los temas clave de la educación (14).

Todo ello nos lleva a la segunda de las limitaciones a que antes nos habíamos referido, la delimitación temática a que se aplica la filosofía analítica de la educación.

A este respecto, se podría hacer, sin demasiado trabajo, un repertorio de contenidos en los que coinciden y convergen los esfuerzos de los analíticos. Esfuerzos que —básicamente— se traducen en el intento de armonizar los objetivos de la educación en un marco-clave del significado de lo *racional*, tomado éste en su máxima extensión como conjunto de proposiciones morales y psicológicas.

Esta perspectiva global ha sido asumida fundamentalmente en varios colectivos que todavía continúan vigentes (15). Pero también resulta justo advertir que este propósito globalizador es perceptible con suficiente nitidez aun en aquellas obras que, en principio, parecían haber sido concebidas en base a una estrategia diferenciadora de los discursos psicológico y moral. Lo cual, si bien a algunos metodólogos escrupulosos pudiera parecer un tanto anómalo, de hecho se ha revelado como uno de los puntos que más han favorecido el posible diálogo de los analíticos con otras corrientes filosóficas de muy distinto signo.

Teniendo presente esta advertencia, podemos ya hacer notar que el tratamiento, desde un punto de vista analítico, de las implicaciones psicológicas en el proceso educativo ha seguido casi idénticas variaciones que las propuestas oxonienses al respecto.

En un primer paso, ofrece, por ello, un cuadro en el que las variables clásicas a considerar serían Ryle y Austin (16). Ello no obstante, la propia evolución de Ryle, el descubrimiento (17) de Piaget por los americanos, la influencia de la obra de Chomsky (18) junto con las nuevas orientaciones de la filosofía analítica —más atenta a ese algo más que el «puro» lenguaje— (19), han introdu-

(13) Para apoyar esta opinión, aparte del elenco bibliográfico a que nos referíamos en la nota anterior, puede verse Warnock, M., *Schools of Thought* (London, Routledge & Kegan Paul, 1979), máxime parte I; Archambault, R. D., *Philosophical Analysis and Education*, 2.^a ed. (ibid., 1972). Intr. La pluralidad de puntos de vista sobre este mismo tema y que aparece en las obras citadas no es más que el signo de la vitalidad de la orientación que estamos comentando.

(14) Vid. Peters, R. S., ed., o. c., Intr.

(15) Por citar algún ejemplo, vid. Hollins, T. H. B., ed. *Aims in Education: The Philosophical Approach* (Manchester Univ. Press, 1964); Frankena, W., ed. *Philosophy of Education* (London, Macmillan, 1965); Dearden, Hirst, Peters, eds., *Education and the Development of Reason* (London, Routledge & Regan Paul, 1972); Doyle, J. F., *Educational Judgments* (ibid., 1972); Scheffer, I., *Conditions of Knowledge* (Univ. of Chicago Press, 1965-1978).

(16) Vid. Peters, R. S., *The Concept of Motivation* (London, Routledge & Kegan Paul, 1958); Komisar-MacMillan, eds., *Psychological Concepts in Education* (Chicago, Rand McNally, 1967).

(17) Vid. Scheffler, I, a. c., pág. 403.

(18) Lo que ha estimulado, a su vez, el interés por las teorías funcionalistas de Putnam y Dennett. Sobre el tema, vid. ibid., pág. 405.

(19) Vid. Martin, J. R., *Explaining, Understanding, and Teaching* (New York, McGraw Hill, 1970); Martin, M., *Concepts of Science Education* (Glenview, Ill. Scott, Foresman, 1972); McClellan, J. E., *Philosophy of Education* (Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1967); MacMillan-Nelson, eds., *Concepts of*

cido en este tema notables variaciones que, en algunos casos, ofrecen una curiosa, y acaso distorsionada, imagen de la filosofía analítica de la educación.

Acorde con la importancia creciente que la filosofía analítica ha concedido al análisis del tema-lenguaje moral, no puede olvidarse aquí la obra producida por los analíticos que han intentado abordar la clarificación del significado de lo educativo en relación con un contexto del significado de lo moral. Bajo esta perspectiva, todavía resultan valiosos los planteamientos que, en relación con este campo, se encuentran en Peters, Kilpatrick y Scheffler (20).

Hay que llamar, sin embargo, la atención hacia el hecho de que los planteamientos «clásicos» del análisis del lenguaje moral en su vertiente educativa no han seguido las orientaciones de las no menos clásicas teorías metaéticas, del tipo de las reseñadas por W. D. Hudson (21).

Los filósofos analíticos de la educación, por el contrario, han solido coincidir en que su ocupación, en este campo, les conducía, desde siempre y casi irremisiblemente, al análisis de problemas y contenidos morales prácticos. Así, en la praxis de la filosofía analítica de la educación ha venido a representar una continuidad de investigación (22) lo que, en el contexto general de la filosofía analítica moral, ha significado una ruptura o, al menos, un cambio sustancial de actitud (23).

En este contexto general, la obra de John Rawls (y, en menor medida, la de un Robert Nozick o de Ronald Dworkin) ha venido a significar la revolución dentro de la revolución que, en un primer momento, pretendió ser la filosofía moral analítica. Para los analíticos de la educación, sin embargo (sean Olafson, Melden o Worsfold), estaba virtualmente presente desde hacía largo tiempo este cambio revolucionario y es en ellos donde las nuevas direcciones de la actual filosofía moral analítica han podido encontrar un terreno propicio y abonado (24).

3. LA FILOSOFIA ANALITICA DE LA EDUCACION Y SUS LIMITES

Si la filosofía analítica tiene sus propios límites de base, también estos serán fundamentalmente los de la filosofía analítica de la educación. Ahora bien, el reconocimiento de este hecho no implica más que acotar el terreno en el que se mueve este tipo de filosofía de la educación. No puede dar pie a descalificar a ésta del modo un tanto alegre y poco riguroso como se viene haciendo desde otras posturas filosóficas y/o ideológicas opuestas que, concediendo a la crítica externa un valor único y absoluto, no toman en consideración las virtualidades y coherencia internas de las teorías que se juzgan.

Estas posturas exógenas a la filosofía analítica de la educación han encontrado —con mejor o peor buena fe— el conveniente caldo de cultivo para su rechazo en base a la conocida acusación de que los analíticos, deliberadamente, «se quedan cortos» en sus pretensiones (25), son demasiado «modestos» al limitarse a simples pretensiones de clarificación y no de reforma.

Teaching: Philosophical Essays (Chicago, Rand McNally, 1968); Soltis, J., *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts* (Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978).

(20) En Peters, R. S., ed., o. c., pág. 273.

(21) Hudson, D. W., *Modern Moral Philosophy* (London, MacMillan Press, 1970: trad. esp. en Alianza Universidad, 1974).

(22) Continuidad en la que da muestra, por ejemplo, Scheffler, I., en obras temporalmente tan espaciadas como *The Language of Education* (Springfield, Thomas, 1960) y *Reason and Teaching* (Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1973).

(23) *Vid.*, Feinberg, ed., o. c.; Warnock, G., *The Object of Morality* (London, 1971); Murgueza, J., o. c., págs. 221 y ss.).

(24) *Cfr.*, Scheffler, I., a. c., págs. 405-406.

(25) Un ejemplo de este tipo de críticas a la filosofía analítica de la educación —y limitándonos

Aparte de que aún esté por demostrar el que este tipo de modestia filosófica sea realmente un vicio y no una virtud frente a tanta fatuidad, pretendidamente omnisciente, como anda suelta por entre los diversos colegios filosóficos (26), lo grave de esta acusación es que por regla general va dirigida contra un remedo —más o menos interesado en su descripción— de lo que, en realidad, pretendió ser la filosofía analítica.

No puede, en efecto, olvidarse que son los propios filósofos analíticos los que han planteado la posibilidad de hacer compatible su particular visión del quehacer filosófico con orientaciones que, sin dejar de ser analíticas, están basadas en la convicción de que «la claridad no basta».

Análogamente, hay que tener bien presente que —limitándonos al campo de la filosofía analítica de la educación— todavía siguen apareciendo títulos que siguen los dictados de la vieja guardia, dedicados al análisis del lenguaje de lo educativo y haciendo consistir meramente en esto la empresa de la filosofía de la educación (27). Pero, sin embargo, son mucho más abundantes los ejemplos (parte de los cuales han quedado anteriormente apuntados) de la actual filosofía analítica de la educación que han abandonado el exclusivismo del análisis metaeducativo para centrarse en la consideración de los *contenidos* centrales de la pedagogía.

Si esta orientación merece llamarse, con propiedad, «filosofía analítica de la educación», es algo que tan sólo a los propios analíticos corresponde decidir. De hecho y para tranquilidad de ciertos suspicaces, no otra es la situación de lo que acontece en la actual filosofía moral analítica (28), acaso la más fructífera —en la actualidad— de las ramas del pensamiento analítico.

Todo ello lo único que demuestra es que los límites de «la» filosofía analítica se han ensanchado considerablemente (y/o se han debilitado sus fronteras de demarcación), lo cual es un defecto sólo para torquemadas en ciernes que, desde luego, nada tienen que ver con el *sprit* filosófico.

En definitiva, lo que queremos destacar es la importancia y posibilidad de resultados fructíferos, cara a una práctica de lo educativo, de este tipo de autocrítica interna de la filosofía analítica de la educación. Y que son los propios resultados obtenidos los que avalan esta postura (29).

En esta línea, la orientación más consistente de la actual filosofía analítica de la educación no rehuye sino, antes bien, enfrenta decididamente la cuestión paladinamente expuesta por Edgley, R.: ¿la razón analítica puede ser (razón) práctica? (30).

Ciertamente, no hay unanimidad de respuestas, por parte de los analíticos, al respecto. Lo cual representa una rémora decepcionante sólo para aquellos dogmáticos a que antes nos referíamos y también para aquellos (no menos dogmáticos) que, desde otras atalayas, siguen confiando en la filosofía como palanca inmediata del cambio revolucionario. No hace falta añadir que, para estos defensores sin desmayo de este tipo especial de práctica revolucionaria, la filosofía analítica de la educación no es más que el instrumento de la burguesía y el testimonio directo del dominio de la razón tecnocrática.

a aquéllas de las hechas «de buena fe»— puede verse en Cervera, A., *La reflexión filosófica sobre la problemática educativa*, en Rev. Española de Pedagogía, 141, 1978, págs. 37-48.

(26) Cfr., Murgueza, J., o. c., pág. 160.

(27) Vid., Wilson, J., o. c., máxime págs. 15 y ss.; Best, E., *Common Confusions in Educational Theory*, en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 39 y ss.

(28) Cfr., Murgueza, J., o. c., pág. 222.

(29) Vid., Arnaud Reid, L., *Philosophy and the Theory and Practice of Education*; Peters, R. S., *Education as Initiation*: en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 17-37; 87-111.

(30) En Dearden, Hirst, Peters, eds., o. c., págs. 303 y ss.; Archambault, R. D., en Archambault, R. D., ed., o. c., págs. 8-9.

No vamos a discutir estas posturas. Pero sí reclamamos el que nos sea permitido hacer constar que las orientaciones de la filosofía analítica de la educación, al enfrentar (31) las implicaciones del binomio racionalidad-educación, no han hecho menos por establecer un sentido crítico de la realidad que lo que reclaman para sí ciertos altisonantes pregoneros de la línea que identifica «educación» con «práctica revolucionaria». Y que, desde luego, no se abjura de la línea analítica de la filosofía de la educación si –al modo de Mary Warnock– se reconoce de entrada lo que es obvio, es decir, que la educación es una función institucional de los más profundos presupuestos políticos y morales, entrelazada con fuerzas e intereses sociales (32).

Por ello, la filosofía analítica de la educación (o, al menos, una parte de ella y no precisamente la menos interesante) se ha revelado como campo especialmente adecuado para dilucidar lo que, desde hace tiempo, viene siendo el sueño de determinados analíticos (33): ensayar formas de diálogo y complementariedad con otros distintos tipos del pensamiento (crítico) (34), sin que ello tenga que conducir necesariamente a eclecticismos esterilizantes o vacías formas de irenismo intelectual (35). Lo que ello pueda dar de sí en el campo de lo educativo, el tiempo se encargará de decirlo.

(31) Cfr. Obras citadas en nota anterior.

(32) Para un análisis más detenido de las implicaciones de esta cita, *vid.*, Aspin, D. N., «*Revolutionary Practice*» versus *Philosophy of Education?*, en *Comparative Education*, XVI, 2, 1980, págs. 171 y ss.

(33) Por ejemplo, el tantas veces citado Muguerza, J., *o. c.*, *passim*, máxime págs. 147, 155.

(34) *Vid.*, Harris, K., *Education and Knowledge (o. c.)*.

(35) Cfr., Archambault, R. D., ed., *o. c.*, pág. 3.

AULA ABIERTA

solicita del profesorado,
al acabar el curso lectivo,
estudios que reflejen la experiencia de la
aplicación de las programaciones
escolares.