

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO EN EL FILÓSOFO DE LA EDUCACIÓN RICHARD STANLEY PETERS *

Luz Imelda Acedo Moreno

Luz Imelda
Acedo Moreno



Doctorado en Filosofía, Universidad de Navarra. Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Navarra. Licenciatura especializada en Teología Dogmática, Pontificia Universidad de la Santa Cruz, Roma. Licenciatura en Filosofía, Universidad Panamericana. Publicaciones: «Cuadernos filosóficos de la Universidad de Navarra»: *La actividad divina immanente* (2001), y *Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa*; y un artículo en «Tópicos» titulado: *Implicaciones filosóficas de la consideración de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters*. Ha sido profesora en las facultades de Filosofía y Pedagogía en ambas universidades. Miembro del Consejo de Rectoría de la UP. Actualmente profesora y directora de Investigación y Desarrollo del Centro Panamericano de Humanidades (CPH), Monterrey, México. Correo electrónico: [lucya@cph.edu.mx].

RESUMEN

El trabajo pretende ahondar en el pensamiento filosófico de R.S. Peters desde una perspectiva concreta: el *proceso* mismo de la educación. Se presentan los elementos principales que emplea este filósofo de la línea analítica: la educación como «tarea» y como «rendimiento». Se hace notar que el autor, aunque nace dentro la línea analítica, resalta aspectos que se alejan, en cierto sentido, de ella; y, además, realiza una buena crítica a las corrientes educativas contemporáneas pragmatistas, empiristas y formalistas; aporta —con base en la filosofía aristotélica— un análisis profundo de la inmanencia propia de la acción educativa, la necesidad de normas y

* Recepción: mayo 17, 2010 / Aprobación: septiembre 5, 2010.

valores para la educación, y formula un sistema que aprovecha la ayuda de otras ciencias como la psicología, la sociología, etcétera. No obstante, su pensamiento global no desconecta con la línea analítica, al no conceder valor absoluto o real a los principios primeros o metafísicos, ni lograr transitar más allá de la autonomía de la razón, por lo que puede concluirse que permanece en un ámbito más de filiación kantiana que aristotélica.

Palabras clave: educación; proceso; praxis; filosofía.

ABSTRACT

The aim of this document is to study the philosophical thought of R.S. Peters, on the perspective of the process of education itself. It presents the main elements that this analytic philosopher uses: education as «work» and as «performance». This article notes that Peters goes through analytic philosophy but goes much far, making a good critic to pragmatic, empirist and formalist educative lines. He gives a new and profound argument —on the analytic line— that penetrates into the immanence of educative action, shows the necessity of norms and values for this activity, and formulates a system that improves the knowledge of other sciences such as psychology, sociology, etc. On the other hand, Peters does not go over his analytic philosophy: he neither concedes metaphysical nor real value to the primary principles, and neither does he go through the autonomy of reason. That is why we can affirm that he stays closer to the Kantian thought than to the Aristotelian one.

Key words: education; process; praxis; philosophy.

INTRODUCCIÓN

Se considera a Richard Stanley Peters como el gran iniciador de la filosofía de la educación en Inglaterra y como un «revolucionario» en cuanto a la concepción de esta disciplina. En primer lugar, por elaborar una sistematización de ésta, separándola de la «masa indiferenciada» en la que se colocaba todo lo relativo a la educación, junto con otras ciencias que ahora son consideradas «canónicas»: psicología, sociología, historia y filosofía. En segundo lugar, porque aplica el método analítico a la pedagogía

—al ampliar la perspectiva del propio método analítico en cuanto tal— consiguiendo que, en el ámbito analítico, se otorgue la importancia que merece a la filosofía de la educación. De este modo, brinda una distinta perspectiva acerca del análisis filosófico y su argumentación para la resolución de los problemas educativos. Y, en tercer lugar, por su interés hacia las contribuciones de la psicología y otras ciencias —y su atención a lo que acontece realmente en la persona— logrando *una nueva teoría educativa*, con contenidos específicos ¹.

El presente artículo estudia uno de los aspectos de su pensamiento: el de la educación como un proceso. Se analiza cómo, a través de su desarrollo, aporta una estructura coherente para enfrentar los planteamientos y las corrientes que pretendían encerrar la educación a un ámbito meramente pragmático —educar ciudadanos responsables y trabajadores para conseguir los fines políticos del momento—, empírico —enseñar a realizar ciertas tareas con destreza— o formalista —enseñar a pensar, independientemente de los contenidos—. Peters es un convencido de que la tarea educativa es una actividad eminentísima, precisamente porque se trata de una *praxis*, esto es, una actividad que posee su propio fin, sin ordenarse a otra cosa; en otros términos, la educación es una labor de inmanencia, a través de la trascendencia, que supone el ejercicio docente ². Lo anterior requiere contenidos ³, además de suponer la necesidad de

¹ Para un estudio detallado de los motivos por los que se considera su pensamiento como una revolución en el área del estudio de la filosofía de la educación, puede verse nuestro escrito: **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, p. 5-7 y ss.

² Uno de los tres rasgos esenciales que resumen el contenido de la noción de educación (Cfr. R.S. Peters [ed.], **El concepto de educación**, p. 26 y ss.) de «el más reconocido filósofo de la educación en la actualidad» es que «es una actividad valiosa y deseable por sí misma y no sólo porque sea útil para otra cosa. Para él, la educación es algo propio y debido al hombre, por su necesidad inmanente para desarrollarse como ser humano» (Izaguirre-Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26). Estos autores citan la obra de Altarejos y Naval, **Filosofía de la educación**, donde se califica a Peters como el más reconocido filósofo de la educación de la actualidad (p. 28-29).

³ «El hombre educado *deberá haber fomentado el conocimiento*, no basta con la adquisición de habilidades o destrezas operativas. El desarrollo del conocimiento implica, sobre todo, la comprensión de los principios de actuación; hay un rechazo explícito de la concepción meramente utilitarista de la educación» (Izaguirre-Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26). Ése es el segundo rasgo característico de la filosofía petersiana.

formar en normas y valores que el educando ha de hacer suyas, precisamente porque son importantes para que el individuo sea «realmente educado», en términos petersianos ⁴.

1. La educación como tarea y como rendimiento

En la obra *El concepto de educación* (1967) ⁵, Peters se propone explicitar su manera de considerar la educación tal como la había expresado en *La educación como iniciación* —una de sus principales obras, donde desarrolla la noción de la educación como praxis, profundizando en el contenido de la definición de «educación» o «ser educado»⁶—. Más adelante, se propone realizarlo desde la perspectiva del *proceso* mismo (y es a este aspecto al que atenderemos en este escrito, como se ha mencionado). Para ello, introduce dos nuevos términos que «expliquen con coherencia» la característica que había logrado definir «no sin esfuerzo» de que sus estándares (los tres criterios que debe satisfacer la actividad educativa para poder ser considerada como tal ⁷) son intrínsecos y no extrínsecos a la educación misma ⁸; es decir, con esta perspectiva ahonda y explica

⁴ El tercer elemento de su noción educativa es que «el conocimiento y *comprensión* no deben ser inertes, es decir, deben estar unidos a su visión del mundo y al sentido de su vida. De manera que todas sus acciones se configuran desde la educación que se tiene: “ser educado no es haber llegado a un destino; es viajar con un punto de vista diferente”» (R.S. Peters, *Education as initiation*, p. 47): Izaguirre/Moros, **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, p. 26.

⁵ R.S. Peters (ed.), *The Concept of Education*, «What is an educational process?», p. 1-23.

⁶ Desde el punto de vista de la noción de educación se considera que Peters aporta al pensamiento tomista —considerado como otro de los principales sistemas de filosofía de la educación— «un interés complementario (...), pues se asienta más en la referencia recíproca: si Tomás de Aquino ha contemplado inmediatamente la educación desde la tarea del educador —los padres en su caso—, R.S. Peters atiende más a quien recibe la educación, al “hombre educado”, como gusta en llamarle» (F. Altarejos y Concepción Naval, **Filosofía de la educación**, p. 26). Para un estudio detallado del pensamiento de Peters y su postura, *cfr.* nuestros estudios: **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, sobre todo la parte I; y, más incisivamente en el concepto de educación, *cfr.* **Caracterización conceptual de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R.S Peters**.

⁷ *Cfr.* notas 2, 3 y 4 de este texto.

⁸ Se ha utilizado la traducción argentina: R.S. Peters (ed.), **El concepto de educación**, Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 13-46.

mejor el sentido de immanencia que posee la educación y que es precisamente el que le proporciona su mayor perfección.

En efecto, la educación no puede caracterizarse como una «cualidad simple» (como el concepto de «rojo»), ni como un objeto («caballo»), ni como un «suceso observable» («correr» o «sonreír»), sino que más bien puede compararse al concepto de «reforma», el cual designa un «proceso», no particular o determinado, pero que satisface ciertos criterios ⁹.

Estos dos nuevos términos que le facilitarán esta explicación son los de «tarea» y «rendimiento». Parece oportuno mencionar que al explicar su concepto de objetivos o metas en orden a definir la educación, Peters menciona la existencia de «procedimientos» de ésta (fines generales o polivalentes), los cuales eran más específicos en cuanto a su contenido: «procesos que conllevan implícitas ciertas reglas»¹⁰, y cuya función es que los educadores perciban las diferencias individuales de los educandos ¹¹.

Para su explicación, además de distinguir las nociones de «tarea» y «rendimiento», Peters considera, de un lado, la enseñanza y, de otro, el aprendizaje:

a) La educación como *tarea* se refiere a la educación como proceso o actividad en la que intervienen tanto el profesor como el alumno. «Aprender» supone un paso de algo a algo, en este sentido la educación implica una producción —*poiesis, kinesis*—, en el sentido aristotélico ¹², es

⁹ Desde el punto de vista filosófico, efectivamente, la educación puede caracterizarse como un proceso mediante el cual se obtendrán estándares que perfeccionan al hombre como hombre, no sólo en tal o cual aspecto.

¹⁰ Cfr. R.S. Peters, **La filosofía de la educación**, p. 45-50. El trasfondo (*background*) de contenido para argüir en este campo son los valores de la comunidad que inducen, de un modo natural, a fomentar sólo las aptitudes e intereses «valiosos» de los educandos (y no cualquier inclinación indiscriminadamente). Detrás de esta argumentación se encuentra la temática de la «tradición» desarrollada en la **Política** aristotélica.

¹¹ Es importante esta aclaración porque en ella se encuentra la concepción de Peters acerca del proceso educativo como un procedimiento que contiene valores y normas, y —como se ha mencionado— es ésta una de las aportaciones centrales de Peters a la filosofía de la educación.

¹² Cfr. **Met. IX**, 6. 1048 b 18 ss. Cabe adelantar que todo este desarrollo petersiano tiene antecedentes profundamente aristotélicos.

decir, una acción que supone un contrario; distinguiéndola de la mera *praxis*, que es la acción que permanece en el agente y no presupone un contrario que reciba el efecto de ella;

b) como *rendimiento* se refiere al éxito o resultado del proceso y que necesariamente incluye el aprendizaje (sin que requiera absolutamente de la enseñanza, ya que el aprendizaje podría alcanzarse a través de otros medios). Es en este sentido en el que afirma: «Toda educación es auto-educación»¹³, así como subraya toda la explicación o caracterización de la educación como iniciación;

c) *enseñanza* es la acción productiva (*poiética*) contenida dentro de la acción educativa, aunque no de un modo esencial o necesario (sin nexo conceptual). Peters la define como las «tareas del maestro [que] consisten esencialmente en el empleo de diversos métodos dirigidos a poner en marcha los procesos de aprendizaje»¹⁴. Y aclara que este término puede usarse a su vez en dos sentidos: como verbo, es decir, como *tarea*, cuando designa la actividad mencionada con independencia del éxito obtenido en el alumno¹⁵; o como *rendimiento*, cuando se expresa con la implicación de que se ha tenido éxito, que se ha conseguido el fin al que apuntaba la tarea¹⁶;

d) *aprendizaje*, por otro lado, es la acción entrañada en el proceso educativo que «no puede caracterizarse sin referencia a los rendimientos en que culminan»¹⁷. Porque aprender algo es alcanzar un cierto estándar, triunfar de cierta manera; el rendimiento debe ser entonces de quien aprende¹⁸.

Por tanto, la educación incluye dos actividades productivas: la enseñanza y el aprendizaje, las cuales son «tareas» en cuanto tienen un fin exterior; de ellas, sólo el aprendizaje es esencial a la actividad educativa;

¹³ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 16.

¹⁴ *Idem*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 15-16.

¹⁶ *Ibidem*, p. 16.

¹⁷ *Idem*.

¹⁸ Acerca de las nociones de tarea y rendimiento en otro autor contemporáneo, el mismo Peters menciona a I. Scheffler, **El lenguaje de la educación**, p. 59-77.

y se constituyen en «rendimientos» cuando se ha conseguido «éxito». En Peters: «El éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende»¹⁹.

Con estos nuevos términos, la noción de educación como «iniciación» es enriquecida, de manera que la «situación educacional» —reafirma Peters— se expresa y es incluida del mejor modo en este término: la educación será la situación en la que una persona que aprende es «iniciada» por otra en algo de lo que ella misma deberá apropiarse, conocer o recordar. Al «apropiarse» o hacer propio lo aprendido es precisamente cuando se presenta la praxis o inmanencia descrita anteriormente. Así, la palabra «educación» designa procesos mediante los cuales las personas emprenden el camino de tales rendimientos²⁰.

En este primer desarrollo de la educación como proceso, queda resaltada la importancia del «rendimiento» como verdadera praxis. No se trata de un mero rendimiento en el sentido pragmático de haber aprendido «algo», sino de que el educando se ha apropiado y enriquecido en un cierto camino o modo de vivir, en alguna nueva perspectiva.

2. Los procedimientos educativos

a) Distinción entre procesos educativos y procesos relacionados con la educación (auxiliares y de comprensión)

Para acotar lo anterior, Peters desarrolla los tipos de procesos y/o procedimientos que podrían parecer educativos, pero que solamente pueden considerarse de algún modo relacionados con la educación. Subraya así, más claramente, lo que considera un proceso propiamente educativo.

Existen procesos —señala Peters— que, sin ser procesos educacionales en sentido estricto, lindan con ellos y les son de ayuda. Se trata de

¹⁹ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 15.

²⁰ *Ibidem*, p. 16-17.

«tareas» o actividades productivas (*poiesis*, en el sentido aristotélico de la palabra) que facilitan los procesos de aprendizaje:

exhibiendo, llamando la atención, enfatizando o explicando determinado rasgo (...). Es evidente que en este grupo están incluidos procesos como los de entrenamiento, instrucción, aprendizaje mediante la experiencia, enseñanza, y otros ²¹.

Se trata, pues, de actividades o tareas que no incluyen necesariamente el rendimiento, pero que pueden ser de mucha utilidad educativa. Dentro de éstos pueden distinguirse dos grupos:

1) «Procedimientos auxiliares» exteriores al proceso educacional que lo facilitan posiblemente, pero no están implicados en el mismo proceso educativo; el ejemplo es el elogio y la recompensa. Éstos se vuelven necesarios cuando no es posible motivar intrínsecamente a los niños, lo cual desgraciadamente sucede algunas veces y muchas más durante todo el tiempo del proceso educativo: «a algunos, para nada en absoluto» ²². Como para el aprendizaje se requiere un mínimo de atención, muy posiblemente «si el maestro es hábil e imaginativo (...) despertará su interés» ²³. Hay que estar atento en el uso de estos procesos para no lograr un resultado contraproducente, *v.gr.*, el deseo pragmático de ver siempre las cosas con relación a lo que conducen y nunca por lo que valen en sí ²⁴.

2) «Procesos de “aprehensión” de cosas»: se trata —en opinión de Peters— de «formas de adquirir una actitud» que no son estrictamente educativas, como es el caso de los «sentimientos» que se producen en los alumnos como efecto de «la genuina preocupación (que el maestro posee) por transmitir (ese algo) que Lawrence denominó “suelo sagrado” entre el maestro y al que enseña» y en lo cual tanto el que enseña como el que aprende están activamente comprometidos. Este efecto se produce cuando el maestro tiene la mente en ese contenido y no en las formas

²¹ *Ibidem*, p. 27.

²² *Ibidem*, p. 29. Se trata de lo que en la concepción de la educación clásica se ha denominado «medios indirectos de educación».

²³ *Ibidem*, p. 27 y ss.

²⁴ *Cfr. Idem*.

secundarias que produce en el alumno, y requiere además «la atracción que sienten los alumnos por otro» que prepara el campo para «la identificación, la sugestión y otros procesos indeterminados», junto con la atención concentrada en otra tarea. Es importante, que el maestro no tenga excesiva conciencia de ellos, de lo contrario «la cuestión se confunde». «El hecho es que se aprende mucho más de lo que explícitamente se enseña», pero se trata de procesos totalmente imprevisibles: ¿qué más imprevisible que las atracciones humanas? ²⁵.

Existe todavía un tercer grupo de tareas relacionadas con la educación, pero que no cumplen con ninguna de las dos condiciones anteriores: no son auxiliares ni son intencionales por parte del educando. Se trata del «condicionamiento» en todo el sentido de la palabra ²⁶, donde se realiza

un movimiento, con frecuencia casual (...) o una serie de movimientos y, milagrosamente, aparece por ejemplo una bolita de comida (...), sin que el que aprende perciba lo que debe ser aprendido como relacionado instrumentalmente con el «refuerzo» ²⁷.

Peters califica este modo de tratar a los seres humanos como «moralmente objetable» y, desde el punto de vista de la educación, «estos procesos no pueden considerarse de ningún modo tareas que culminan en rendimientos», ya que ni siquiera se percibe como *tarea* que debe aprenderse, mucho menos existe *rendimiento* ²⁸.

²⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 30-31. Se trataría, pues, de aquellos sentimientos, no esenciales al proceso educativo, pero que facilitan la intencionalidad requerida para el aprendizaje con rendimiento.

²⁶ A diferencia de los «condicionamientos clásicos» o los simples «actos del hombre», como la salivación o el parpadeo; y de los mencionados procedimientos auxiliares, como la recompensa y el castigo (cfr. *Ibidem*, p. 31-33) en los que el niño sabe lo que ocurrirá si actúa de determinada manera.

²⁷ *Ibidem*, p. 31-32.

²⁸ En este tipo de condicionamiento no existe intencionalidad alguna, y la persona es tratada a nivel meramente animal: se le provocan reacciones aprovechando las tendencias sensitivas para hacerla realizar determinadas acciones intentadas con un fin externo. Es el caso de la manipulación, entre otras acciones semejantes. Conviene hacer notar que resulta difícil entender el lenguaje de Peters en determinadas explicaciones, debido a la carencia de un lenguaje metafísico adecuado y básico. Pero cabe afirmar que su contenido es certero: es esencial a la actividad educativa el perseguir la mejora del educando, y ello implica su intencionalidad. No puede considerarse educativa una actividad que se reduzca a la mera actividad productiva, como sucede con el conductismo, porque el hombre no es una materia informe, sino conformada en su principio por ella misma (cfr. L. Polo, *La filosofía en nuestra situación*, p. 21).

Como se ve, ninguno de estos tres procedimientos son educativos en sentido estricto, precisamente por estar ausente el elemento del rendimiento y la conciencia que requiere la praxis educativa. Los dos primeros pueden servir de ayuda para la educación, y así los supone; pero el tercero es considerado ilícito dentro del ámbito educativo, ya que falta totalmente la intencionalidad del educando. Lo anterior muestra de nuevo, con mayor claridad, lo que significa el aspecto práxico de la educación.

b) Tipos de procesos auténticamente educativos

Hasta ahora, Peters ha desvelado los criterios y condiciones que permiten que un proceso sea educativo, para ayudar a elaborar una definición de lo que es la educación; pero de momento sólo ha logrado mostrar cuáles son los procesos fronterizos a los educativos, sin aún dejar claro qué entiende por procesos estrictamente educativos²⁹. Sabemos que son «los que implican alguna clase de intencionalidad»³⁰. A continuación, Peters describe los cinco procesos que considera propiamente educativos. El motivo por el que justifica esta diferenciación de procesos dentro del desarrollo global educativo es su complejidad: «El rendimiento que consiste en “ser educado” es un rendimiento bastante complejo que implica el dominio de ciertas prácticas, el conocimiento y la comprensión de principios»³¹. Por esta complejidad, Peters se propone aislar los diferentes aspectos para considerar los diversos procesos educacionales de especial importancia para cada uno de ellos. Los describe así:

1º. Entrenamiento: Este concepto

se aplica a todos aquellos casos en que aquello que debe aprenderse se ajusta a especificaciones muy concretas (*v.gr.*, el entrenamiento militar, con la serie de hábitos que implica: de puntualidad, pulcritud, etcétera)³²;

²⁹ Cfr. J. Saez Carreras, **La filosofía analítica y la educación: Peters**, p. 126.

³⁰ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 33.

³¹ *Ibidem*, p. 34.

³² *Ibidem*, p. 36-37.

se precisa la práctica para el dominio de la ejecución de tal acción y no se hace mucho hincapié en la exposición razonada. Además, se requiere una serie de conceptos y un esquema conceptual sin el cual la actividad es ininteligible, además de la enseñanza de los movimientos corporales correspondientes (*v.gr.*, el hábito del robo implica instrucción, corrección, práctica e imitación). Pero, sigue explicando Peters, no cualquier entrenamiento es educativo, sino aquél denominado «entrenamiento moral», es decir, el que «sugiere el aprendizaje de un código moral ligado a normas específicas»³³, y su rendimiento se considera en la medida del valor de lo que se ha aprendido.

En esta explicación, Peters distingue entre «entrenamiento moral» y «educación moral»: esta última, «sugiere, además, la transmisión de la racionalidad subyacente, la comprensión de principios»³⁴; y, por otro lado, el entrenamiento es algo más que el aprendizaje de técnicas o la posesión de habilidades realizadas mecánicamente³⁵. Peters propugna la existencia de principios objetivos transmitidos por tradición y códigos morales, y también la necesidad de que los hábitos que se aprendan, con sus respectivos movimientos y conceptos, se adecuen a ellos para poder ser propiamente educativos³⁶.

2º. Instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia: Peters explica en este aspecto la necesidad de que el alumno aprenda por experiencia directa (aprendizaje acentuadamente propugnado actualmente), pero

³³ *Ibidem*, p. 37.

³⁴ *Idem*.

³⁵ Esta concepción del entrenamiento como una actividad educativa sólo en cuanto concuerda con los principios morales, resulta relevante en el plano pedagógico, ya que efectivamente es inseparable el ordenamiento moral de la caracterización de las actividades educativas: al ser actividades humanas, son actividades morales, es decir, ordenadas o no al perfeccionamiento del educando. Es necesario mencionar que Peters no especifica más su concepción acerca del contenido de este valor.

³⁶ Se trata, pues, al parecer, de la concepción de una enseñanza de lo que desde Aristóteles se considera la *verdad práctica*, es decir, la verdad acerca del cómo actuar; no en cuanto a la acción ya realizada o normas *a priori*, sino en cuanto se está realizando (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 105-107).

unida también como requisito previo a la *instrucción*, contra la cual prevalece un difundido horror, debido a la asociación que se hace con el «sentar a los niños en fila y hablarles de cosas que pueden estar fuera de su alcance y que, además, probablemente no les interesa saber»³⁷.

Para nuestro autor, ambos mecanismos son necesarios para la adquisición de un cuerpo de conocimientos: una persona aprende porque está preparada para comprender y a través del desarrollo interconceptual alcanzado por ella.

Peters denuncia como «una sarta de tonterías referentes al “descubrimiento” que hacen los niños de las cosas» el prejuicio antes mencionado y que puede atribuirse al llamado «progresismo educativo» —así lo llama él mismo— o formalismo. En palabras suyas:

Este método [por experiencia directa] resulta admirable siempre y cuando los maestros que lo practican comprendan lo que están haciendo, y siempre que las condiciones del aula y el número de alumnos permitan su aplicación. Pero éste no es más que un *método de instrucción más inteligente* (...). Lo cierto es que un niño puede descubrir lo que otros saben, pero siempre que se le formulen preguntas adecuadas en el momento preciso y se guíe su experiencia en determinada dirección³⁸.

3º. Enseñanza y aprendizaje de principios: «“Enseñanza” (...) contrariamente a “enseñar” e “instruir”, sugiere la existencia de una racionalidad y la necesidad de su aprehensión, más allá de la práctica o del cuerpo de conocimientos»; los «principios» sirven para ordenar y clasificar las

³⁷ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 37. Su argumentación es convincente sobre todo debido a los ejemplos que materializan con claridad las realidades que Peters expone, pero se echa en falta una mayor explicación con base en la naturaleza de los procesos cognoscitivos humanos. De cualquier forma es loable el haber captado los sofismas ínsitos en las corrientes pedagógicas activas que reducen a un aspecto el proceso del aprendizaje (el subjetivo) en detrimento de la ayuda que como hombres necesitamos (causa auxiliar).

³⁸ *Ibidem*, p. 38-39. En este punto, parecería que Peters se refiere, además de a las habilidades docentes, a la transmisión de la verdad teórica.

experiencias que va adquiriendo el alumno: son «meramente una suposición o regla de nivel superior a la que puede apelarse a fin de justificar y dar unidad a otras pertenecientes a un orden inferior (...). Pero nada hay de absoluto en lo que constituye un principio»³⁹.

Otras características de estos conocimientos son:

a) que no se olvidan fácilmente;

b) que cuando se poseen, poco queda por avanzar en el terreno de la práctica, tal como ocurre con las técnicas⁴⁰.

³⁹ *Ibidem*, p. 39-41. No parece clara la concepción que Peters posee de estos principios; en un primer momento podría suponerse que se trata de los «primeros principios» metafísicos, tanto especulativos como prácticos, en base a los requisitos que Peters exige para su aprendizaje: «El requisito básico es que las personas adquieran previamente (...) las reglas rudimentarias que los principios iluminan. Es a la vez lógicamente absurdo y educacionalmente errado suponer que la gente puede alcanzar la necesaria comprensión de los principios sin haber adquirido antes un considerable caudal de conocimientos» (*ibidem*, p. 40), es decir, se requiere un contacto con la experiencia (ya sea una «masa de generalizaciones empíricas» en el campo científico, o una serie de reglas también «más mundanas» en lo moral) para lograr formular los principios, los cuales «aparecen inmanentes en las partes» (p. 41); es decir, pueden captarse de un modo natural después de lo conocido experimentalmente: «La gente accede a la comprensión de los principios a través de una mezcla de explicación y selección», que también denomina «aprehensión». No serán, pues, los primeros principios naturales y evidentes, «sino principios superiores o más específicos de las ciencias o de la moral que requieren de la enseñanza para su aprehensión». A pesar de todo, puede hacerse notar la aproximación a la comprensión del acceso natural a los primeros principios, aunque acaba mencionando que «son una suposición o regla a nivel superior que sirve para justificar y dar unidad a las inferiores», es decir, para justificar el modo moral de actuar, pero sin conceder a la razón la capacidad de alcanzar su existencia objetivamente. En este sentido no puede decirse que haya captado en profundidad la capacidad metafísica del hábito del entendimiento, y parece aproximarse, en el fondo de su pensamiento, más a la visión kantiana de este tipo de conocimientos, por el agnosticismo que muestra con respecto a ellos.

⁴⁰ El aprendizaje de las técnicas se refiere al conocimiento productivo o *eficacia*, y se adquiere por el adiestramiento. No carece de valor la crítica al formalismo educativo que pretende que se pueden transmitir y aprehender conceptos científicos sin necesidad del contenido, de conocer la ciencia en sí; de modo análogo sucedería en el campo de los principios morales, sin el correspondiente entrenamiento en sus reglas (es decir, el aprendizaje del contenido de las reglas morales).

4º. Transmisión del pensamiento crítico: Contra el criticismo al estilo cartesiano y sostenido por Dewey que reduce el concepto de ser educado al desarrollo de la actitud crítica, Peters afirma que no se nace con ella y que no es cosa fácil adquirirla: la experiencia más bien parece mostrar la tendencia inveterada de la raza humana a creer lo que queremos creer y aceptar las cosas que nos aseguran. Junto con la necesidad de adquirirla: «el diálogo interior [ya mencionado por Platón al describir el pensamiento como el diálogo del alma consigo misma] es un reflejo del exterior. Éste es el paradigma de la situación educativa». Pero no en un sentido inmanentista, sino como en un proceso en el que el individuo se abre caminos de acceso a un mundo común. De ahí que Peters enfatice la adquisición de conocimientos como condición necesaria para el desarrollo de la actitud crítica y de los hechos. Afirma:

Las diversas formas de pensamiento —histórica, moral, científica, estética— tienen sus propios esquemas, y proporcionan así diferentes perspectivas para la interpretación de la experiencia. Sin embargo, sólo pueden tener un efecto transformador sobre la visión de una persona cuando se transmiten en la forma y el momento adecuados, y cuando están animados por esa pasión por la verdad que yace en el centro de todas ellas ⁴¹.

Esta transmisión de los conocimientos debe hacerse de modo racional por lo que sostiene que «el adoctrinamiento es incompatible con el desarrollo del pensamiento crítico» ⁴².

El método educativo que sugiere es el de preguntas y respuestas (al modo del método *ad hominem* socrático) dirigido por los que ya poseen estas formas de conocimiento y la experiencia correspondiente, quienes harán que el educando se vea forzado a afirmar explícitamente lo que piensa, hasta ir incorporando estas formas a su mente ⁴³.

⁴¹ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 44-45.

⁴² *Ibidem.* p. 42.

⁴³ Resulta muy interesante esta afirmación, ya que la actividad educadora, entendida en sentido integral —tanto verdad especulativa, pero fundamentalmente práctica— se debe realizar *en y desde* la acción, desembocando así en la acción tutorial. Esta actividad, en el ámbito escolar, ha sido concebida como «la actividad que un profesor ejerce, en común con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural y que lleva consigo, como parte integrante, la debida individualización del proceso formativo» (J.L. González-Simancas, «La dimensión orientadora del profesor» en **La investigación pedagógica y la formación de profesores**, Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, 1980, p. 455).

5°. *La conversación*: Se trata de «una situación de aprendizaje de tipo informal», de especial importancia para «el hombre total», primero, porque un largo aprendizaje se realiza en ella durante toda la vida, mientras que el formal se confina a las aulas; y segundo, porque el ser capaz de participar en una conversación real es un verdadero rendimiento, con sólo distinción de grado con respecto al aprendizaje formal:

Mucho se aprende con la participación en esta experiencia compartida, aunque nadie pretende estar enseñando cosa alguna (...), se aprende a ver el mundo desde el punto de vista de otro cuya perspectiva es bien diferente (...). Esto no sería posible sin conocimiento, comprensión, objetividad y sensibilidad para con los otros ⁴⁴.

Es, pues, una forma de conocimiento permanente, pero que implica ya un cierto grado de madurez, rendimiento, que es el que realmente hace posible participar. Explica que «conversar» se distingue de discursar y de copiar frases de otros para lucir ante los demás, «se trata de crear un mundo común al que todos aportan sus contribuciones particulares» ⁴⁵.

Para finalizar, parece de especial interés el siguiente texto:

Desde el punto de vista de la educación, lo esencial es la aprehensión de un esquema conceptual a partir del cual puedan ordenarse los hechos, antes que la habilidad para investigar ⁴⁶.

El texto refleja cuál es, para Peters, el núcleo de la educación de cada persona —desde el estímulo de la natural curiosidad hasta el caminar en la dirección correcta—, por parte de quienes ya poseen esta pasión por la verdad, y es a través de la confrontación del individuo con opiniones contradictorias, que el educando aprehende (*to grasp*), y tiene una visión global de las cosas, en la que puede armonizar los diversos conocimientos y

⁴⁴ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 42.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 45-46.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 44.

demás formas recibidas (con carácter cognoscitivo, aunque también incluye otras formas, no estrictamente cognoscitivas, como las tendencias y los sentimientos). Como se observa, esta postura se opone a las que consideran esencial la mera investigación o el dominio de la palabra o del elemento lógico en la educación.

3. Implicaciones Filosóficas de la Concepción de la Educación como Praxis

El desarrollo del estudio de la actividad educativa en su dimensión procesual permite a Peters resaltar su concepción sobre la actividad educativa esencialmente como *praxis*. En efecto, al subrayar y distinguir el aspecto de la educación como *rendimiento* de lo que ha denominado *tareas*, Peters afirma que sólo cuando se produce rendimiento es cuando puede hablarse con precisión de «educación», dejando fuera tanto al aprendizaje como a la enseñanza cuando no consiguen producir rendimiento, así como otras actividades de aprehensión y las denominadas auxiliares.

Distingue claramente entre actividades inmanentes —tales que su finalidad se encuentra en ellas mismas— y aquéllas cuya finalidad es exterior a la misma actividad —como el cocinar, realizar un examen, pintar un cuadro, que se denominan productivas— porque con ellas se pretende realizar una obra externa al sujeto. En esto no duda en considerarse discípulo de Aristóteles.

Entre éstas, Peters destaca especialmente las primeras, actividades en las que «el fin está estructurado dentro del concepto»⁴⁷. El ejemplo que expone Peters para explicarlas es el de «mirar» y «correr»:

Quando un hombre encuentra un objeto que ha perdido o cuando gana una carrera, no se entrega a algo diferente de mirar o correr, no produce nada ni alcanza fin alguno extrínseco a la actividad que realiza. Simplemente la lleva a feliz término, adquiere el estándar; obtiene el fin que es interno a la actividad y en la que ésta culmina ⁴⁸.

⁴⁷ R.S. Peters, *El concepto de educación*, p. 15.

⁴⁸ *Idem*.

Obviamente, estas actividades poseen un fin ajeno a ellas mismas, pero éste es establecido por el mismo sujeto, y a él le corresponde, no a la actividad en sí⁴⁹: no se mira por mirar ni se corre por correr, sino para ver *algo*, o porque se tiene prisa (mientras que sí es posible conocer por conocer o saber por saber). Pero esta actividad es del sujeto, como toda actividad humana, y culmina en el sujeto, no en algo exterior (como en el caso del cocinar o el escribir). Es en estas actividades —inmanentes— donde Peters encuentra lo esencial de la educación⁵⁰.

Del carácter inmanente de la acción (actividad educativa entendida como *praxis*), o mejor, de la consideración de la actividad educativa como «acción» en el sentido aristotélico, se siguen importantes implicaciones filosóficas:

a) La educación es entendida como «formación» (*praxis*) más que como producción —aunque no excluya a ésta—. Peters señala como característica esencial para que haya educación el «rendimiento», es decir, la mejora o perfección del educando⁵¹. De aquí puede deducirse que el proceso educativo implica algo que desencadene los procesos formativos o de aprendizaje, los cuales son inmanentes; ese «algo» puede ser la enseñanza, pero no necesariamente, también la contemplación de la naturaleza o de la buena acción de otro pueden desencadenar la *praxis* educativa, con tal que el educando haga suyo tal contenido. Por la «autoeliminación» del carácter que tiene la enseñanza respecto del sujeto que se educa

⁴⁹ Éste sería lo propio de la *theoria* o especulación, actividad no considerada por Peters en su desarrollo, a pesar de que Aristóteles sí lo hace.

⁵⁰ Estas actividades son las que Aristóteles denomina *praxis*, y que distingue tanto de la *poiesis* (producción o acción transeúnte) como de la *theoria* (especulación o actividad que es ella misma el fin): «pertenece a la especulación el tener como fin la verdad» (*Met.* II, 1, 993 b), que no modifica ni al sujeto ni al objeto, y que ejemplariza con el conocer, en que lo conocido queda en él como la imagen en el espejo. La *praxis*, en cambio, sí modifica al sujeto y tiene un fin distinto de ella misma, aunque permanece en el sujeto y el fin se da en la actividad misma (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 85 y ss.).

⁵¹ «Aprender» no implica necesariamente ser enseñado por otro, mientras que «enseñar a otro» sí precisa de un aprender: «Habrá implicación de éxito si me refiero a ellos (las personas a quien dirijo la actividad educativa) como personas educadas» (R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 16). En el sentido mismo en el que Aristóteles aplica este término a la vida: «La vida es *praxis*, y no *poiesis*» (*Política*, I, 4, 1254 a 7).

y la orientación hacia la formación de la capacidad de aprender (actividad cognoscitiva e intencional del educando), sin que sea indispensable la enseñanza en la educación, Peters resume la educación en el lema: «Enseñar a aprender, para poder aprender a aprender». De aquí que, aunque existan objetos exteriores necesarios para soportar la acción interna, la acción es inmanente y su efecto recae sobre ella misma: «El correr alcanza su rendimiento en el propio correr; la meta de llegada es sólo el apoyo exterior que suscita la acción inmanente de correr»⁵²;

b) la consideración de la educación o —mejor— de la actividad educativa, siguiendo el análisis anterior, como un «saber práctico»; en contraposición con la disciplina de la educación, la cual podría ser considerada como un «saber acerca de la práctica». La consecuencia de esta afirmación es que para educar hay que ser educado, análogamente a como Aristóteles afirmaba que para poder juzgar éticamente hay que ser una persona ética; se trata, en ambos casos, de saberes prácticos, que se aprenden realizándolos, y no solamente teorizando sobre ellos;

c) las implicaciones con respecto a las actividades que integran el proceso de la educación o tareas relacionadas con él, las cuales no son propiamente inmanentes ni tampoco transeúntes, por tanto no forman parte de la enseñanza ni de la formación, pero están presentes cumpliendo una misión de refuerzo extrínseco. Se trata de actividades como el correr (en palabras de Peters) y, por extensión, el ejercicio físico y el juego⁵³: «mediante ellas se mantiene la orientación del sujeto hacia la actividad inmanente, ayudando a descubrir eficazmente el placer o complacencia ínsitos en la acción»⁵⁴; al no trascender productivamente al exterior, el

⁵² Cfr. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 95-96. Se trata de una profundización muy positiva y de gran interés que proporciona contenido en términos filosóficos a las expresiones del pensamiento petersiano: las implicaciones de lo que lleva consigo el considerar la educación (como actividad) como *praxis*.

⁵³ «(...) lo primero que hay que decir de un hombre educado es que debe ser alguien que no sólo se dedica a alguna actividad particular, como la investigación o la cocina, sino que además, es capaz de realizarla por lo que es ella misma, a diferencia de cultivarla por algo a lo que podría llevar, o por lo que permitiría lograr» (R.S. Peters, **Filosofía de la educación**, p. 38); cfr. también S. Tomás de Aquino, **In I Ethic.**, 1. 1, n. 13; 1. 9; F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 98 y ss.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 97.

placer de la acción se causa en ella misma y se refuerza en el educando la tendencia a buscar la actividad inmanente por ella misma: por la perfección que reporta al sujeto. De aquí el papel intrínseco a la propia educación de las actividades lúdicas y deportivas, y no sólo el de posibilitar el desarrollo armonioso de la persona, y proporcionar una «fuga saludable» de la actividad educativa formal: «Hacer descubrir al educando el gozo que conlleva la mayor perfección en la acción»⁵⁵.

Además de determinar aquí el papel del juego y el deporte en la educación, es interesante apuntar su valor para poder orientarlos debidamente; sin exagerar —por ejemplo— el valor del triunfo, ya que con ello estas actividades se orientarían a la obtención del placer del éxito o al trofeo, «desvirtuando así la potencialidad educativa intrínseca de dichas actividades»⁵⁶;

d) la educación como actividad «principal», en contraposición con la mera enseñanza como actividad «terminal». Estas denominaciones pueden inferirse también de la consideración de la educación como tarea y como rendimiento: la enseñanza es producción, es decir, posee un fin exterior y, en ese sentido, puede designársele como una actividad «terminal» (tiene un término: la lección sería su producto); mientras que la formación (la educación como rendimiento, como *praxis*) no posee de suyo un término, sino que tiene por fin a sí misma, es inmanente. De esta manera, la formación no tiene por qué cesar, a menos que el sujeto lo determine, en cuyo caso el motivo será externo a la misma «acción»: la acción de suyo es irrestricta, su fin está ya dado en el comienzo de la acción, que es su principio. Ésta es la razón de que la acción inmanente caracterice a la formación y sea, por ello, el núcleo esencial de la actividad educativa. A esto se ha denominado «la principalidad» de la acción⁵⁷. La acción educativa, por tanto, tiene por fin a ella misma —fin principal— y su efecto permanece en el sujeto perfeccionándole: «La acción inmanente es el medio a través del cual el educando alcanza la plenitud personal o felicidad»⁵⁸;

⁵⁵ *Ibidem*, p. 98.

⁵⁶ *Idem*.

⁵⁷ *Cfr. Ibidem*, p. 99.

⁵⁸ *Idem*.

e) la concepción «holística» de la educación o concepción del hecho educativo como una totalidad. Al afirmar que la «educación puede usarse como verbo para designar tanto una tarea como un rendimiento»⁵⁹, Peters concibe esta actividad como acción (*praxis*) y como producción (*poiesis*):

Es producción si se considera desde la actividad del educador, como el desarrollo de una actividad cuyo producto es —genéricamente— la lección; pero la educación sólo tiene lugar propiamente cuando concurre esta tarea de la enseñanza con el rendimiento por parte del educando: sólo proporciona razón del hecho educativo, en lo esencial, la consideración holística de éste, siendo prioritario el aprender, ya que «aprender» puede caracterizarse sin necesidad de que se introduzca la noción de «enseñar», [pero] es imposible caracterizar esta última sin hacer referencia a la primera ⁶⁰.

En esta concepción de Peters está contenida la verdad de que el agente principal de la educación es el educando, siendo el educador una causa auxiliar. Él mismo afirma:

El éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende. Ésta es, presumiblemente, la verdad lógica que subyace al dicho de que toda educación es autoeducación ⁶¹;

f) el carácter moral de la educación, que Peters expresa en términos como: «(...) educar implica comprometerse en la utilización de procedimientos legitimados por la moral, la educación (...) es inseparable de los juicios de valor»; consideramos como moralmente reprobable a

aquel proceso en el que no se dan las condiciones de intencionalidad y voluntariedad por parte del alumno, *v.gr.*, el caso de un maestro que intentara *condicionar* a los niños para que «captaran» determinadas cosas sin tener consciencia de ello ⁶².

⁵⁹ R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 15.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 16.

⁶¹ *Idem*. En esta conjunción «enseñanza-formación» —término con el que se designa la educación en su sentido más amplio, es decir, como «todo aprendizaje que se considera educativo» (rendimiento) (*cfr.* F. Altarejos, **Educación y felicidad**, p. 95)—, o en la de «producción-acción», se encuentra lo característico, la peculiaridad, las virtualidades, y también las dificultades, de la actividad educativa (*cfr. Ibidem*, p. 93 y ss.).

⁶² *Cfr.* R.S. Peters, **El concepto de educación**, p. 17 y ss.

La moralidad, pues, es parte integrante del acto educativo: requiere ser realizada en consecuencia con los criterios que dicta la moral, con procedimientos que ésta legitime; y es calificable moralmente en cuanto al objeto (valores), medios utilizados y demás circunstancias, y con vistas al fin de la persona como tal, respetando su dignidad ⁶³.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, se hace constar que efectivamente Peters, a través de su estudio de la educación como un proceso, profundiza y hace manifiesta la dimensión de la educación como *praxis*, es decir, como una actividad de suyo inmanente. Esta penetración es la que hace de él —indudablemente— uno de los más importantes filósofos de la educación en la actualidad .

Ahora bien, desde el punto de vista del proceso, esta inmanencia o *praxis* petersiana queda más claramente reflejada, a través de la noción de «rendimiento». Es decir, el autor realiza una disección de las actividades relacionadas con la acción educativa para buscar en cuál de ellas se encuentra lo propiamente educativo. Es verdad, hace ver, que la educación supone siempre una *poiesis*, una producción, porque el *proceso* de «enseñar» y de «aprender» siempre va de algo (el profesor) a algo (el alumno), pero —señala— si no hay *rendimiento* significa que no hubo tampoco aprendizaje, es decir, la educación o resultado que se consigue con la actividad educativa. Con lo anterior evidencia que la *praxis* educativa, aunque tenga su inicio (y no siempre) en el profesor, permanece en el educando; la educación es más *praxis* que *poiesis*, aunque la suponga. La educación es, pues, más «formación» que «producción»: resulta imposible educar sin autoeducación o participación del educando en el proceso mismo de modo intencional.

A través del estudio anterior es posible comprender que R.S. Peters, aunque proviene de una línea analítica, se aleja de la misma al realizar

⁶³ Frente a las teorías de la educación de cuño pragmatista o utilitarista (a lo más, en función de la sociedad, del bien común), o bien liberalista o marxista, ésta es una aportación de gran valor.

una buena crítica a las corrientes educativas contemporáneas pragmáticas, empiristas y formalistas; y al aportar —con base en la filosofía aristotélica— un análisis profundo de la inmanencia propia de la acción educativa, y de la necesidad de normas y valores para la educación. Por otro lado, formula un sistema que aprovecha la ayuda de otras ciencias como la filosofía, la psicología, la sociología, etcétera.

Sin embargo, es pertinente resaltar que, aunque indaga en la inmanencia aristotélica y la aplica de un modo muy certero a la actividad educativa, no alcanza su último nivel, que es el de la *teoría*, por lo que —a pesar de sus grandes aportaciones— su pensamiento global no se aparta de la línea analítica, al no conceder valor absoluto o real a los principios primeros o metafísicos, ni va más allá de la autonomía de la razón, que no posee un objeto superior que contemplar, por lo que puede decirse que, en el sentido más profundo de su investigación, permanece en un ámbito más de filiación kantiana que aristotélica.

De lo anterior se concluye que la moralidad de la acción educativa está en su mera intencionalidad; no se le atribuye ningún contenido de bondad o maldad de acuerdo con la rectitud de la intención, o con la orientación hacia la verdad. Ésta es la consecuencia de no admitir o —al menos— no mencionar la operación que Aristóteles considera más elevada en el ser humano: la *teoría* o contemplación, que siempre supone un objeto externo al cual se contempla y a través del cual se eleva el alma humana a su más alta capacidad operacional o educativa. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros de Peters:

PETERS, R.S., **El concepto de educación**, Buenos Aires, Paidós, 1969.

_____, **Reason, Morality and Religion**, London, Friends Home Service Committee, 1972.

_____, **Authority, Responsibility and Education**, London, Allen and Unwin³ 1973.

_____, **Psychology and Ethical Development**, London, Allen and Unwin, 1974.

_____, «La filosofía de la educación» en **El concepto de educación**, Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 13-50.

_____, «What is an educational process?» en **The Concept of Education**, London and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1979, p. 1-23.

_____, **Education and the Education of Teachers**, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

_____, **Filosofía de la educación: «El concepto de educación»**, p. 25-110 y «La justificación de la educación», p. 425-476, trad. de F. González Arámburo, México, FCE2 ed. en español, 1977.

_____, «La educación como iniciación» en BOWEN, J.-HOBSON, P.R., **Teorías de la educación**, trad. de M. Arbolí, México, LIMUSA, 1979, p. 345-381.

_____, **Moral Development and Moral Education**, London, Allen and Unwin, 1981.

_____, **Essays on Educators**, London, Allen and Unwin, 1981.

_____; DEARDEN, R.F. y HIRST, P.H., **Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)**, revisión y prólogo de J.M. Esteve Zarazaga, Madrid, Narcea, 1982.

_____ y HIRST, P.H., **The Logic of Education**, London, Routledge and Kegan Paul, 1970.

Otros autores:

ACEDO MORENO, L.I., **Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa**, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, No. 202, 2007.

_____, «Caracterización conceptual de la educación como *praxis*. Un estudio desde la perspectiva de R.S. Peters» en **Tópicos**, 35 (2008/2), p. 113-137.

ALTAREJOS, F., **Educación y felicidad**, Pamplona, EUNSA, 1983.

ALTAREJOS, F. y NAVAL, Concepción, **Filosofía de la educación**, Pamplona, EUNSA, 1983², 2004.

AQUINO, T. de, **Comentario de la Ética a Nicómaco**, trad. y nota preliminar de Ana María Mallea, CIAFIC, 1983.

_____, «*In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*» en **Opera Omnia**, XIV, Torino, Marietti, 1939-67.

ARISTÓTELES, **Metafísica**, ed. trilingüe por Valentín García Yebra, Gredos², 1990.

COOPER, D.E., **Education, Values and Mind (Essays for R.S. Peters)**, London, Boston and Henley, Routledge and Kegan Paul, 1986.

HIRST, P.H., **Education and its Foundation Disciplines**, London, Routledge and Kegan Paul, 1983.

INCIARTE, F., «El problema de la verdad en la filosofía actual y en Santo Tomás» en **Veritas et Sapientia**, EUNSA, Pamplona, 1975, p. 39-59.

INCIARTE, F., **El reto del positivismo lógico**, Madrid, Rialp, 1974.

IZAGUIRRE, Jesús María y MOROS, E.R., **La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo**, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, No. 197, 2007.

KANT, I., **Fundamentación de la metafísica de los costumbres**, traducción de C. Martín Ramírez, Buenos Aires, Aguilar, 1973.

NIETZSCHE, F., **The Will to Power**, W. Kaufmann, Weidenfel and Nicolson, 1968.

POLO, L., «La filosofía en nuestra situación» en **Nuestro Tiempo**, n. 50, Pamplona, 1978.

RODRIGUEZ LUÑO, A., **Sobre el valor práctico de la ética filosófica**, Anuario Filosófico, Vol. 7, Pamplona, EUNSA, 1982.

SAEZ CARRERAS, J., «La filosofía analítica y la educación: Peters», en CERVERA ESPINOZA, A. y SAEZ CARRERAS, J., **Filosofía de la educación**, Valencia, NAU llibres, 1985.

SANTOS CAMACHO, M., **Ética y filosofía analítica**, Pamplona, EUNSA, 1975.

SCHEFFLER, I., **El lenguaje de la educación**, Buenos Aires, El Ateneo, 1970.

STRAUS, L., «Aristotle's Politics» en **The City and the Man**, Chicago, University of Chicago Press, 1978.

VIGO, Alejandro G., **Estudios aristotélicos**, EUNSA, 2006.