



EL CUIDADO

El estado de la cuestión: A. DOMINGO MORATALLA. **Reflexión y crítica:** F. FANTOVA AZCOAGA, C. GÓMEZ HERRERA. **Ágora:** J.A. GARCÍA MENÉNDEZ. **Didáctica:** F. GONZÁLEZ ALONSO, J.L. GUZÓN NESTAR Y A. RODRÍGUEZ LÓPEZ. **Informaciones.**

Diálogo Filosófico

Revista cuatrimestral de reflexión, crítica e información
filosóficas editada por Diálogo Filosófico®.

Diálogo Filosófico articula su contenido en artículos solicitados en torno a un tema o problema filosófico de actualidad en las secciones «Estado de la cuestión» y «Reflexión y crítica». Además publica siempre artículos no solicitados en la sección «Ágora» (filosofía en general) y ocasionalmente en la sección «Didáctica» (relacionada con la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación). Privilegia los de contenido no meramente histórico y expositivo, sino que reflexionan de manera original sobre los problemas reales o dialogan creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas. Dichos artículos pasan por un proceso de evaluación ciega por pares. Asimismo acepta el envío de reseñas que recojan una confrontación crítica con libros de reciente publicación.

Director: José Luis Caballero Bono (Universidad Pontificia de Salamanca).

Secretario: Juan José Raya Araque

COMITÉ CIENTÍFICO

Vittorio Possenti (Università degli Studi di Venezia), Erwin Schadel (Otto-Friedrich Universität Bamberg), Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México), Adela Cortina (Universidad de Valencia), Jean Grondin (University of Montreal), Charles Taylor (McGill University), João J. Vila-Chã (Universidade Católica Portuguesa), Miguel García-Baró (Universidad Pontificia Comillas), Peter Colosi (The Council for Research in Values and Philosophy).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ildefonso Murillo (Universidad Pontificia de Salamanca), José M^a Vegas Mollá (Seminario Diocesano de San Petersburgo), Ignacio Verdú (Universidad Pontificia Comillas), Jesús Conill (Universidad de Valencia), Camino Cañón Loyes (Universidad Pontificia Comillas), Jorge M. Ayala (Universidad de Zaragoza), Antonio Sánchez Orantos (Universidad Pontificia Comillas), Félix García Moriyón (Universidad Autónoma de Madrid), Juan Antonio Nicolás (Universidad de Granada), Juan J. García Norro (Universidad Complutense de Madrid), Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia), Manuel Sánchez del Bosque, Leonardo Rodríguez Duplá (Universidad Complutense de Madrid).

EVALUADORES EXTERNOS - Secciones «Reflexión y crítica», «Ágora» y «Didáctica»

Antonio Heredia Soriano (U. de Salamanca), Alicia Villar Ezcurra (U. Pontificia Comillas), Rogelio Rovira Madrid (U. Complutense de Madrid), Pablo d'Ors Führer (Consejo Pontificio de la Cultura), Vicente D. García Marzá (U. Jaime I), Emilio-Ginés Martínez Navarro (U. de Murcia), Norberto Smilg Vidal (IES Miguel Espinosa), Ignacio Quintanilla Navarro (IES Infanta Elena), Carmen Dolby Múgica (UNED), Joaquín Sanz Guijarro, Roberto Aretxaga Burgos (U. de Deusto), María García Amilburu (UNED), Carmen Segura Peraita (U. Complutense de Madrid), Carlos Ortiz de Landáuzuri (U. de Navarra), Carlos Beorlegui Rodríguez (U. de Deusto), Pedro José Chamizo Domínguez, Ernesto J. Vidal Gil (U. de Valencia), Jesús Adrián Escudero (U. Autónoma de Barcelona), Lydia Feito Grande (U. Complutense de Madrid), Pilar Fernández Beites (U. Complutense de Madrid), Jacinto Chozar Armenta (U. de Sevilla), Gabriel F. Arnáiz, Ricardo Pinilla Burgos (U. Pontificia Comillas), Mauricio Correa Casanova (Pontificia U. Católica de Chile), Enrique Anrubia Aparici (U. de Sevilla), Alfredo Marcos Martínez (U. de Valladolid), Javier Gracia Calandín (IES Jaime I), José Barrientos Rastrojo (U. de Sevilla), Juan Carlos Moreno Romo (U. Autónoma de Querétaro), José Luis Cañas Fernández (U. Complutense de Madrid), Teófilo González Vila, Ana María Andaluz Romanillos (U. Pontificia de Salamanca), José Luis Guzmán Nestar (U. Pontificia de Salamanca), Mariano Crespo Sesmero (U. de Navarra), José Mora Galiana (U. Pablo de Olavide), Javier Cumpa Arteseros (U. of Miami), Carmen Herrando Cugota (U. San Jorge), Pedro Jesús Teruel (U. San Pablo CEU), José María Callejas Berdonés, Vicente Tarín Cervera, Javier Oroz Ezcurra (U. de Deusto), Pablo Largo Domínguez (Instituto Teológico de Vida Religiosa), Emilia Bea Pérez (U. de Valencia).

Administración: M.^a Jesús Ferrero

Dirección y Administración DIÁLOGO FILOSÓFICO

Corredera, 1 - Apartado de Correos 121 - 28770 COLMENAR VIEJO (Madrid)

Teléfono (móvil): 610 70 74 73

Información Electrónica: dialfilo@hotmail.com / dialfilo@telefonica.net / www.dialogofilosofico.com

Esta revista está indexada en LATINDEX, RESH, CARHUS+, ISOC, DICE, MIAR, FRANCIS, PASCAL, CIRC, DULCINEA, *The Philosopher's Index*, *Repertoire Bibliographique de la Philosophie*, *International Directory of Philosophy*.

Edita: DIÁLOGO FILOSÓFICO / PUBLICACIONES CLARETIANAS

PRECIOS (2022)

Número suelto: 16 euros (IVA incluido)

Suscripción anual: España: 34 euros (IVA incluido) / Extranjero: 42 euros (correo normal)

EN PORTADA: Elías Salaverría - ¿Está usted mejor?

I.S.S.N.: 0213-1196 / Depósito Legal: M.259-1985

Diálogo Filosófico

Año 38

Septiembre/Diciembre

III/22

Presentación..... 383

El estado de la cuestión

DOMINGO MORATALLA, A.: *Cuidado integral y cuidado generativo. Pensar la responsabilidad en la era digital*..... 384

Reflexión y crítica

FANTOVA AZCOAGA, F.: *Los cuidados y las políticas públicas* 405

GÓMEZ HERRERA, C.: *La afectividad de la palabra: cuidado, enunciación y acogimiento* 419

Ágora

GARCÍA MENÉNDEZ J.A.: *Una interpretación de la política y cultura de la España del siglo XX en Elías Díaz* 439

Didáctica

GONZÁLEZ ALONSO, F., GUZÓN NESTAR, J.L. Y RODRÍGUEZ LÓPEZ, A.: *Filosofía y formación del profesorado. Sentido y lugar de la Filosofía en los estudios de Magisterio. De supergigante luminosa, a estrella declinante*..... 461

Informaciones

Friedrich-Wilhelm von Herrmann 8 de octubre de 1934 – 2 de agosto de 2022	485
Crítica de libros	489
GARCÍA MORIYÓN, Félix: <i>La educación moral, una obra de arte</i> (Ángel I. Pérez Gómez).	
DOLBY MÚGICA, María del Carmen: <i>Mi amistad filosófica con Juan Pegueroles. Un hombre sencillo que amó la filosofía</i> (Jorge M. Ayala).	
Noticias de libros.....	497

Didáctica

Filosofía y formación del profesorado. Sentido y lugar de la Filosofía en los estudios de Magisterio. De supergigante luminosa, a estrella declinante

**Philosophy and teacher training.
The meaning and place of philosophy in teacher training.
From shining supergiant to declining star**

**Fernando González Alonso
José Luis Guzón Nestar
Antonio Rodríguez López**

«Si el Maestro ha de ser pedagogo,
ha de ser maestro filósofo»
(J. Ortega y Gasset, 1952)

«La filosofía consiste en una búsqueda de lo absoluto
o un análisis de la totalidad de la experiencia humana»
(J. Piaget, 1972)

Resumen

La filosofía ha ido saliendo de los planes de estudio de la enseñanza media y de las facultades de educación. Se analiza de forma general la historia de la educación y la importancia de la filosofía en el nacimiento de la educación, desde la Academia platónica, los paseos aristotélicos, la Edad Media y la formación actual del profesorado. Hacemos un recorrido por los planes de estudio de magisterio para comprender el porqué de la situación actual. Esta situación nos lleva a concluir la deficiente formación humana en magisterio y el usual desprecio del pensamiento filosófico. Nadie aprecia lo que desconoce.

Abstract

The philosophy has been leaving the curricula of secondary education and the faculties of education. The history of education and the importance of philosophy in the birth of education are analyzed in a general way, from the Platonic academy, the Aristotelian walks, the Middle Ages and current teacher training. We take a tour of the teaching curricula to understand the reason for the current situation. This situation leads us to conclude the deficient human training in teaching and the usual contempt for philosophical thought. No one appreciates what he does not know.

Palabras clave: Historia, filosofía, planes de estudio, magisterio, humanismo.
Keywords: History, Philosophy, Curricula, Teaching, Humanism.

1. Introducción

La Historia de la Educación hasta el siglo XXI prefigura nuestra intuición. Unas breves catas históricas confirman el hecho de que durante siglos la Filosofía fue una estrella supergigante y luminosa. Es verdad que, con la Edad Media, la Escolástica la relegó a un segundo plano en favor de la Teología (*Philosophia ancilla Theologiae*), pero no obstante, se mantuvo como un fundamento fuerte en el estudio de la Teología y de otras disciplinas profesionalizantes.

La primera cata nos lleva a la alta Edad Media. Desde antiguo (siglo V) las Artes Liberales fueron los estudios introductorios para otros estudios y carreras, la base sobre la cual se fundamentaba la Teología, la Medicina o el Derecho. Con el tiempo, en la Baja Edad Media, las Artes Liberales quedaron integradas en el mismo estudio de la Filosofía. En la obra *De divisione philosophiae*, de Domingo Gundisalvo (c. 1110-c. 1181), las artes del *trivium* incluyen en la propedéutica a la filosofía, como distinta de la lógica, y las del *quadrivium* en la correspondiente a la filosofía teórica, como física y matemáticas (Blaich et al., 2004).

A partir del Renacimiento, la noción de Artes Liberales formaba parte indispensable del bagaje intelectual de la persona que ejercería la función docente en varios campos del saber. Como tal, el concepto de maestro no existía, pero posteriormente se añadirá.

Una segunda cata nos conduce a la Edad Moderna, al Renacimiento. Una institución educativa de primer orden que contribuyó a fijar la importancia de la Filosofía en la Educación fue la *Ratio Studiorum* (1599) de los Jesuitas, que desde su nacimiento se caracteriza por una orientación humanista: no cerrarse en una estrecha especialidad, sino tener un horizonte humanizante, que permita abrirse a la historia, a la literatura, a la filosofía, a las ciencias, y a los problemas económicos, políticos y sociales. Y, sobre todo, más que aprender una asignatura, aprender a pensar de modo crítico y valorativo (Lukács, 2001).

La *Ratio* se divide en tres grandes sectores: a) Letras humanas; b) Filosofía y c) Estudios teológicos. Ignacio de Loyola, a la hora de enfocar la formación en la naciente Compañía, fue muy diligente y claro. En la IV parte de las Constituciones, los capítulos once a diecisiete conciben la universidad como un gran colegio de educación en el que las facultades inferiores de gramática, letras humanas y retórica se añadían a las facultades superiores de Filosofía, Teología y Lenguas que, por su índole formativa, fueron responsabilidad importante para la Compañía de Jesús.

La tercera cata nos dirige a los siglos XX-XXI. Un educador como Paulo Freire (1921-1997), exponente muy significativo de la Pedagogía de la Liberación, enumeró desde la práctica educadora humanista y liberadora casi treinta saberes del docente, algunos de ellos calificándoles como indispensables para el ejercicio del educador, indistintamente de cuál sea su posición política. Entre ellos está la responsabilidad ética, que se opone a la injusticia y se testimonia frente al educando en un clima de respeto hacia su dignidad y hacia su propia autonomía, la creación de las condiciones para la producción o la construcción de conocimiento, la esperanza en la fuerza de la educación y el compromiso del educador en clave de su pedagogía liberadora (González Astudillo, 2012).

Por su parte, Contreras (2001) señala desde una aproximación teórica tres concepciones de profesor: experto técnico, profesional reflexivo e intelectual crítico. Tales concepciones tienen similitudes con las teorías de autores anteriores como Carr y Kemmis (1988), Grundy (1991), Pérez Gómez (1995) y Giroux (1997). Los nombres que les asignan a cada una de ellas convergen con el planteamiento habermasiano (1982) de los intereses cognoscitivos del conocimiento

que son: técnico, práctico y emancipatorio (Angulo Calzadilla, 2012, pp. 28-30). Cualquiera que sea la situación y el contexto, el docente en su quehacer aplica el conocimiento teórico y este conlleva siempre un cierto grado de pensamiento filosófico.

2. ¿Qué es la filosofía, qué es el pensamiento filosófico?

La filosofía parte de la experiencia ordinaria. Desde antiguo, el ser humano, a partir de su experiencia y por medio de la razón se ha preguntado por el último fundamento y realidad del hombre y del mundo. En cuatro palabras podemos resumir todos los temas y problemas de que ha tratado y trata la filosofía: realidad, conocimiento, lenguaje y praxis. La cuestión de Dios puede surgir o no en esa búsqueda, para afirmarlo (teísmos) o para negarlo (ateísmos), o, finalmente, para dejarlo en suspenso (agnosticismos).

El punto de partida de la filosofía, ya se ha apuntado anteriormente, suele ser la experiencia cotidiana o precientífica, que comienza «con unas preguntas que se plantean cuando el mundo, que nos es familiar y cotidiano, de repente pierde su carácter de evidencia y se nos convierte en problema» (Anzenbacher, 1982, p. 15).

De niños y, conforme avanzamos en la vida, más de una vez, aunque no hayamos estudiado filosofía, nos asaltan preguntas como las siguientes: «¿Por qué existen las cosas? ¿Qué sentido tiene el universo? ¿Por qué yo soy yo y no cualquier otro? ¿Qué hay después de la muerte? ¿Soy yo libre y responsable de lo que hago o tengo que obrar así? ¿Qué es justicia?» (Anzenbacher, 1982, pp. 15-16). Hay preguntas inevitables que nos condenan a filosofar, seamos o no conscientes de ello.

La pregunta puede surgir de forma espontánea. Si educar supone formar críticamente a las personas para que se integren del modo más responsable posible en la sociedad, ¿qué explicación cabe dar a (o recibir de) quienes pretenden aminorar la reflexión sobre estas preguntas? ¿Cabe preparar intelectualmente a los futuros maestros y maestras, intentándoles ahorrarse la «fatiga del concepto» (Hegel)? (Sok-Zin Lim, 1963).

A estos conceptos y temas de la experiencia ordinaria, la educación añade una serie de temas que son importantes también desde la perspectiva del educador y la educación: ¿Qué tipo de ser humano (hombre o mujer) se busca forjar? ¿Qué sociedad deseamos construir? ¿Qué es educar?, ¿Quién es el sujeto de la educación?, ¿Por qué y para qué nos educamos?, ¿Qué se debe enseñar?, ¿Cómo nos educamos?

¿Es posible educar sin un modelo de referencia? ¿Por qué un modelo y no otro? ¿Quién decide y quién debe decidir? ¿Se debe imponer al educando una opción contra su voluntad? ¿Cuáles son los principios de las corrientes filosóficas que han incidido en la educación? ¿Deben los gobiernos imponer su modelo ideológico porque gozan de mayoría? ¿Qué dimensiones humanas hemos de educar? ¿Cómo debe ser ejercida la autoridad del maestro? ¿Quiénes han de educar? ¿Es posible justificar cuál es la mejor educación? ¿Es posible la neutralidad? ¿Son indiferentes los medios? ¿Qué es exactamente enseñar? ¿Cuándo se puede afirmar con propiedad que se «sabe» algo? ¿Qué criterios deben satisfacerse para decir que lo que un maestro hace puede caracterizarse verdaderamente como «punitivo»? ¿Qué quiere decir que todos los niños deben tener «igualdad de oportunidades»? ¿Qué significa «libertad» en un contexto educativo? (Moore, 1998).

Después nos detendremos sobre en qué punto nos encontramos hoy. ¿Estas preguntas se satisfacen y se responden correctamente desde un uso racional y sapiencial de la filosofía? ¿La filosofía está ausente? Estas son algunas preguntas que emanan de la tesis que aspiramos a confirmar.

3. Un caso particular: la Filosofía de la Educación

La verdad es que en gran parte de la historia de la formación institucional (formal) del profesorado, desde mediados del siglo XIX en adelante, un cierto dominio de la Filosofía de la Educación fue ampliamente considerado como esencial para el oficio de la enseñanza. Por esta razón, la Filosofía de la Educación como disciplina académica ocupaba invariablemente un lugar central en los programas de estudio que conducían a la certificación del profesorado. La caída en desgracia de la filosofía en la formación del profesorado ha sido dramática. Mientras que temas como los métodos de instrucción, el currículo y, desde su creación hace un siglo, la Psicología de la Educación siempre han sido características más o menos constantes de la formación del profesorado, la Filosofía de la Educación, no hace mucho tiempo un elemento básico de la formación del profesorado, ha experimentado un marcado descenso (Arcilla, 2002; Colgan, 2017, 2018; Hare, 2007; Kincheloe & Hewitt, 2011; Wilson, 1993; Winch, 2012).

En la tarea de la formación de los futuros profesores es cada vez menos probable que se introduzca a los estudiantes en los escritos clásicos de la Filosofía de la Educación, o incluso que se fomente

explícitamente el desarrollo de las habilidades intelectuales asociadas a la filosofía: reflexión crítica, argumentación y claridad conceptual.

En el propio campo de la Filosofía de la Educación, el declive de la filosofía en la formación del profesorado ha sido objeto de un amplio y apasionado debate. Algunos académicos lamentan la marginación de su campo, considerándola sintomática de la degradación intelectual de la formación del profesorado, y de una tendencia conectada y preocupante al considerar la enseñanza como una mera habilidad técnica que requiere poco tacto (juicio) profesional (por ejemplo, Barrow, 2014; Colgan, 2017). Otros sostienen que el eclipse de los contenidos filosóficos es el resultado inevitable de fuerzas que obligan a los responsables de la formación del profesorado a reducir y sustituir progresivamente los cursos de Filosofía de la Educación (por ejemplo, Kincheloe y Hewitt, 2011).

Para valorar con exactitud el declive de la Filosofía de la Educación en la formación del profesorado y entender sus causas, debemos revisar rasgos históricos. En el siglo XIX, la formalización de la preparación de los maestros fue uno de los muchos retos a los que se enfrentaron reformadores sociales como Henry Barnard y Horace Mann en Estados Unidos, y Egerton Ryerson en Canadá. Inspirados en un modelo de educación fabril, estaban comprometidos con la idea de que el trabajo de los maestros, su lugar de trabajo –es decir, las escuelas– y la formación de los maestros estuvieran estandarizados y se establecieran controles de calidad.

Sin embargo, la realidad de la enseñanza del siglo XIX era que la mayoría de los maestros trabajaban en escuelas rurales de una sola aula, donde las tareas que debían realizar eran múltiples, imprevisibles y variaban mucho de una escuela a otra. Teniendo en cuenta que su trabajo consistía más en lo que podría llamarse «mantenimiento de la escuela» que en la instrucción como tal, los pioneros de la formación de maestros, como Mann, pensaron que el tipo de conocimiento favorable para una enseñanza eficaz en este contexto era una visión sintética de la educación que combinara teoría y práctica.

Lo que la pedagogía ofrecía a los profesores del siglo XIX eran filosofías educativas preconfeccionadas y articuladas en las obras de los llamados «grandes educadores», como Aristóteles, Aquino, Rousseau, Spencer, Fröbel, Pestalozzi y Herbart. Estas figuras históricas también sirvieron de modelos para que los profesores los emularan en la práctica. Las primeras publicaciones dirigidas directamente a un público de maestros, las colecciones de escritos educativos de estos «pedagogos», como se les llamaba, se utilizaron como libros de texto

para los maestros en formación y se publicaron en masa para abastecer las primeras escuelas normales.

A medida que avanzaba el siglo se crearon las primeras cátedras de investigación en el «arte y la ciencia de la educación». Una de estas primeras cátedras se concedió a Joseph Payne en 1873, en el recién creado *Colegio de Preceptores* del Reino Unido. Además de utilizarse en la formación inicial del profesorado, los libros salidos de esas cátedras, al igual que las antologías del gran pensamiento educativo, también podían encontrarse en las listas de lectura creadas por los consejos escolares regionales y destinadas a los profesores en activo. Conocidas como «bibliotecas de profesores» (Mackintosh y Marshall, 1886, p. 285), estas listas servían para el desarrollo profesional.

Aunque en esta época el título de *Bachelor of Arts* otorgado por una universidad seguía considerándose una preparación suficiente para los maestros de las escuelas primarias, especialmente si se obtenía en Europa, las escuelas normales supervisaban ahora de forma abrumadora la educación de los maestros de las escuelas comunes. Las escuelas normales, que por lo general aún no estaban afiliadas a las universidades, se asemejaban mucho a los colegios en cuanto a su estructura institucional. Las nuevas asignaturas añadidas al plan de estudios solían estar específicamente adaptadas a las necesidades educativas percibidas por los nuevos candidatos a maestros. Por ejemplo, un programa de estudios en una escuela normal casi siempre incluía un curso sobre «los principios de la educación», cuyo objetivo era descubrir y extraer los «principios» en los que se basan diversos «sistemas» pedagógicos.

Un libro de texto muy utilizado en las escuelas normales era la obra del filósofo inglés Thomas Tate *Philosophy of Education* (1854), emblemático del enfoque sintético del estudio de la educación que caracterizó a los cursos de «principios de la educación». La omnipresencia de este tipo de cursos demuestra la presencia permanente de la «pedagogía» —o lo que ahora se reconocería como Filosofía de la Educación— en la formación de maestros durante este período. A pesar de la resistencia institucional dentro de las universidades, las cátedras de «arte y ciencia de la educación» lograron expandirse en pequeños departamentos y escuelas de educación o escuelas normales semiautónomas. De este modo, la formación del profesorado se fue acercando poco a poco a la supervisión universitaria. En cuanto a la composición del profesorado, los títulos de doctorado en «pedagogía» fueron sustituidos gradualmente por doctorados en disciplinas universitarias tradicionales.

Poco a poco la enseñanza fue dando un giro hacia la investigación, hacia el «estudio de la educación», que se basaba en disciplinas académicas como la filosofía, la historia de la educación y la ciencia de la educación. Según este modelo, los filósofos formados debían impartir clases sobre los «ismos» de la filosofía aplicada a la educación: idealismo, realismo, pragmatismo, etc. Para ejemplificar este modelo educativo de «fundamentos» para los profesores, el *Teachers College* publicó un conjunto de libros de texto en dos volúmenes (Rugg, 1941) que contenían lecturas, todavía extraídas en su mayoría de las obras de los principales filósofos (Platón, Aquino, Rousseau, Dewey y otros), sobre temas relacionados con el campo de la educación: psicología, filosofía, currículo, gestión escolar, etc.

No obstante, y como afirmó célebremente John Dewey también en el *Teachers College*, en el diseño de los nuevos programas de formación del profesorado la Filosofía de la Educación fue considerada como la «teoría general» de su construcción y colocada, durante un tiempo, en el centro del currículo de formación del profesorado (Dewey, 1916). La prevalencia de este modelo de fundamentos tripartitos comenzaría a declinar después de la Segunda Guerra Mundial. En ese momento, la ideología en la educación, como llegó a llamarse, se enfrentó a las críticas por encasillar el pensamiento educativo en ciertos «absolutos» metafísicos encontrados en las filosofías clásicas de la educación y derivando hacia un modelo más experiencial, se pasó de un modelo de artes liberales a un modelo de formación profesional. La idea de que la formación del profesorado podía basarse en la instrucción de los resultados de la investigación científica y de los métodos de enseñanza probados en la práctica, también impulsó el movimiento de profesionalización de la enseñanza. El arquetipo de la búsqueda de prácticas docentes científicamente defendibles puede ser el conductismo de Skinner.

Sin embargo, los filósofos de la educación, que todavía eran una fuerza a tener en cuenta en la formación del profesorado en el momento álgido del movimiento conductista, desempeñaron un papel destacado a la hora de llamar la atención, de forma crítica, sobre las limitaciones del conductismo aplicado a la enseñanza y, de este modo, marcaron el comienzo del cognitivismo como nuevo paradigma dominante en la psicología de la educación. En el Reino Unido, la filosofía británica de la educación recurrió a la filosofía analítica como recurso crítico. Peters surgiría como la figura emblemática de la filosofía analítica de la educación y su influencia puede compararse a la de Dewey en Estados Unidos.

Según los filósofos analíticos de la educación, la solución a los problemas de la educación no se encontraba en ninguna visión del mundo educativa concreta, sino en los significados del lenguaje que los educadores utilizan para hablar de la educación. Poco a poco esta orientación de la filosofía también fue apagándose y ofreciendo pocos frutos, desembocando en la crisis de la década de los 80 en que, ante la dura competencia por el tiempo curricular de campos como la psicología de la educación y la enseñanza de técnicas específicas de instrucción y gestión de la clase, el protagonismo de la filosofía en la formación del profesorado comenzó a decaer de forma pronunciada y nunca se ha recuperado.

Ilustrativo de esta tendencia, en Canadá, el único país del que se han recogido datos sobre la cuestión, en 2013 solo el 10% (12 de 124) de los programas de formación del profesorado encuestados contenían un curso obligatorio de Filosofía de la Educación (Maxwell, Tremblay-Laprise, & Filion, 2015). De una forma bastante similar, en 2022, nosotros que escribimos desde una Casa de Estudios como el CES Don Bosco, que tiene un largo recorrido histórico, podemos confirmar también que la Filosofía de la Educación se ofrece como asignatura en un curso en el grado de Pedagogía y nada más.

En esta «literatura de la decadencia» (Colgan, 2018), se pueden distinguir dos interpretaciones amplias de la crisis disciplinaria que enfrenta la Filosofía de la Educación. Una interpretación sugiere que los orígenes de la crisis son internos al campo. Los defensores de este punto de vista argumentan que la Filosofía de la Educación no ha logrado mantener los estándares de excelencia académica que fueron fundamentales para asegurar su lugar en la formación del profesorado en el pasado. La otra interpretación amplía del declive del campo de la Filosofía de la Educación apunta a causas externas. Los defensores de este punto de vista hacen hincapié en la naturaleza evolutiva de la investigación educativa. Antes del advenimiento de las ciencias sociales aplicadas, un desarrollo relativamente reciente en términos históricos, el «estudio de la educación» se basaba en los métodos que dominaban el estudio de las humanidades en las universidades de la época: la historia, la filosofía y los clásicos. La Filosofía de la Educación ha tardado en adaptarse a las necesidades de la comunidad educativa en lo que se refiere a la aportación de conocimientos que se consideran valiosos para los profesores que trabajan en sistemas altamente regulados de escolarización pública masiva.

Desde este punto de vista, la esperanza de que la Filosofía de la Educación se renueve consiste en poner en práctica los modos de

investigación característicamente flexibles de la filosofía –el análisis conceptual, la reflexión ética, la argumentación, etc.– para hacer frente a los problemas educativos contemporáneos y hacerlo de una manera que resuene entre los responsables de la toma de decisiones y los educadores. Pero viendo el recorrido que llevamos y la trayectoria seguida por el mundo occidental, creemos que la esperanza de que la Filosofía de la Educación y el horizonte humanista de la Enseñanza regresen a los estudios de educación puede resultar una quimera.

4. La Filosofía en los Planes de Estudios de los últimos cincuenta años en España

4.1. Plan de Estudios de 1975

4.1.1. Contexto y significado

Este Plan entró en vigor en el curso 1975-1976, producto de la reforma universitaria propuesta por la Ley General de Educación (LGE) de 1970.

La LGE se elaboró en una época de apertura del régimen franquista, fue impulsada por un ministro de los llamados tecnócratas, tuvo un proceso democrático de construcción, en cuanto que fueron consultadas todas las instancias pedagógicas y de políticas públicas, y fue precedida de un análisis crítico de la situación de la enseñanza en España, plasmado en el Libro Blanco de la Ley que se puso a disposición de todos los españoles, creando una enorme expectación.

Supuso un gran paso al integrar principios democráticos como el Derecho a la Educación, la Igualdad de Oportunidades o la Libertad de Enseñanza. Impulsó la modernización pedagógica, introduciendo nuevas metodologías en el proceso de enseñanza. Se abrió tímidamente al reconocimiento de las regiones. Aprobando la enseñanza del catalán, vascuence y gallego, y desconcentrando la administración educativa central, se logró la escolarización de los niños hasta los 14 años, y con el tiempo muy pocos de 16 años quedaron fuera del «sistema reglado». Así cumplió con su objetivo democratizador.

La legislación del 70 organizó la educación de nuestro país de la siguiente forma: la educación preescolar, de 2 a 5 años, no obligatoria y gratuita en la etapa de la escuela de párvulos. La Educación Ge-

neral Básica (EGB), de 8 cursos de duración, de los 6 a los 14 años, obligatoria y gratuita. El Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), con tres años de estudios. Un Curso de Orientación Universitaria (COU), de preparación para la Universidad. La Formación Profesional (FP), con dos niveles, de 1º y de 2º grado, sancionados con los títulos de técnico auxiliar y técnico especialista respectivamente.

A su vez, la educación superior distinguía tres ciclos. En el primero, después de tres años, se conseguía el título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico. El segundo ciclo, con dos cursos de duración, conducía a la obtención del título de licenciado. Y el tercero, de especialización y preparación para la investigación y la docencia, permitía conseguir la titulación de doctor. Sin embargo, tuvo algunos defectos que han tenido consecuencias negativas.

Desde una perspectiva histórica describimos los posibles errores de esta ley, entre ellos: a) No se hizo una reforma fiscal adecuada (realmente no existió), dando lugar a falta de dinero para aplicar la reforma y a un profesorado sin apoyo; b) estaba impregnada de condicionamientos políticos; c) pobre tratamiento de algunos temas con una cierta falta de valor para afrontarlos (dilema: escuela pública-escuela privada); d) excesiva legislación a desarrollar, lo que perjudicó el espíritu de la ley; e) ausencia real de Preescolar (el plan de estudios en Magisterio no se implantó hasta 1977); f) la Formación Profesional fue la hermana pobre del sistema, quedando muy desprestigiada; y g) en su empeño por evitar el fracaso escolar se suprimieron reválidas y, con ellas, todas las pruebas externas y los obstáculos académicos oficiales hasta la llegada a la universidad. Siguió un gran fracaso escolar (el 30% del alumnado no alcanzaba el título de Graduado Escolar). Para solucionar este problema, a comienzos de la década de los 80, se modifica el currículo de la EGB con los Programas Renovados, se crean los Ciclos (1º, 2º y 3º), se cambia el sistema de evaluación, etc.

Esta ley de Villar Palasí (1970) hay que enraizarla en la tradición de reformas que han experimentado los estudios de educación en España: Plan de Estudios (1857, Ley Moyano), Plan Bergamín (1914, unifica el cuerpo de Maestros de Primera Enseñanza), el Plan Profesional (1931, Plan Cultural), adaptación del Plan Bergamín que incorpora la exigencia de haber superado los estudios de Bachiller para acceder; el Plan de Estudios de Magisterio (1950), que reguló todos los aspectos: ingreso, alumnos, profesores, matrícula, plan de estudios, recursos docentes, órganos personales y colectivos, etc.

Aparte de las titulaciones mínimas según el nivel educativo, el profesorado ha de poseer una formación pedagógica adecuada de la que se hacen cargo los ICEs, según el artículo 102, 2 y también indica la conveniencia de asegurar el perfeccionamiento científico y pedagógico (art. 104 d).

4.1.2. Planes concretos de los estudios de Magisterio que se derivan de la Ley

Comparadas las tres opciones por cursos y cuatrimestres, observemos la tabla:

Tabla 1. Planes de estudios de Magisterio derivados de la Ley

Curso	Cuatrimestre	Opción A: Lengua española e idioma moderno (francés o inglés)	Opción B: Ciencias	Opción C: Ciencias Humanas
1º	1º	9 Asignaturas: (24h) Filosóficas o afines: Pedagogía I (3h) Psicosoc. Educ. I (3h) Religión I (2h) Formac. Política I (1h)	8 Asignaturas: (21h) Prácticas, 4 asignaturas filosóficas: Pedagogía 1 (3h.), Psicosoc. Educac. I (3h) Religión I (2h.) Formac. Política I (1h)	8 Asignaturas: (21h) Asignaturas «filosóficas»: Pedagogía I (3h) Psicosoc. Educac. (3h) Religión I (2h.) Formac. Política I (1h)
	2º	Mismas horas y asignaturas. Las «filosóficas»: una segunda parte de primeras	8 Asignaturas: (21h) Prácticas 2da. parte de asignaturas filosóficas del 1er. cuatrimestre	8 Asignaturas y una optativa (21h) Asignaturas «filosóficas»: Pedagogía II (3h) Psicosoc. Educ. II (3h) Religión II (2h) Formac. Política II (1h)

Filosofía y formación del profesorado. Sentido y lugar de la Filosofía en los estudios de Magisterio. De supergigante luminosa, a estrella declinante

2º	1º	8 Asignaturas, más 2 optativas. (24h). 3 Asignaturas filosóficas: Pedagogía III (3h.), Religión III (1h.) y Formac. Política III (1h)	9 Asignaturas: (22h) más 1 optativa. Asignaturas «filosóficas» Pedagogía III (3h) Religión III (1h) Formac. Política III (1h)	9 Asignaturas y una optativa (22h) Asignaturas «filosóficas»: Pedagogía III (3h) Religión III (1h) Filosofía (3h)
	2º	6 Asignaturas (14h). Ninguna afín al pensamiento filosófico	6 Asignaturas: (14h) Más Prácticas Sin asignaturas «filosóficas»	6 Asignaturas: (14h) más las Prácticas Asignaturas «filosóficas»: Filosofía, 2da. parte
3º	1º	8 Asignaturas (19h) 3 «filosóficas»: Psicococ. Educ. III (3h) Religión IV (1h) Formac. Política IV (1h)	9 Asignaturas: (22h) A s i g n a t u r a s «filosóficas»: Psicococ. Educac. (3h) Religión IV (1h) Formac. Política IV (1h)	9 Asignaturas (22h) «Filosóficas»: Psicococ. Educ. III (3h) Religión IV (1h) Form. Política IV (1h) Filosóficas lato sensu: Hria. III, Hria. Arte Hria. de la Literatura
	2º	5 Asignaturas, más 2 optativas, 11h semanales y ninguna afín	6 Asignaturas y una optativa: (14h) 1 de Prácticas. Sin asign. «filosóficas»	6 Asignaturas y una optativa (14h) y Prácticas. Sin asign. «filosófica»

Fuente: Elaboración propia

En este Plan se ofrecen las siguientes asignaturas *optativas* cuatrimestrales de 3 h.: Mecánica y Termología, Química Inorgánica, Óptica y Electricidad, Química orgánica, Análisis matemático, Geometría, Cálculo Diferencial, Física teórica, Petrología, Botánica, Paleontología,

Zoología, Geografía General, Geografía Humana, Geografía Regional, Historia de la Cultura, Latín, Lingüística general, Historia del Español, Morfosintaxis del Español, Lógica, *Ética*, Teoría de la Ciencia, Antropología cultural, Historia de la Educación, *Filosofía de la Educación*, Psicodiagnóstico, Teoría y Práctica de la Evaluación y Recuperación.

Deberíamos comparar y ver respecto a la historia cuál es el peso, dentro de esta distribución de asignaturas, de la Filosofía, de la Historia de las Ideas, o, *lato sensu*, de las humanidades (de las ciencias de la cultura, las antiguas *Geisteswissenschaften*). En general, hemos considerado «filosóficas» las asignaturas de Pedagogía, Psicosociología de la Educación, Religión o Formación Política. Quizás podríamos haber considerado otras asignaturas como «filosóficas», siguiendo el marco amplio de las «Artes Liberales» (Música, Matemáticas, Historia...), pero no lo hemos hecho por ceñirnos a un marco conceptual más actual.

El trabajo nos ha llevado a unas constataciones: 1) las asignaturas filosóficas se han concentrado en los primeros cursos, pero por una razón muy evidente. Salvo en primer curso, en el resto siempre hay horas de prácticas y estas van en aumento a medida que pasan los cursos, con lo cual el horario se completa y no hay espacio para las humanísticas; 2) entre las asignaturas optativas hay dos que tienen el marchamo filosófico: Filosofía y Filosofía de la Educación. En buena medida esta última será la superviviente de toda la Filosofía en el ámbito de las Ciencias de la Educación y de un modo especial en la formación del profesorado; y 3) dando una mirada de conjunto a este Plan, vemos que, aunque la Filosofía propiamente dicha no está presente salvo en estas optativas que acabamos de considerar, sin embargo, hay una significativa presencia de materias humanísticas todavía. El Plan del 70 considera las humanidades como un puente de comunicación generacional que conviene conservar, un instrumento de diálogo intergeneracional. Por tanto, este primer Plan de Estudios analizado considera y contempla las asignaturas humanísticas y, concretamente, la Filosofía de alguna manera.

4.2. Plan de Estudios 1993

4.2.1. Contexto del nuevo Plan

El Plan de Estudios del año 1992-1993 se deriva de la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

de España (LOGSE) de 1990. Impulsada por el ministerio de Javier Solana Madariaga (gobierno del PSOE), insistía en conceptos pedagógicos como la comprensión, la integración y atención a la diversidad, la adaptación a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), la diferenciación de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, la transversalidad, la educación en valores, la preferencia por metodologías activas y participativas.

Habría que abrir un epígrafe para explicar todas las leyes orgánicas, las anteriores a la LOGSE y las que vendrán posteriormente, hasta la última de 2020, pero solo nos limitamos a enumerarlas. Su estudio nos llevaría muy lejos: a) Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980); b) Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985); c) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990); d) Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995); e) Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002); f) Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); g) Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y h) Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE, 2020).

Extendió la enseñanza obligatoria desde los seis hasta los 16 años (anteriormente estaba establecida hasta los 14 años), precedida por una Educación Infantil no obligatoria. Los cursos obligatorios son seis de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria Obligatoria –ESO– (que sustituye a los dos últimos cursos de la EGB y a los dos primeros cursos del BUP); a los que siguen las enseñanzas medias postobligatorias: un Bachillerato de dos cursos o el «Grado Medio» de la nueva estructura de la Formación Profesional. No obstante, el objetivo de escolarizar obligatoriamente a los jóvenes de 15 y 16 años no se alcanzó hasta 1999, dados los prolongados plazos de implantación.

El Plan de Estudios de Magisterio de 1993 tiene como novedades principales: el crédito como unidad lectiva (10 horas de trabajo), divididos en teóricos y prácticos (o clínicos) y la clasificación de las asignaturas en troncales, obligatorias, optativas y de libre elección. Un ejemplo de ello se encuentra en la propuesta de la Universidad de Extremadura:

Tabla 2. Tipos de Asignaturas en el Plan de la Universidad de Extremadura

Asignaturas Troncales	Asignaturas obligatorias	Asignaturas optativas
<p><i>11 Asignaturas:</i> Sociología Educ. (4 c.) Teorías e Instituc. Contem. De la Educación (4 c.) Nuevas Tecnolog. Educ. (4 c.) Ciencias Natural. y Did. (8 c.) Ciencias Sociales y Did. (8 c.) Educac. Artística y Did. (4 c.) Educación Física y Did. (4 c.) Idioma extranj. y Did. (4 c.) Lengua y Literat. y Did. (8 c.) Matemáticas y Did. (8 c.) Prácticum (I, II y III, 32 c.)</p>	<p><i>9 Asignaturas:</i> Estadíst. Aplicada Educ. (3c.) Hria. de Educación (3 c.) Didáctica de Ciencias de Naturaleza (8 c.) Didáctica de Cienc. Soc. (8 c.) Conocim. Región Extr. (4 c.) Teorías e Instituc. Contemp. de Educación II (2 c.) Educ. Artística y Did. II (4 c.) Educac. Física y Did. II (2 c.) Didáctica de Matemát. (6 c.)</p>	<p><i>63 Optativas.</i> <i>Destacan:</i> Educ. para Sdad. actual (6 c.) Hria, de la Educación (6 c.) Ética (6 c.) Religión y Cultura (6 c.) Estudios Bíblicos (6 c.) Pedag. y Did. de Religión (6c.) Filosofía (6 c.)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para cualquier otro Plan siempre podemos consultar la web de las Universidades que, con frecuencia, para favorecer la acreditación de materias y estudios, incluyen los planes de estudios de otros años. Este es el caso de la Universidad de Extremadura, Valencia, o también el de la Universidad Complutense de Madrid (<https://bit.ly/3qlajSa>).

Detectamos en este nuevo Plan que: 1º) Disminuyen las asignaturas humanísticas o «filosóficas». Así, entre las *troncales*, destacamos solo dos: Sociología de la Educación (4 c.) y Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación (4 c.). Entre las *obligatorias*: Historia de la Educación (3 c.) y Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación. Y entre las *63 optativas* encontramos: Educación para la sociedad actual (6 c.), Historia de la Educación (6 c.), Ética (6 c.), Religión y Cultura (6

c.), Estudios Bíblicos (6 c.), Pedagogía y Didáctica de la Religión (86 c.) y Filosofía (6 c.). Y 2º), hay un aumento significativo de las didácticas (Didácticas de la Educación Física, del Idioma Moderno...etc.). Tendencia que se observa de constantemente hasta la actualidad.

4.3 Plan de Estudios universitarios (2000)

4.3.1. Contexto de este Plan

Es la reforma del Plan de 1993. Dicha reforma del Plan de estudios fue aprobada por el Ministerio el 3 de marzo de 2000 y publicada en el B.O.E. el 4 de abril de 2000. La estructura es semejante, tripartita (troncales, obligatorias y optativas) y la unidad el crédito (10 h.). La carrera se realiza todavía en tres cursos académicos y la ordenación temporal que aparece en el BOE (4 de abril 2000) es la siguiente:

Tabla 3. Asignaturas por cursos en el Plan 2000

Asignaturas de 1º	Asignaturas de 2º	Asignaturas de 3º
Bases Antr. de Educ. (4,5 c.)	Ciencias Biol. y Did. EP. (6 c.)	Bases Psicop. Educ. Esp. (9 c.)
Ciencias de Nza. y Did. (9 c.)	Ciencias Sociales y Did. (9 c.)	Educ. Artística y Did. (4,5 c.)
Didáctica Gral. (9 c.)	Organiz. Centro Esc. (4,5 c.)	Educ. Plástica y Did. (4,5 c.)
Educac, Física y Did. (4,5 c.)	Prácticum I (16 c.)	Hria. Arte y Cultura Española y su Didáctica (6 c.)
Idioma Extr. y Did. (4,5)	Psicología de Educación y del Desarrollo en Edad Esc. (9 c.)	Lengua y Lit. y Did. (12 c.)
Matemáticas y Did. (9 c.)	Teorías e Instituc. Cont. de la Educación (4,5 c.)	Prácticum II (16 c.)
Nuevas Tecnolog. Aplicadas a la Educación (4,5 c.)	Optativas 2º (9 c.) y	Sociología de Educ. (4,5 c.)
Optativas 1ª (9 c.)	Libre Elección 2º (10 c.)	Optativas 3º (4,5 c.)
Libre Elección 1ª (6 c.)		Libre Elección 3º (9 c.)

Fuente: Elaboración propia

Haciendo balance de este nuevo Plan (2000), que es una pequeña reforma del anterior, vemos que el peso de la Filosofía continúa disminuyendo. En el primer curso, encontramos una sola asignatura que tenga algo que ver con la reflexión filosófica: Bases antropológicas de la educación (4,5 c.). En segundo, Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación (4,5 c.), y en tercero Sociología de la Educación (4,5 c.), lo cual es a las claras un claro retroceso sobre los Planes anteriores.

4.4. Planes de estudios para los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (2007)

4.4.1. Planes de 2007 o de Adaptación al Plan Bolonia (EEES)

Estos nuevos planes, fueron aprobados mediante Resolución de 17-12-2007, y en la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, ambas publicadas en el BOE del 29-12- 2007.

Es en el curso 2009-2010 cuando se presentan los planes de estudios y se ponen en marcha para los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, acorde con los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se trata de nuevos Títulos de Grado, de cuatro años de duración cada uno, que capacitan para la profesión de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria respectivamente.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una colaboración internacional única en materia de educación superior y el resultado de la voluntad política de 49 países con diferentes tradiciones políticas, culturales y académicas. Estos países acuerdan y adoptan reformas en materia de educación superior sobre la base de valores clave comunes, como la libertad de expresión, la autonomía de las instituciones, los sindicatos estudiantiles independientes, la libertad académica y la libre circulación de estudiantes y personal. A través de este proceso, los países, las instituciones y las partes interesadas del espacio europeo adaptan continuamente sus sistemas de enseñanza superior haciéndolos más compatibles y reforzando sus mecanismos de garantía de calidad. Para todos estos países, el objetivo principal es aumentar la movilidad del personal y de los estudiantes, homogeneizar los estudios y facilitar la empleabilidad. Ha supuesto un nuevo sistema de créditos y titulaciones, nueva financiación de estudios y más movilidad para estudiantes, docentes, investigadores y otros miembros de la comunidad universitaria.

Las nuevas titulaciones fueron estructuradas en dos ciclos: Grado (generalista) y Posgrado (especializado). El acceso al segundo ciclo requiere haber completado el primero. Desaparecieron así diplomaturas y licenciaturas para dar paso a las mencionadas titulaciones. El tercer ciclo, o doctorado (entre 3 o 4 años), incluye un periodo de formación y otro de investigación, y requiere la presentación de la tesis doctoral.

Según Otero et al. (2012), la adaptación al nuevo marco ha sido lenta en las instituciones españolas. Por ello, tal y como los docentes y responsables académicos reconocen, estamos todavía en los preliminares de la implantación del proceso de Bolonia y aún queda mucho camino por recorrer y mejorar. Hace falta información, infraestructuras, recursos y, sobre todo, construir una base sólida para la implicación del profesorado.

La aplicación del *crédito europeo* (25 h.) es una de las claves de la implantación del sistema, que ha sido objeto de discusión y debate. Otro elemento fundamental en la implantación del sistema europeo es el *aprendizaje basado en competencias* (ABC). Es evidente que el enfoque de competencias incrementa su sentido en el momento que su desarrollo se realiza a través de módulos que integran conocimientos que los estudiantes trabajan conjuntamente, lo que favorece su visión y ofrece más oportunidades de integrar y vincular conocimientos además de dar más tiempo para el desarrollo de las competencias (Villa y Poblete, 2011).

En ese proceso nos encontramos, reconociendo que la adaptación al EEES ha sido uno de los retos importantes del sistema universitario en los últimos tiempos (Villa, Arranz, Campo y Villa, 2015).

Tabla 4. Plan de Estudios en créditos ECTS

DISTRIBUCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS EN CRÉDITOS ECTS POR TIPO DE MATERIA	ECTS
FORMACIÓN BÁSICA	60
OBLIGATORIAS	100
OPTATIVAS	30
PRÁCTICAS EXTERNAS	44
TRABAJO FIN DE GRADO	6
CRÉDITOS TOTALES A CURSAR	240

Fuente: Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/3raAmva>

En el BOE de 29 diciembre de 2007 aparece la descripción de los nuevos estudios: requisitos, denominación, objetivos y competencias que los alumnos deben adquirir y la planificación de la enseñanza en 240 créditos ECTS, con la siguiente división: a) *De formación básica* (60 créditos): Aprendizaje y desarrollo de la personalidad; Procesos y contextos educativos; Sociedad, familia y escuela; b) *Didáctico y disciplinar* (100 créditos): Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Experimentales; Aprendizaje de Ciencias Sociales; Matemáticas, Lenguas, Educación Musical, plástica y visual; Educación Física; c) *Prácticum*: Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado (TFG) (50 créditos). El resto de créditos hasta los 240 se han podido completar según las Universidades en un modo parecido.

¿Qué conclusiones podríamos obtener de este Plan Bolonia? Podríamos partir de las conclusiones del Plan de 1993, donde veíamos claramente la disminución de las asignaturas humanísticas o «filosóficas». Y, en segundo lugar, hay un aumento significativo de las didácticas (Didácticas de la Educación Física, del Idioma Moderno... etc.). Esto se convierte en una tendencia que analizamos en las conclusiones.

5. Conclusiones

La organización de los diferentes planes de estudios en la formación del profesorado evidencia los siguientes aspectos: 1) las asignaturas de una forma progresiva han dejado de denominarse por su nombre para llamarse didácticas de su materia. Ejemplo: en vez de cursar «Historia» se han ido haciendo cambios hasta cursar «Didáctica de la Historia»; y 2) la filosofía ha dejado de ser materia y con seguridad su reflexión y sus contenidos se han diluido quizá, al principio, en otras materias como sociología o antropología, y finalmente han desaparecido.

Lo más significativo de las conclusiones que arroja nuestro estudio no es solo que la formación del profesorado incida poco en los conceptos de historia, geografía, física, química, matemáticas, lengua... que ya es grave. Lo más preocupante quizás sea la imagen o concepto de maestro que se desprende de las últimas ordenanzas legislativas, que apunta más a un perfil técnico-administrativo (profesor), que a la imagen del maestro-educador, como diría Carlos Díaz.

La actual formación del profesorado está mucho más focalizada en la pedagogía, en las nuevas o antiguas metodologías, en el aprendizaje cooperativo, en un nuevo diseño de aula, en la relación

alumno-profesor... lo que impide no solo que el alumno adquiera más contenidos con los que llega a magisterio, que en algunos casos son bastante pobres, sino que no sienta la preocupación por aprender nuevos contenidos, porque en todo momento percibe que lo importante solo es la forma de contar los contenidos, y por ende, las metodologías y tecnologías empleadas.

A nuestro entender, con la desaparición de las ciencias del espíritu, por ejemplo la filosofía, se acorta la mirada del educador. La filosofía es la ciencia de las preguntas, la ciencia que incide y potencia la curiosidad, esto es, el saber, el porqué de las cosas, de la materia y del espíritu; es la ciencia que reflexiona sobre la ciencia, sobre el conocimiento, sobre el lenguaje, sobre la sociedad, sobre la cultura, sobre la política, sobre la educación, sobre la ética (González y Guzmán, 2019).

La filosofía es el saber de los saberes. Su eliminación acarrea el desalojo de las bases de la cultura. Nos preguntamos por qué no ha logrado triunfar su implantación. Mientras tanto, nos podemos decir: ¿qué se busca, qué imagen de educador, potenciamos, etc.? En nuestra opinión se percibe solo al educador como alguien que acompaña en el camino de la vida. Quizá como frase bonita pueda valer, pero como idea de educador me parece pobre. Un educador que reflexiona, que piensa, que sabe, genera reflexión, pensamiento que sabe por qué goza de la reflexión, del pensamiento y del saber. El alumnado lo percibe, y quizá de este modo, haya alguna probabilidad para que el alumno se pueda convertir en un ciudadano que reflexiona, piensa y tiene curiosidad por el saber.

Desde nuestra experiencia como profesores universitarios, nos enfrentamos cada día a numerosos alumnos con ganas de saber, conscientes de que se les escapa su formación y saben poco, a veces demasiado poco, de historia, geografía, matemáticas, física y por supuesto de filosofía, a la que ven como algo aburrido, distante y que nada tiene que ver con sus vidas, ni con nuestra sociedad.

La filosofía es debate, tolerancia, reflexión sobre las ideas, no desde lo primero que se nos ocurra. Desgraciadamente, la pregunta por el ser y el saber ha desaparecido de los planes de estudio del profesorado. Podemos seguir preguntándonos cómo podríamos ayudar a nuestro alumnado a saber más, a ser mejores y más felices. Quizá la filosofía ayude a sus maestros y maestras a saber más y a ser mejores y más felices. Sí, la filosofía apunta en esa dirección, en la dirección del saber, de la ética y de la felicidad a través del encuentro con uno mismo y con los demás.

El estudio de las preguntas clásicas que se han ido haciendo los pensadores a lo largo de la historia es la historia y el desarrollo de la humanidad, sin la filosofía tampoco habría desarrollo tecnológico ¿Cuántas preguntas nos hemos hecho durante estos meses de pandemia? ¿Qué respuestas nos hemos podido dar? La filosofía es la pregunta por el tipo de sociedad, por las tradiciones, por los valores compartidos, por las creencias de cada uno, por el ser de la educación (Alonso y Guzón, 2017).

Otra de las conclusiones a las que podemos llegar es a la desmembración de una cultura, dividida en regiones, como si la paella solo fuera valenciana y no española. En los planes de estudio se ha promovido el regionalismo, que esconde precisamente todo lo que tenemos en común y ensalza lo que tenemos, si es que hay algo, de diferente. Observamos cómo hemos ido pasando de la historia de las tradiciones o cultura españolas, a la historia de las tradiciones o cultura regionales, lo cual no solo empobrece al alumnado, futuro docente, sino que le insiste en lo diferente que es respecto al resto, y lo diferente y única que es su región con respecto al resto de regiones.

¿Hay algo positivo en los nuevos planes de estudio? Sí, por supuesto. Es muy enriquecedor el hecho de haber pasado de tres a cuatro años la formación del profesorado. Precisamente, gracias a esto hay más tiempo para profundizar en el saber. Nos parece muy positivo el uso de las herramientas tecnológicas en la educación porque hacen del conocimiento algo mucho más dinámico y sobre todo al alcance de la mano, disponible y accesible para los alumnos. Es muy positivo el concepto medioambiental y de respeto por el planeta que nuestros planes de estudio evidencian. No todo es malo, hay muchas cosas positivas en la renovación de los planes de estudio. Aun así, desde el prisma filosófico, la formación del alumnado se ha eliminado con todo lo que esto implica, como hemos dicho, no solo por el saber o el ser del futuro profesor, sino por el concepto de docente que se transmite. Quizás analizando algunas asignaturas del Grado de Educación, como es el caso de Teoría de la Educación, tuviéramos que matizar todo esto.

6. Referencias bibliográficas

- ALONSO, F.G. / GUZÓN NESTAR, J.L.: «La educación en valores: Axiología, naturaleza y derecho educativo», en *Revista de Ciências Humanas* 18 (02) (2017), pp. 90-120.
- ANGULO CALZADILLA, G.: «Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia», en *Revista de Investigación* 75 (36) (2012).

- ANZENBACHER, A.: *Introducción a la filosofía*. Herder, Barcelona, 1984.
- ARCILLA, R.-V.: «Why aren't philosophers and educators speaking to each other?», en *Educational Theory* 52 (1) (2002), pp. 1-11.
- BLAICH, Ch. / BOST, A. / CHAN, E. / LYNCH, R.: *Defining Liberal Arts Education*. Center of Inquiry in the Liberal Arts, 2004.
- BOE (27 de diciembre de 2000).
- CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata, Madrid, 1996.
- CARR, W. / KEMMIS, S.: *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- COLGAN, A.-D.: *The rise and fall of philosophy of education: An institutional analysis*. (Doctoral Dissertation). Faculty of Education, Western University, Londres, 2017.
- COLGAN, A.-D.: «Institutional theory and the literature on the decline of philosophy of education over the last three decades», en *Philosophical Inquiry in Education* 25 (1) (2018), pp. 66-87.
- CONTRERAS, J.: *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, 2001.
- DEWEY, J.: *Democracy and education*. Macmillan, Nueva York, 1916.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- GIROUX, H.-A.: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. MEC-Paidós, Barcelona, 1997.
- GONZÁLEZ-ALONSO, F. / GUZÓN-NESTAR, J.L.: «Ética. Derechos, Valores y escándalos éticos», en *Revista de Ciències Humanas* 20 (01) (2019), pp. 4-35.
- GONZÁLEZ ASTUDILLO, M.-T.: «La formación de profesores en España», en *Revista Diálogo Educativo* 8 (23) (2000), pp. 39-54.
- GRUNDY, S.: *Producto o Praxis de Currículo*. Morata, Madrid, 1991.
- HABERMAS, J.: *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, 1982.
- HARE, W.: «Why philosophy for educators?», en *International Journal of Applied Philosophy* 21 (2) (2007), pp. 149-159.
- KINCHELOE, J. L. / HEWITT, R. (eds.): *Regenerating the philosophy of education*. Peter Lang, Nueva York, 2011.
- LIM, S.-Z.: *Der Begriff der Arbeit In Hegels' Phänomenologie des Geistes*. Diss, Frankfurt am Main, 1963.
- LUKÁCS, L.: *Ratio Studiorum*, en O'NEILL, Ch.E. / DOMÍNGUEZ, J.M. (dirs.): *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús*. ARSO-UPCO, Madrid, 2001.
- MACKINTOSH, W. / MARSHALL, D.: «Teachers course of reading», en *Educational Weekly* (1886).

- MAXWELL, B. / TREMBLAY-LAPRISE, A.A. / FILION, M.: «A survey of ethics curriculum in Canadian Initial Teacher Education», en *McGill Journal of Education* 50 (1) (2015), pp. 15-37.
- MOORE, T.-W.: *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza, Madrid, 1982.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Sobre el estilo filosófico*. Diario *España*, Tánger, 1952.
- PERRENOUD, P.: «La formación de los docentes en el siglo XXI», en *Revista de Tecnología Educativa* 14 (3) (2001), pp. 503-523. <https://bit.ly/3L0FSc6>
- PIAGET, J.: *Epistemología de las ciencias humanas*. Proteo, Buenos Aires, 1972.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.: «Formación de maestras de 1940 a 1970. Análisis desde perspectiva Histórico-Legislativa y de Género», en *Escuela Abierta* 2 (1998), pp. 63-82.
- RUGG, H. (ed): *Readings in the foundations of education* (2 vol.). Columbia University, Nueva York, 1941.
- TATE, Th.: *The Philosophy of Education, or the Principles and Practice of Teaching*, Longman, Nueva York, 1954.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION: *A Nation at Risk*. 1983.
- VILLA, A. / ARRANZ, S. / CAMPO, L. / VILLA, O.: «Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del EEES en diversas titulaciones de Educación», en *Profesorado* 19 (2) (2015).
- WILSON, J.: *Reflection and practice: Teacher education and the teaching profession*. Althouse Press, Londres / Ont., Canadá, 1993.
- WINCH, C.: «For philosophy of education in teacher education», en *Review of Education* 38 (3) (2012), pp. 305-322.

Recibido el 6 de abril de 2022
Aprobado el 6 de mayo de 2022

Fernando González Alonso
Universidad Pontificia de Salamanca
fgonzalezal@upsa.es

José Luis Guzón Nestar
CES Don Bosco
jguzon@cesdonbosco.com

Antonio Rodríguez López
CES Don Bosco
arodriguez@cesdonbosco.com