



ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 24, n° 87 (octubre-diciembre), 2019, pp. 27-42
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente

The Role of Philosophy of Education in Initial Teacher Education

Tania ALONSO-SAINZ

<https://orcid.org/0000-0002-2069-9432>

tania.alonso@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid, España

Fernando GIL CANTERO

<https://orcid.org/0000-0002-6636-7601>

gcantero@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463727>

RESUMEN

Este artículo pretende aportar ideas que aclaren la relevancia de la filosofía de la educación para los futuros docentes durante su formación inicial. Para ello, y desde la tradición de la filosofía práctica, se abordan principalmente tres cuestiones: qué condiciones consideramos han de darse en una buena formación docente inicial universitaria; qué problemas (desprestigio, desorientación y tecnificación) de la profesión docente pueden combatirse mejor desde la filosofía de la educación; y por último, se ofrecen tres ideas (relación entre filosofía y educación, normatividad, y docentes como intelectuales) sobre por qué la filosofía de la educación es necesaria para esta profesión.

Palabras clave: Filosofía de la educación; Formación docente inicial; Humanidades; Identidad docente.

ABSTRACT

This paper aims to offer some ideas to show the relevance of Philosophy of Education for future teachers along their teacher's education programs. To do so, this work will undertake – from the Practical Philosophy tradition – three main questions: (1) which conditions make a good initial teacher education; (2) which issues of teacher profession can be better understood from Philosophy of Education (discredit, disorientation and technification); and finally (3), it will offer three ideas about why Philosophy of Education is necessary for this profession (relation between philosophy and education, normativity and teachers as intellectuals).

Keywords: Humanities; Initial Teacher Education; Philosophy of Education; Teacher's Identity.

Recibido: 20-07-2019 • Aceptado: 26-08-2019



*1

INTRODUCCIÓN

Asistimos a un momento de clara confusión sobre la utilidad de la filosofía para cualquier aspecto de la vida, pero el escepticismo es todavía más acuciante si esta disciplina se propone en la formación universitaria, dentro de unos planes de estudios que conducen a una profesión “práctica”, la de maestro o profesor. Por esta razón, nos parece pertinente reabrir (el ya viejo) debate sobre el papel de la filosofía de la educación en la formación docente inicial, es decir, en el período previo a la capacitación profesional.

El enfoque adoptado en este artículo es el de la tradición de la Filosofía práctica, haciendo hincapié en las relaciones entre el pensamiento y la acción educativa, y entendiendo la educación como acontecimiento personal de plenitud humana (Ibáñez- Martín: 2005; 2017). Nos alejamos aquí de visiones educativas que persigan como único horizonte el desarrollo cognitivo o la adquisición de competencias, sin tener en perspectiva el perfeccionamiento de los individuos, el pleno desarrollo de la personalidad humana (Vila: 2019). Esta postura, para quien la adopta, supone el compromiso de la educación como *quehacer* y, por tanto, “abandonar la trayectoria de fundamentar la realidad educativa como si se tratase, o bien de un objeto sobre el que sólo podemos teorizar o bien de una acción ya realizada sólo sujeta a análisis históricos” (Gil: 1998, p. 83). Desde estas asunciones, se pretende ofrecer algunas orientaciones normativas sobre el valor de la filosofía de la educación en la formación inicial docente.

Si tuviésemos que resumir la propuesta del artículo en siete palabras podríamos curiosamente hacerlo con el título del primer libro publicado en España sobre Filosofía de la Educación, que data del año 1900: “*Filosofía de la Educación o Pedagogía fundamental*”². Esto nos remite al carácter *fundamental* que tienen las preguntas que se hace la filosofía de la educación. Entrenar(nos) en el hábito de afrontar estas preguntas es, a nuestro juicio, la parte más fundamental de la pedagogía, de la formación de docentes, ya que ofrece la reflexión sobre los principios, cimientos y fines de la educación, que constituyen el marco en el que abordar la gran diversidad de retos educativos.

Por supuesto, la filosofía de la educación en los planes de formación docente inicial no es ni pretende ser la única disciplina, ni estar en una especie de podio por encima de otras, pero sí es un mínimo a garantizar. Lejos de parecer una floritura, adorno, extra o ambición de máximos, como en ocasiones se ha criticado, expone a los estudiantes ante las preguntas permanentes del quehacer educativo, y esto es condición necesaria para quienes se van a enfrentar a educar probablemente durante más de 40 años.

Como señalábamos, las críticas han ido en la dirección de la inutilidad, en dos vertientes. En ocasiones, porque excede lo necesario y, por tanto, es una pérdida de tiempo. Y en otras, porque resulta “abstracta”, entendiéndolo como poco realista, alejado de la realidad. Sobre la primera rama de críticas ya se ha dicho algo, y sobre la segunda, en efecto, la filosofía de la educación es una asignatura teórica, pero lo ‘teórico’ no se opone a lo ‘concreto’, sino a lo práctico. El teórico, etimológicamente, es el que observa con gran atención, el que descubre mirando, el que es disciplinado en la observación. Es decir, se puede ser muy teórico y muy concreto, y esa es nuestra intención. A continuación, lo entenderemos mejor:

(...) la expresión griega *theorein* significa observar. Cuando los filósofos griegos hablan de la teoría como la forma más elevada de vida no están proponiendo que la plenitud del hombre consista en encerrarnos solos en la habitación de pensar, ni tampoco en leer muchos libros, ni en que nos pasemos el día discutiéndolo todo. Están refiriéndose al ejercicio de observar, de mirar con amorosa atención, de insistir, de mantenerse fieles, de permanecer atentos, de contemplar (Abellán: 2014).

¹ Artículo realizado dentro del Proyecto “La iniciación en el desarrollo profesional docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales”. Convocatorias 2015 “Proyectos Excelencia”. REF: EDU2015-65743-P (MINECO/FEDER) (2016-2019).

² Este libro de 1900 lo cita Ibáñez-Martín en 2005. En “anamnesis y prognosis de la filosofía de la educación” en ‘Pedagogía y educación ante el siglo XXI’ (p. 88).

Muchas de las críticas al saber teórico son fundadas en la hegemonía del racionalismo ilustrado (Altarejos: 1998), que propone que los problemas humanos se abordan desde el saber teórico, con independencia de las subjetividades, como si el diseño conceptual fuese a dirigir la acción (en este caso educativa). Al contrario de aquellas posturas, la actividad de la filosofía de la educación para los docentes que aquí se propone, ha de tener los cinco sentidos puestos en ofrecer orientaciones normativas que sirvan a la práctica educativa (Gil: 1998; 2003; Gil y Sánchez: 2015).

Por supuesto, no todas las voces han ido en la dirección de aquellas críticas. La filosofía de la educación ha sido en los últimos años considerada por muchos autores como un hecho imprescindible para hacer posible una tarea educativa lúcida, no enclaustrada en los límites de la mentalidad dominante (Gil: 1998; 2003; Amilburu: 2014; Gil y Reyero: 2014; Griffiths: 2014; Ibáñez-Martín: 2017). Del mismo modo, los propios filósofos que están haciendo filosofía de la educación se han dado cuenta de que esta disciplina hoy día, tiene que tener una cercanía con la práctica educativa, añadiendo claridad y argumentación al acto de educar.

Por otro lado, los modelos de formación docente inicial de nuestro siglo no están exentos de retos, como podemos encontrar en la literatura (Higgins: 2011; Furlong y Smith: 2013). Cuando el espacio, el tiempo y el presupuesto son limitados hay que apostar, hay que decidirse sobre qué merece la pena abordar en los años de formación inicial. Una constante en las investigaciones y propuestas que se han realizado en los últimos años es la necesidad de dotar a los docentes de una mayor reflexión sobre la práctica educativa y todos los elementos que ella comporta. En definitiva, que el docente reflexione más sobre la tarea de educar (Collin, Karsenti y Komis: 2013; Landaverde y Kourchenko: 2016; Day: 2016; Imbernón: 2017).

La reivindicación del papel reflexivo de los educadores ya lo encontramos en escritos anteriores, como el del profesor Ibáñez-Martín (1992: p. 19), en el que habla de una característica del educador como aquel que no puede replicar normas o situaciones educativas, sino que su acción ha de ser una "reflexión circunstanciada", circunscrita a cada momento pedagógico concreto, a cada persona que tiene delante. Del mismo modo, McLaughlin (1999) insiste en que la reflexión por la reflexión no es lo que hace de un docente un buen docente, sino el hecho de que esa reflexión esté enraizada en unos criterios de juicio, que no serán los mismos en todos los docentes, lo que deriva en el "pluralismo profesional", donde lo importante es tener unos criterios de juicio con los que comparar, observar y juzgar la acción. En definitiva, "es la decisión colectiva de mantener una trayectoria pedagógica (sin dejarla disolver en una sucesión de experiencias puntuales)." (Luri: 2015, p.33). Una filosofía de la educación que reclame el compromiso personal del educador y su exigente tarea de humanización se presenta con mayor necesidad que nunca.

1. ¿QUÉ CONDICIONES HAN DE DARSE EN UNA BUENA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL?

No todas las perspectivas o posiciones educativas asumen o dan cierta relevancia a la filosofía de la educación. Por su parte, las que lo hacen, se alejan de visiones tecnicistas en la definición que ofrecen de la educación y apuestan por el fortalecimiento de elementos reflexivos, teóricos y humanísticos en la profesión docente, tanto en la formación inicial como en su ejercicio.

Son varios los autores que han apuntado que sólo una educación entendida como algo más que mera instrucción tendrá sentido en una formación humanística de los docentes (Schulz: 2014). En concreto, ha de entenderse la educación (que van a ofrecer estos futuros docentes a sus alumnos) como algo más que meras técnicas instruccionales y los profesores como algo distinto a procuradores de "ambientes de aprendizaje". Al contrario, de ellos se espera que persigan ciertos fines e ideales pedagógicos más amplios y se pregunten por los fundamentos, principios y debates que subyacen al aprendizaje, al conocimiento, y a la materia que enseñan (Bárcena: 2018). Sólo entonces, la filosofía de la educación, explica Schulz (2014), tendrá sentido también incluso para la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo.

A continuación, vamos a articular tres reflexiones que nos acerquen a lo que entendemos debería ser la formación docente inicial, y que servirán de antesala para enmarcar la filosofía de la educación en dicha formación.

1.1. La formación docente como formación universitaria

En primer lugar, la etapa de preparación antes de pisar un aula ha sido entendida en muchas ocasiones como una formación profesional, que enseñase los rudimentos necesarios para desenvolverse lo mejor posible en la tarea de "lidiar" con los alumnos ante las situaciones cotidianas. Esta visión cree que la docencia es más un oficio que una profesión. Algo que se aprende a medida que se ensaya más, que se practica más, hasta que se adquiere un cierto grado de *expertise* que permite al docente enseñar cómodamente, bajo cierto grado de control, en los metros cuadrados de su aula.

Este deseo de especialización proviene de los estudiantes (que a menudo reclaman lo práctico), de las instituciones de educación superior (que hacen verdaderos esfuerzos desde el proceso de Bolonia para establecer horas específicas de prácticas para los alumnos) y, por supuesto, de las sociedades modernas en general (que reducen lo útil a aquello de beneficio rentable y medible). Los organismos internacionales son manifestaciones de estas últimas, y contribuyen a la globalización de la educación, y a la expansión de tendencias mundiales como la especialización docente. Por ejemplo, vemos en el último informe de la OCDE la siguiente afirmación acerca de la función docente: "A teacher is a person whose professional activity involves the planning, organizing and conducting of group activities to develop students' knowledge, skills and attitudes as stipulated by educational programmes" (OECD, *Education at a glance*, 2016). Desde esta perspectiva, el docente, basándose en los programas educativos que le vienen dados, desarrolla una serie de actividades y pone en marcha técnicas que permiten a sus alumnos desarrollar conocimientos, competencias y actitudes, que puedan medirse en estándares observables de aprendizaje. Sin profundizar algo más en la tarea docente, como decíamos, resulta difícil encajar la utilidad de la filosofía de la educación.

En cambio, aquí nos situamos en el marco de una universidad que forma a profesionales que son "hombres y mujeres, ciudadanos, plenamente insertos en una sociedad en la que han de participar desde una serie de principios que orientan tanto el significado de sus compromisos cívicos, como las finalidades técnicas y éticas de sus respectivas profesiones" (Gil y Sánchez: 2015, p.34).

Afirmando el carácter universitario de la formación docente, huimos aquí del hombre sabio (en términos de Ortega), que sabe mucho de una cosa, que es "especialista de algo" (lo que podríamos decir, especialista en la enseñanza de algo), pero que, en cambio, es más inculto que nunca (Ortega: 2007, p.102). Por eso, ha de ser en la universidad, donde se regenera a la sociedad hecha pedazos, porque está compuesta de "hombres que saben mucho de una cosa e ignoran todas las demás" (*Ibidem*, p.106). Y esto en el mejor de los casos. Pues tampoco se puede dar por supuesto que el futuro docente de educación primaria o elemental aprenda o domine un corpus teórico de conocimiento.

De ahí la importancia de la formación docente inicial como tiempo verdaderamente universitario, de crecimiento intelectual y humano, pues es la universidad la que puede hacer que cada individuo llegue a ser "entero ese hombre" (*Ibid.*, p.107). Y para eso, tenemos que desbancar la especialización como único objetivo, más propio de las "universidades-empresa" que insisten "sobre todo en el aspecto profesionalizador, esto es, ofreciendo cursos y especializaciones a los jóvenes con la promesa de obtener trabajos inmediatos y atractivos ingresos" (Ordine: 2013, p. 79).

Aun siendo difícil, no queremos rebajar la responsabilidad de la universidad, sino perseguir esta "unidad de sentido en torno a lo que significa ser profesional" consiguiendo "que les entusiasme ser (...) profesor (...)", esto es, que contemplen en esa posibilidad del ejercicio profesional una misión, un propósito" (Gil y Sánchez: 2015, pp. 40-41).

Esto nos conduce a la siguiente reflexión sobre lo que entendemos por una "buena" formación docente inicial.

1.2. La formación docente inicial ha de configurar una identidad docente a la altura del quehacer educativo de nuestro tiempo

Prolifera últimamente literatura sobre la crisis de identidad docente. Observamos cierta confusión en el modo que tiene el docente de definir en primera persona su misión, su propósito³. Expondremos aquí las tesis de Biesta (2012) sobre la “desaparición del docente” debido a causas interrelacionadas que han promovido discursos de la educación como aquella actividad centrada en el aprendizaje. Discursos que, según este autor, provienen del constructivismo y de la imagen del docente como mero facilitador.

Actualmente, existe una tendencia a referirnos a los docentes como creadores de oportunidades de aprendizaje, a los estudiantes como aprendices y a los adultos como adultos-aprendices (dentro del paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning*). Estos discursos están insertos en el lenguaje cotidiano de profesionales de la educación. No es extraño encontrar profesores que dicen “aquí no enseñamos, sino que los alumnos vienen a descubrir, a investigar”⁴.

El factor más decisivo de estos discursos emerge de las teorías constructivistas que han trasladado el énfasis de las actividades docentes a las actividades del estudiante, aquellas por tanto que no se refieren a la enseñanza⁵, sino al aprendizaje⁶. Este cambio de paradigma de la instrucción al aprendizaje ha modificado la posición del docente, dejando de estar en el corazón del proceso educativo para ser alguien que, literalmente, debe quedarse a una distancia prudente para facilitar (y no entorpecer) el aprendizaje de sus alumnos. Pero aprender algo, con una intencionalidad particular de alguien, requiere que el docente vuelva a ser elemento central y activo en el proceso educativo, en el quehacer educativo (Biesta: 2005; 2012).

Sólo una concepción del docente como protagonista, que no ha de confundirse con el autoritarismo o adoctrinamiento, configurará en el docente en sus años de formación inicial, una identidad que le empuje una y otra vez a asumir “el riesgo de educar” (Giussani: 1991). Riesgo y protagonismo por varias razones. En primer lugar, porque supone influir en el estudiante, contribuir a su mejora de un modo deseable. En segundo lugar, porque necesita saber qué bien desea para el otro. Tercero, porque la influencia por ósmosis o ejemplaridad, obliga también a saber qué bien se desea para uno mismo. Y, por último, aunque no menos importante, porque incluso dadas las tres anteriores, la educación es el encuentro entre dos libertades, lo que quiere decir que nunca podrá predecirse sin margen de error el resultado que se generará tras aquel encuentro.

En definitiva, el docente protagonista remite a una figura de educador como aquel que introduce en la totalidad de los factores de la realidad, mediante un conjunto de convicciones positivas sobre el mundo y las cosas (Giussani, 1991). Positivas, no en el sentido de ‘buenas’, sino formadas, ideas razonables que adoptan una posición concreta y clara. Desde esta perspectiva el rol docente es vital porque estará preparando la capacidad del estudiante de decidir, de acoger, de dialogar, de ser ciudadano y, en definitiva, de desarrollarse plenamente, desde el propio desarrollo humano del educador.

Precisamente, para colaborar en la “reaparición” del docente, la formación docente inicial ha de contribuir a reforzar su protagonismo para que, en palabras de Ortega (2007, p.104), éste pueda influir a la altura de su tiempo, y abandone ese sentimiento de desorientación que parece predominar en la mayoría de ellos.

³ Véase el caso de la huelga de deberes escolares en España (noviembre 2016), y la falta de articulación de una opinión sólida por parte de los docentes.

⁴ Esta expresión la escuchamos recientemente en la jornada de puertas abiertas de un centro educativo de Madrid, que se define como una propuesta de pedagogía activa centrada en el alumno.

⁵ Basándose en la concepción de que toda la información está disponible en internet y que de este modo el rol docente ha cambiado, perdiendo la importancia central que tenía antes de la era digital.

⁶ Ya algún docente, como el estadounidense Paul Ellsworth, que enseña español, ha publicado en una entrada de su blog que una de las razones “magníficas” de devolver el protagonismo del aprendizaje a los estudiantes, es que “su vaguería [la del docente] se regocija”. En sus palabras: “*Give the learning back to them today! That actually means less work for you (the lazy teacher in me just rejoiced)!*”. Recuperado el 17 de julio de 2019 de <http://www.profepablo.com/>

1.3. El tiempo de formación inicial es idóneo para “pensar fuera de la caja”

Actualmente ocurre algo paradójico. Muchos divulgadores de educación explican incesantemente que los alumnos del siglo XXI tienen que tener pensamiento divergente, y fuera de nuestro ámbito también tenemos como caso paradigmático las charlas de *TED Talks* sobre “*thinking outside the box*”, es decir, sobre la importancia de pensar varios caminos creativos para llegar a soluciones nuevas, diferentes, más allá de las soluciones establecidas por convenciones sociales durante tantos siglos.

Esto no es solo interesante porque las multinacionales ahora demanden este perfil de profesional con pensamiento divergente, sino porque, como apuntábamos en la introducción, confiar en que cada alumno que tenemos delante vaya a desarrollar toda su personalidad humana, sus capacidades y potencialidades, supone un compromiso personal con cada uno de ellos, distinto al resto. Ahí reside también el interés del pensamiento que diverge para adaptarse a las peculiaridades y necesidades de cada uno de ellos.

Se trata, en definitiva, de la citada frase de Pedro Salinas (1933) “perdóname el dolor alguna vez, es que quiero sacar de ti tu mejor tú. Ese que no viste y que yo veo”. Ese arte de ver los tesoros escondidos, personales, distintos e intransferibles en cada uno de los alumnos, tiene que ver más con la teoría como *theorein*, como mirada atenta respetuosa pero exigente frente al modo de ser y de actuar del alumno, que con el ensayo-error continuo que ofrece la temprana exposición a multitud de situaciones educativas de aula.

En cambio, y al mismo tiempo, se exige a los docentes (por parte de la sociedad, de las instituciones y ellos mismos lo piden) cada vez más formación “*inside the box*”, dentro del aula, en la acción cotidiana. Sin embargo, en el ámbito educativo, y fuera de él, se reconoce que hay un pensamiento creativo que ocurre a unos metros de la acción, pensando, razonando, leyendo y observando.

Lo que se puede aprender con la cultura o formación humanística en la universidad es *tan necesario como distinto* a lo que aprenderán en la rutina de su aula. La imaginación de los mundos posibles es mucho más factible que aparezca mediante la activación de elementos humanísticos, reflexivos y teóricos en el espacio y tiempo de la formación universitaria que en la cotidianidad de la enseñanza, donde la necesidad de resolver problemas urgentes dificulta “*thinking outside the box*”, por el imperativo de la rápida resolución.

Por supuesto que sería de miopes pretender una formación exenta de una buena – larga y tutorizada – dosis práctica, de acercamiento al aula, de formación en ella. Pero lo que aquí queremos enfatizar es que cuando no se tienen horizontes (criterios, ideas, convicciones, aspiraciones) de sentido más amplios que la propia ejecución operativa de la práctica, entonces las cosas no se ven bien ni desde cerca. La práctica educativa no se entiende mejor, ni se afronta más justamente *sólo* por verla desde en “el terreno de juego”. En cambio, teniendo criterios después se podrá enfrentar la realidad educativa de un modo más profesional, más original, en definitiva, más pedagógico.

Consideramos, pues, que merece la pena invertir el tiempo de formación docente inicial en aquello a lo que está llamada la universidad, que no es a dar técnicas muy concretas, sino a abrir horizontes sobre lo deseable (sea original, “divergente” o tradicional), sobre la mejor manera de acercarse con criterios razonables a la acción de educar, de favorecer al máximo el florecimiento humano. De este modo, el futuro docente tendrá el tiempo para comprometerse con las verdades descubiertas, y estará en la posición justa ante la gran tarea de educar en el aula.

2. DADAS ESTAS CONDICIONES DE UNA “BUENA” FORMACIÓN DOCENTE INICIAL... ¿QUÉ “MARIDAJE” HACEN CON LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN?

Vamos ahora a explicar qué sentido tiene la filosofía de la educación en el marco de condiciones descritas de una “buena” formación docente inicial. Creemos que, al menos, viene a combatir tres de los problemas ya apuntados en la profesión docente: el desprestigio de la formación docente inicial, la desorientación o desaparición del docente y la excesiva tecnificación del quehacer educativo.

2.1. Sobre el desprestigio de la formación docente inicial

Al otro lado del charco es muy conocida la situación de que las mujeres iban a la universidad para conseguir un título “mmc” (mientras me caso⁷), estando la formación docente entre una de las más solicitadas para esos años. Era una carrera breve y percibida como poco exigente. En lo que a España se refiere, si bien no está expresado así, el desprestigio se ha manifestado de otras formas. A nuestro juicio, la más acuciante ha sido la incapacidad de atraer a la formación docente a buenos estudiantes que, aun teniendo vocación, no les ha parecido atractiva la carrera docente. Si bien parece ser una profesión respetada y admirada por la sociedad (según las encuestas⁸), a la hora de preguntar si querían que sus familiares se dedicasen a la misma, la respuesta es mayoritariamente negativa, lo que hace pensar que los docentes son vistos en el imaginario social con amor compasivo, más que con admiración.

Sin duda, este desprestigio requiere un análisis muy complejo, donde intervienen multitud de factores sociales y personales de cada caso particular. Sin embargo, nos vamos a limitar aquí a apuntar a uno de ellos, que se relaciona con el primer apartado de lo que hemos llamado “condiciones para una buena formación docente inicial”. Nos referimos al carácter universitario de dicho período de formación, que creemos puede ser reforzado mediante la filosofía de la educación.

Cuando Ortega (2007) explica lo que la universidad tiene que ser “además”, dice que allí se enseñará al estudiante medio a ser un hombre culto y buen profesional, y que las disciplinas que se enseñen se presentarán en forma pedagógicamente racionalizada, es decir, de manera “sintética, sistemática y completa, no en la forma que la ciencia abandonada a sí misma preferiría: problemas especiales, “trozos” de ciencia, ensayos de investigación” (Ortega: 2007, p.76).

Precisamente, la filosofía de la educación es o quiere ser eso, abandonando visiones parciales de la educación, como explica Boavida:

Philosophy of education is both a kind of reflection on education in its current state, as well as the projection of an already perfected conception of education within a rational frame of interpretation. In the first sense, it reveals the guiding role of education; it discusses what education must be based on principles and ends that are translated into rules. In the second, it is primarily based on analysis of what education is (Boavida: 2011, p. 29).

La filosofía de la educación estudia lo que la educación debe ser, y también analiza lo que ahora es. Analiza la situación actual desde la perspectiva de las finalidades de la educación, lo que le permite adentrarse en las posibilidades todavía no realizadas o tan siquiera consideradas. Así puede, legítimamente, adoptar una perspectiva ideal, pero propia de lo posible, para actualizar en lo real los valores humanizadores de los fines imaginados y deseados.

Por eso no se trata de una metodología, sino de una forma de *estar y mirar* a la educación en todo su conjunto: desde la práctica docente, la formación docente, los contenidos curriculares, las metodologías empleadas, etc., siempre con la tensión de una nueva mirada de diagnóstico para acabar en una propuesta normativa sobre lo que la educación debe ser.

⁷ Cfr. “De Agobiada a Acaudalada: Guía para el éxito financiero sin estrés” de Chellie Campbel (2015). También se puede ver en este post el sentimiento de muchas mujeres de realizar carreras cortas para no alargar el “mmc”, del 6 de febrero de 2017: <https://es.linkedin.com/pulse/mmc-mientras-me-caso-vivi-kieffer>.

⁸ “El prestigio relativamente alto de los docentes no se traduce en una preferencia nítida de dichas profesiones para los hijos (reales o hipotéticos) de los entrevistados” (p.46). Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. Recuperado el 17 de julio de 2019 de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>.

De este modo, la filosofía de la educación puede contribuir a paliar el desprestigio de la formación docente inicial por la vía de aportar profesionales con una mirada, a la vez, actual y profunda; que sepan hacer las preguntas pedagógicas que la realidad humana necesita para alcanzar su máximo desarrollo.

2.2. Sobre la desorientación docente

¿La desorientación docente de la que hablábamos (que dificulta una sólida construcción de la identidad profesional) puede tener algo que ver con el progresivo debilitamiento de sus elementos reflexivos? ¿Podría entonces la identidad docente verse fortalecida, de algún modo, mediante la filosofía de la educación?

Para comenzar a abordar estas preguntas tomemos lo que Taylor (1989) entiende por identidad moderna. Lo define como “el conjunto de comprensiones (casi siempre inarticuladas) de lo que significa ser un agente humano: los sentidos de interioridad, de libertad, de individualidad y de estar encarnado en la naturaleza, que encuentran cabida en el Occidente moderno” (p.11). Ya se explicó en otros foros la importancia esta identidad:

(...) lo que nos hace asegurar la actualidad de la cuestión de la identidad docente es que lo que tienen siempre en común todos los “buenos profesores” no es sólo una técnica, sino un arraigado y fuerte sentido de la identidad personal que infunden a su trabajo. Expresiones como “cuando me enseñaba estaba ahí” “sentía como si se dirigiera a mí” o “tenía un entusiasmo increíble (Alonso: 2017, p. 96).

Demos ahora un paso más. Las nociones que tienen los docentes sobre su tarea, modifican su práctica (Esteve: 2006; García: 2010; Taylor: 1989). Por eso, la reflexión seria y sistemática sobre su tarea va a influir en el modo en que ellos enseñen. En definitiva, la identidad que construyan en los años de formación será la nota que permanezca, aunque todo lo demás cambie. Pongamos un ejemplo que lo ilustre mejor. Michel Barlow (2005, pp. 101-102) en *Diario de un profesor novato* retoma en la multitud de momentos de decaimiento de su profesión, su identidad profesional, su propósito, su misión. Tras narrar su desilusión en varias situaciones por la falta de atención de sus estudiantes cuando está enseñándoles literatura, se da cuenta de que “no se trata de resucitar la obra, sino de continuarla, de poner en práctica esa enseñanza humanista que he estado viviendo durante meses sin saber darle un nombre” (p.101). Entonces se descubre alegre. Y añade el siguiente juicio: “la enseñanza humanista (...) no es otra cosa que una educación que tiene conciencia de su fin eterno: actualizar la humanidad en el hombre, hacerle más humano, más plenamente humano” (p.101).

De este modo, observamos la pertinencia y el rol de la filosofía de la educación, pues al proporcionarnos la amplitud de la mirada reflexiva sobre los fines nos recuerda, al mismo tiempo, la permanente y profunda tarea humanística de la educación y la enseñanza; esto es, el sentido último y definitorio de ser profesor-educador. Por eso, dirá Barlow (p.102):

En esta perspectiva, el maestro no actúa tanto en razón de lo que enseña como de lo que es. Digamos que actuará en la medida en que él mismo haya sufrido, en algún grado, la acción formativa de las grandes personalidades que presenta a sus alumnos y haya asimilado o hecho suyos los valores que invita a reconocer, a amar y a reproducir.

La identidad se construye en contacto con grandes personalidades, a hombros de gigantes, a través de la cultura y comprometiéndose con los criterios de orientación vital que se han descubierto como verdaderos en el camino de la formación. Así, un docente, podrá entrar en la profesión con pocas, quizás, pero sólidas ideas de su tarea para el mundo, lo que le hará más atractiva la testaruda realidad educativa.

2.3. Sobre la tecnificación de la profesión docente

Tecnificar, según la RAE, significa “Introducir procedimientos técnicos modernos en las ramas de producción que no los empleaban”. El sueño moderno del profesor ideal es precisamente “alguien cuya pericia se basa en un conocimiento validado y fiable: alguien que actúa metodológicamente y de una forma basada en evidencias” (Simons y Masschelein: 2014, p.125).

Esto puede generar una sensación de tranquilidad, frente a la ambigüedad o al conocimiento débil de la profesión docente, porque parece que reducimos los niveles de riesgo. En cambio, sólo estamos apoyando de este modo la desaparición del docente de la que hablábamos anteriormente.

La tecnificación excesiva del quehacer educativo es estéril por la propia naturaleza incierta del acto de educar, por eso en vez de apostar por el profesor científico – técnico, es más realista promover la imagen del profesor que ama lo que enseña y ama al niño, y para el que su responsabilidad pedagógica no reside tanto en alcanzar unos estándares de calidad adoptados del mercantilismo, sino en:

(...) la (difícil de medir) atribución de autoridad a las cosas y a la generación de interés. (...) Tiene que ver con abrir nuevos mundos (y por lo tanto alejar a los estudiantes de las necesidades que se derivan de su mundo vital inmediato) y con formar interés. Y eso es posible precisamente porque el propio profesor muestra interés, lo encarna y se da tiempo para cultivarlo (y al hacerlo se perfecciona a sí mismo)” (Simons y Masschelein: 2014, p.132).

Si el profesor, con el objetivo razonable de dar cuenta de los resultados del servicio que presta a sus estudiantes, se olvida de compartir el mundo con ellos y de cuidar de sí mismo como persona, entonces, puede perfectamente seguir tecnificando su tarea de ser un profesor.

Por otro lado, nos encantaría, en muchas ocasiones, que todo fuese sencillamente explicable en educación mediante evidencias o datos, pues aparentemente sería más sencillo. Pero el conocimiento educativo es débil, incierto, vulnerable (Standish: 2007; Thoilliez: 2017).

Por eso, lo más “útil” y sensato será prestar ayuda al docente para reflexionar sobre los aspectos más fundamentales de su profesión; resistiendo así a la excesiva tecnificación y mecanización del trabajo docente, como si se tratase de personas que siguen guiones prefijados, ya contruidos, sin usar su juicio, viéndose así mermados.

En la medida que los futuros docentes, durante su formación inicial, aprenden a pensar lo educativo desde sus estructuras esenciales de sentido –lo que aporta la filosofía de la educación– se favorece así la adquisición de un conocimiento práctico de la educación centrado en la reflexión, la deliberación, el juicio pedagógico ponderado, y la toma de decisiones (Bárcena: 1986; Gil, 1998).

3. ¿QUÉ ES LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y POR QUÉ LA NECESITAN LOS FUTUROS DOCENTES?: IDEAS QUE JUSTIFICAN Y ACLARAN EL PAPEL DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Tras haber explicado las condiciones de una “buena” formación docente inicial (punto 1), así como algunas de las razones por las cuales la filosofía de la educación podría venir a fortalecer esa “buena” formación (punto 2), parece que estamos ya en disposición de recopilar algunas de las ideas que aclaran el papel de una en la otra (punto 3). Lo veremos a través de tres momentos. El primero se detendrá en la *disciplina*: en la relación entre filosofía y educación. El segundo vendrá a profundizar en el *acto de educar*: en la necesidad de la filosofía en la educación como acto normativo. Y el tercero se centra en la figura del *profesor*: el docente como intelectual, que necesita la filosofía para definir su papel en el orden personal y social.

El objetivo, en este apartado, en definitiva, es desvelar más argumentos que muestren la importancia de la filosofía de la educación para los futuros docentes.

3.1. La relación entre educación y filosofía

El diccionario de la RAE define la filosofía como el “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano”. Si decíamos que educar (con el docente protagonista, no sólo facilitador) es introducir al educando en la realidad y en la totalidad de sus factores (Giussani: 1991), entonces necesitaremos unos principios que organicen y orienten – esto es, filosofía – el modo de conocer la realidad.

Estas áreas (educación y filosofía) siempre han estado y estarán unidas. Todos los grandes filósofos de la tradición occidental, desde la antigua Grecia hasta nuestros días, han hecho propuestas educativas de algún tipo. Como Amelie Rorty ha puesto de manifiesto (en Schulz: 2014, p.1275): “Philosophers have always intended to transform the way we think and see, act and interact; they have always taken themselves to be the ultimate educators of mankind”. Los filósofos de todos los tiempos se han visto en última instancia como educadores de la humanidad. Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Rorty, Heidegger, Dewey... todos ellos, a veces de manera indirecta y otras de manera directa, han desarrollado amplias consideraciones sobre temas educativos.

Paul Standish (2017⁹) tratando de dar algunas explicaciones sobre el significado de los vínculos entre filosofía y educación considera que efectivamente es confuso para alguien de la calle pensar qué tienen que ver entre sí. No obstante, lo más sorprendente – apunta – es que profesores de universidad (del área de educación) estén también perplejos ante la pregunta ¿qué es la filosofía de la educación?

La primera, también la más repetida, objeción que se plantea es ¿cómo se puede decir que esto es verdad, simplemente con una serie de argumentos escritos en un artículo? ¿Qué datos se manejan? ¿Con qué evidencias contamos? Para dar respuesta a esto, lo que viene a apoyar el profesor Standish (2017) es la idea de que el método lo impone el objeto y, por tanto, no podemos asemejarnos, ni debemos tratar de imitar la investigación que se hace en medicina o en otras ciencias experimentales.

Hay ejemplos en los que se ve nitidamente que el método experimental no puede agotar las preguntas de la educación, ni a menudo explicar parte de ellas. Por ejemplo, si nos preguntamos qué tipo de acciones educativas promueve una mejor formación cívica en los niños de diez años, las respuestas empíricas simplemente no encajarán del todo con esta pregunta que demanda, por el contrario, cuestiones cómo: ¿qué es exactamente una educación cívica y qué significa estar cívicamente educado? ¿Cómo medimos el sentimiento de pertenencia de un niño a su país y su compromiso como ciudadano global? ¿Hay manifestaciones concretas y estandarizables que puedan medir o predecir lo buen ciudadano que será cada niño? ¿Es lo mismo la educación moral y la cívica? ¿Todas las acciones humanas tienen un significado moral?

Es necesario plantear este tipo de preguntas sobre la educación por muy incómodas y difíciles que sean y, en ningún caso, sustituirlas siempre por ítems.

Los más escépticos ante este modo de conocer, argumentan que esto no puede ser conocimiento cierto, porque no hay una muestra aleatorizada, o bien porque no se ha preguntado a padres, profesores ni estudiantes, de manera que no tenemos “todas las voces” necesarias para decir algo medianamente creíble que describa el panorama actual. Pero es importante aquí hacer la aclaración de que la filosofía de la educación no aspira a describir cada rincón del panorama educativo como meta última, sino a ofrecer orientaciones normativas para la práctica educativa (Gil: 1998; Ibáñez-Martin: 2017; Thoilliez: 2017). Y para las preguntas inevitables que toda realidad educativa encierra, necesitamos la filosofía.

⁹ Paul Standish ha realizado varias entrevistas breves hablando sobre los significados de filosofía, de educación y de filosofía de la educación. Todas ellas grabadas para servir de material didáctico a la *Philosophy of Education Society of Great Britain*. Pueden consultarse en <http://www.philosophy-of-education.org/multimedia/what-is-philosophy-of-education>

Por eso, se han hecho esfuerzos recientes para explicar lo que la filosofía de la educación al menos no es (Standish: 2017), para acercarnos mejor a entenderla. No es una rama de la filosofía ni una mera filosofía aplicada. En primer lugar, porque todas las ramas de la filosofía interesan a la educación y, en segundo lugar, porque la filosofía ha de estar en el propio acto de hacer pedagogía, no como un añadido extra posterior a la filosofía.

Parece pues, por lo que llevamos dicho, que la naturaleza de la idea de educación está en el mismo núcleo de la filosofía. Por eso, la tensión por conocer los fundamentos de la realidad y, a la vez, saber qué orientaciones, criterios, principios, indicaciones o aplicaciones tienen para el perfeccionamiento de los individuos es, en definitiva, la doble tensión de la filosofía de la educación. En este aspecto es en el que podemos decir que la educación es filosófica en sí misma.

3.2. El sentido normativo de la educación

Pasemos a desarrollar la última idea: el sentido normativo, los fines deseables de la vida humana por los que ha de interesarse la educación en tanto que educación. Esto supone entender la filosofía de la educación como saber práctico, en términos de acción, de orientación, invitación, sugerencia, “encauzamiento” (Ibáñez-Martín: 2017). La preocupación por los fines y la orientación práctica implicada son las dos caras inseparables de la misma moneda. Por eso, el carácter ideal de la formación (que ayuda al profesor a mejorar, a comprometerse con las intenciones verdaderamente educativas) ha de ir acompañado de narrativas docentes realistas ya que como explica Schuck *et al.* (2012, p.64):

(...) we would not want a new teacher to enter the profession any less than brimming with idealism, as well as desire and determination to make their students' lives and their world better. But this comes at a cost. Newcomers to the profession are likely to project themselves as the ideal teacher, the one who will finally and definitively get this business right – the perfect, composite Lara Croft (...). Matched with this, teachers may enter the profession with idealised views of their subjects and the importance thereof, and of students, school systems and school politics.

Si solo mostramos el ideal necesario sin narrativas docentes reales donde se vean los riesgos concretos de la tarea docente, algunos futuros profesores pueden quedar profundamente desilusionados por un idealismo desencarnado.

Frente al idealismo abstracto podemos caer también en el error de formar a los futuros docentes en el engaño de “recetas educativas”, pues tendrán el mismo resultado que aquel: la decepción de no poder conseguir siempre el resultado esperado. Por eso, es importante que el profesor de universidad resista la tentación de tener todas las respuestas “correctas” frente a los estudiantes y comprenda la formación docente inicial como un momento propio para la discusión, estudio y propuesta de los fines más valiosos y los modos de actuar más deseables. Es decir, dando el espacio y tiempo para el compromiso con los ideales educativos, y mostrando narrativas docentes realistas a su vez.

Otro riesgo distinto es, en cambio, la anestesia ante las dificultades de narrativas reales. Es distinto al anterior pues aquí se conoce la realidad, pero se ignora, se oculta, como mecanismo de defensa (véase como ejemplo reciente el texto de López: 2017). Se propone así centrarnos sólo en lo positivo e ignorar lo negativo para una mejor gestión del aula. Esto elimina el deseo de ideal del docente, ya que asume todo “tal y como viene”, sin tener un horizonte crítico sobre cómo la realidad educativa podría ser más adecuada (Standish y Thoilliez: 2018).

No se trata, evidentemente, de negar lo contingente, pues como dice Altarejos (1998) “respecto a las acciones humanas, la contingencia es el correlato cognoscitivo de la libertad personal”.

3.3. Los docentes como intelectuales

Si bien el título de este epígrafe evoca a la conocida obra de Giroux (1990), *Los profesores como intelectuales*, nuestro propósito es reinterpretar, desde otras perspectivas, la acertada idea de que los docentes han de ser profesionales especialmente interesados por el mundo de las ideas y su proyección de cambio en el desarrollo personal perfectivo del ser humano. Esta línea de reflexión nos interesa porque la capacitación docente inicial debe incorporar en los futuros profesores-educadores el gusto por la verdad, por la lectura, el estudio y, en general, por vivir una vida buena cercana además a los asuntos culturales, políticos y sociales. Consideramos, como hemos argumentado hasta aquí, que la filosofía de la educación puede jugar un papel fundamental para acercar a los futuros docentes a una toma de conciencia crítica sobre el nivel cultural y moral de la sociedad.

Resulta siempre actual y positivo la demanda de que “urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia” (Giroux & McLaren: 1990, p.210). Ahora bien, en ocasiones, y en nuestro país de un modo muy acentuado por nuestra propia trayectoria histórica reciente, se ha entendido esa reivindicación de un modo excesivamente politizado y sindicalista, olvidando varios asuntos nucleares. En primer lugar, no hay mayor defensa de la libertad y de la democracia por parte de un profesor-educador que conseguir que todos nuestros alumnos logren el máximo desarrollo que les quepa lograr. Contribuir a que abandonen la infancia adentrándose en la juventud y adolescencia con una buena formación intelectual y moral, favorece sin lugar a duda la consolidación de nuestros valores democráticos y, sobre todo, una experiencia singularmente positiva del ejercicio de la libertad adulta (Pérez Guerrero, 2019). Lo fundamental de la enseñanza de la libertad y la democracia no es sólo hacer más democrática el aula pues, en el fondo, como sabe todo profesor en ejercicio, estamos falseando tanto lo esencial del aula como lo esencial de la democracia por las limitaciones propias que tiene la práctica de esta en situaciones de enseñanza educativa.

En segundo lugar, favorecer las inquietudes intelectuales a los futuros docentes en su trayectoria profesional inicial, no sólo supone animarles acertadamente a interesarse por la vida política del país, sino sobre todo por mostrarles tanto la vívida experiencia intelectual de ejercer el pensamiento educativo como la vívida experiencia moral de asumir una vida buena. Esto significa, como ya hemos señalado, mostrar a los futuros profesores que, por un lado, la educación, en sus constantes esenciales y en sus adaptaciones históricas, es un problema esencialmente de pensamiento práctico, pero pensamiento, al fin y al cabo. Y, por otro, que esas ideas y valores personales pensados cuando han de ser proyectados para que otras inteligencias y voluntades los vivan, se hace necesario vivirlos en uno mismo de un modo exigente y ejemplarizante. Dicho de otro modo, en educación lo político y social empieza con los cambios personales.

Por eso, los docentes aprenderán a dar respuestas más acertadas si el foco inicial de la formación está menos puesto en la resolución de “problemas concretos” (resolución de conflictos, trabajo cooperativo, aprendizaje significativo), y más en su formación intelectual, en la adquisición crítica de conocimientos amplios, extensos y detallados sobre la realidad educativa, a través de lecturas claves y exigentes. Al fin y al cabo, se trata de descubrir que la mayoría de los problemas educativos (Gil y Reyero: 2014, p. 275) como mejor se afrontan no es yendo al problema mismo, sino al sentido del acto de educar.

Como ha explicado Standish se trata de favorecer “una práctica mantenida de interrogación (...) sobre un conjunto particular de problemas, con modos progresivamente refinados de aproximación, una serie en desarrollo de textos familiares y, como había dicho Michael Oakeshott, un característico modo de conversación. Para tomar parte en dicha conversación, se necesita ser iniciado gradualmente en ella” (Standish: 2007, p.19).

Por último, en tercer lugar, favorecer el desarrollo de los futuros docentes como intelectuales supone animarles y hasta empujarles a irse adentrando poco a poco en la vida cultural de su país, a participar de las diversas áreas de entretenimiento “elevado” de su entorno. Como dice Enkvist (2014, p.90), “los profesores necesitan tener una vía intelectual propia para alimentar su mente”. “La palabra profesor debería evocar la

imagen de alguien aficionado a los libros, alguien que acude ávidamente cuando se organiza una charla con un intelectual famoso de la capital o se presenta una función teatral”.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que la tarea del profesor es muy particular, muy distinta al resto. Más bien parece tratarse de un arte disciplinado, que no se puede ejercer sólo a través de ciertas competencias, habilidades o destrezas.

Es un arte incorporado, encarnado, y, así, un arte que se corresponde con una forma de vida (...). Es el arte de acercar algo, implicándose en ello y ofreciéndolo. No es un acto de ofrecimiento pasivo y neutral, ni una entrega indiferente. Es animar, comprometer, implicar o invitar al estudiante a participar en la tarea en la que se está -en otras palabras, crear interés- y eso a partir de una posición encarnada (Simons y Masschelein: 2014, pp. 122.)

Hemos visto que cuando se ha querido definir al profesor como un funcionario, proveedor de servicios, lo hemos desprovisto de la naturaleza de su acción. Por tanto, la primera de las conclusiones que se destilan es la importancia de asumir la tarea de profesor como arte *vital* imbricado en su *ser-docente*.

La segunda tiene que ver con la ayuda que hemos visto presta la filosofía de la educación para este arte de *ser-docente*. Y nos interesa verlo en la realidad actual, donde la multiplicidad de debates que surgen constantemente (las TIC, abandono escolar temprano, medición de la calidad educativa por los resultados de aprendizaje, introducción de metodologías activas, etc.) “requieren la más clara comprensión, la reflexión más abarcadora y el desarrollo del razonamiento práctico (*phrónesis*) que la filosofía puede favorecer” (Standish: 2007, p.26).

Hay tres razones en Winch, citados en Gil y Reyero (2014, pp.272-273), que queremos retomar en este punto porque arrojan luz a las razones por las cuales la filosofía de la educación debiera ser una parte fundamental en la formación docente: (1) porque les da a los estudiantes una comprensión conceptual del campo de la educación y la posibilidad de comprometerse con aquellas verdades que encuentren; (2) porque les va a hacer comprender mejor los debates conceptuales propios de las materias que enseñarán, de manera que estarán mejor equipados para hacer comprender a otros, y (3) porque les va a alfabetizar con los géneros discursivos de las ciencias de la educación, lo que probablemente les sitúe en una mejor posición para “ofrecer su voz al mundo” (Abellán: 2010) ante debates tan cotidianos como los deberes escolares.

Como Forster (2017), hablando sobre el futuro de la filosofía de la educación en los planes de estudio, nosotros también confiamos en que tarde o temprano los docentes se dan cuenta de que la visión instrumental, sin ser negativa, es insuficiente para abordar la complejidad educativa. Por eso, en vez de tener una visión a corto plazo, aquí se apuesta por activar desde la formación docente inicial las “luces largas” que hagan ver al estudiante más allá, en cada uno de los retos educativos que estudie, observe o experimente.

¿Qué sentido tendrían la didáctica, los métodos de investigación, la medición en educación, las estrategias de aprendizaje, la política educativa, la sociología de la educación, la psicología de la educación...si no supiésemos qué perseguimos con ellas, y por qué es valioso emplear tiempo en ellas?

Por eso, creemos que son los formadores de formadores (de filosofía de la educación) los que mayor responsabilidad tienen en recordar al resto de docentes que los estudiantes formarán a hombres y mujeres (Oakeshott: 2009), que necesitan una reflexión cuidadosa de los criterios educativos con los que están comprometidos, y que, en definitiva, ahora más que nunca, por la complejidad de los retos y amenazas de la profesión docente, no pueden perder de vista los fines de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN, Á. (2010). *Crítica, fundamentos y corpus disciplinar para una teoría dialógica de la comunicación. Re-pensamiento de la disciplina para una acción humanista*. Madrid, Tesis Doctoral, Universidad Francisco de Vitoria.
- ABELLÁN, Á. (2014). *Elogio de la teoría I: origen y pervisión del concepto*. *Dialogical Creativity. Comunicación, universidad, cultura*. [Blog]. Recuperado de: <http://www.dialogicalcreativity.es/2014/12/elogia-de-la-teoria-i-origen-y.html>
- ALONSO, T. (2017). "Conceptualizando la identidad docente", en: MONARCA, H y THOILLIEZ, B (Eds). *La profesionalización docente: debates y propuestas*. Madrid, Síntesis, pp. 93-105.
- ALTAREJOS, F. (1998). "Educación y saberes", en: GIL COLOMER, R (Coord). *Filosofía de Educación hoy*. Temas. Madrid, Dykinson, pp. 175-192.
- AMILBURU, M. (2014). "Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación", *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 72, nº 258, pp.231-247.
- BÁRCENA, F. (1986). "La madurez del educador y la síntesis personal entre el saber pedagógico y la práctica educativa", *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 44, nº 171, pp.69-95.
- BÁRCENA, F. (2018). "Maestros y discípulos. Anatomía de una relación", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 30, nº 2, pp. 73-108. doi:10.14201/teoredu30273108
- BARLOW, M. (2005). *Diario de un profesor novato*. Salamanca, Sígueme.
- BIESTA, G. (2005). "Against learning", *Nordic Educational Research*. Vol. 25, nº1, pp. 54-66.
- BIESTA, G. (2012). "The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?", *Research on Steiner Education*. Vol. 3, nº 1, pp. 8-21.
- BOAVIDA, J. (2011). "Philosophy of Education. Filosofía de la educación", *Bajo Palabra*. *Revista de Filosofía*. Vol. 2, nº 6, pp. 29-30.
- COLLIN, S.; KARSENTI, T. y KOMIS, V. (2013). "Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives", *Reflective practice*. Vol.14, nº 1, pp.104-117.
- DAY, C. (2017). *Teachers' Worlds and Work: Understanding Complexity, Building Quality*. London, Routledge.
- ENKVIST, I. (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Madrid, Encuentro.
- ESTEVE, J. (2006). "Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI", en: TENTI, E. (Coord). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, OSDE-IPE/UNESCO, pp.19-69.
- FORSTER, D. (2017). "Publishing and Intergenerational Learning for the Future of Philosophy in Education: An interview with Paul Smeyers", *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 49, nº2, pp.127-140.
- FURLONG, J. y SMITH, R. (2013). *The role of higher education in initial teacher training*. London, Routledge.
- GARCÍA, C. (2010). "La identidad docente: constantes y desafíos", *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Vol. 3, nº 1, pp.15-42.
- GIL, F. (1998). "La normatividad de la filosofía de la educación", en: GIL COLOMER (Coord). *Filosofía de Educación hoy*. Temas. Madrid, Dykinson, pp. 79-92.
- GIL, F. (2003). "La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana", *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 61, nº 224, pp.115-130.

- GIL, F. y REYERO, D. (2014). "La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa", *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 72, n° 258, pp.263-280.
- GIL, F. y SÁNCHEZ, A. (2015). "Hacia una Pedagogía universitaria. Los seminarios de lectura en la Universidad", in: GIL, F y REYERO, D (Eds). *Educación en la Universidad de hoy*. Madrid, Encuentro, pp. 34-49
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, PaidostMEC.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1990). "La educación del profesor y la política de reforma democrática", en: GIROUX, H (Ed). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, PaidostMEC, pp.209-227.
- GIUSSANI, L. (1991). *Educación es un riesgo*. Madrid, Encuentro.
- GRIFFITHS, M. (2014). "Re-thinking the relevance of philosophy of education for educational policy making", *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 46, n°5, pp. 546-559.
- HIGGINS, C. (2011). "The good life of teaching: An ethics of professional practice", *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 22, n°2/3, pp.189-435.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1992). "La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa", en: SACRISTÁN, D. (Ed). *La Filosofía de la Educación en Europa*. Madrid, Dykinson, pp. 11-21.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (2005). "Anámnesis y pronóstico de la Filosofía de la Educación", en: RUIZ BERRIO, J (Ed): *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, pp. 85-103.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid, Dykinson.
- IMBERNÓN, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Barcelona, Grao.
- LANDAVERDE, J. y KOURCHENCO, L. (2016). *El desafío del maestro en el siglo XXI*. México, Editorial Digital UNID.
- LÓPEZ, L. (2017). *El maestro atento. Gestión consciente del aula*. Bilbao, Desclée.
- LURI, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona, Ariel.
- MCLAUGHLIN, T. H. (1999). "Beyond the reflective teacher", *Educational philosophy and theory*. Vol. 31, n°1, pp. 9-25.
- MELICH, J. y BARCENA F. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- OAKESHOTT, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires, Katz Editores.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona, Acantilado.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2007). *La Misión de la Universidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- PÉREZ GUERRERO, J. (2019). "El valor de la actitud lúdica para la formación del carácter moral", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 31, n° 2, pp. 1-22. doi:10.14201/teri.20217
- SALINAS, P. (1933). *La voz a ti debida*. Nueva York, Digitalia Publishing.
- SCHUCK, S. et al. (2012). *Beginning Teaching: Stories from the classroom*. Netherlands, Springer.

SCHULZ, R. (2014). "Philosophy of education and science education: A vital but underdeveloped relationship", en: MATTHEWS, R (Ed). International handbook of research in history, philosophy and science teaching. Netherlands, Springer, pp. 1259-1316.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño y Dávila.

SMEYERS, P. (2010). "Revisiting philosophy of education", Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 22, pp.91-16.

STANDISH, P. (2007). "Concepciones rivales de la Filosofía de la Educación". Encounters on Education. Vol. 8, pp.17-27.

STANDISH, P. (2017). What is Philosophy of Education. London, PESGB. Recuperado de: <http://www.philosophy-of-education.org/resources/teaching/video-listing.html>

STANDISH, P. y THOILLIEZ, B. (2018). "El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos", Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 30, nº 2, pp. 7-22. doi:10.14201/teoredu302722

TAYLOR, C. (1989). Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna. Barcelona, Paidós Ibérica.

THOILLIEZ, B. (2017). "Evidencias y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente", en: MONARCA, H y THOILLIEZ, B (Eds). La profesionalización docente: debates y propuestas. Madrid, Síntesis, pp.53-64.

VILA MERINO, E. (2019). "Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad", Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 31, nº 2, pp. 1-20. doi:10.14201/teri.20271

BIODATA

Tania ALONSO-SAINZ: Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid con Premio Nacional de licenciatura y Premio Extraordinario de fin de carrera en 2013. Máster en Filosofía de la Educación por el Institute of Education (University College London - UCL) en 2015. Visiting Researcher en la misma universidad (UCL) durante 3 meses en 2017, y Visiting Scholar en la University of Illinois (EEUU) durante 6 meses en 2019. Sus publicaciones se centran en la identidad docente, en la redefinición del papel de la teoría y la filosofía de la educación en los planes de formación inicial docente y en las políticas educativas supranacionales. Actualmente, es contratada predoctoral (FPU-MECD) en el Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid.

Fernando GIL CANTERO: Catedrático de Teoría de la Educación en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación -Centro de Formación del Profesorado- de la Universidad Complutense. Codirector con el profesor David Reyero del Grupo de Investigación de la UCM "Antropología y Filosofía de la Educación" (GIAFE). Editor desde enero de 2019 de la revista Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ganador del Premio Esteve en su segunda convocatoria (2012). Sus intereses académicos principales se dirigen a establecer los fundamentos antropológicos y filosóficos de la educación, prestando especial atención a la determinación de sus fines y de los medios más adecuados para alcanzarlos como condiciones de posibilidad de las acciones constitutivamente más humanizadoras.