

LA FILOSOFIA COMO ASIGNATURA EN EL CURRÍCULO DE MAGISTERIO

por JOSÉ LUIS MORA GARCÍA

Escuela Universitaria del Magisterio de Segovia

Ya en varias ocasiones me he ocupado de esta cuestión (1978, 1982, 1983, 1984), guiado no sólo por el interés que cualquier profesor pone en aquella tarea que le ocupa habitualmente sino también por la preocupación que comparte con quienes se esfuerzan por mejorar cada día el lugar físico y cultural de su trabajo.

Quiero señalar desde el comienzo que no intento una reivindicación gremial más, para entrar en conflicto con otras que se hayan hecho o pudieran hacerse, basadas en los diagnósticos que sobre las Escuelas del Magisterio han aparecido en los últimos años. Eso nos conduce a confeccionar planes de estudio de muchos años o llegar a enfrentamientos inútiles.

Creo, por el contrario, que el momento actual permite ya un análisis más sereno y por ello más denso. Son dos los tipos de razones que avalan esta suposición: la primera, de tipo político-administrativo. Sin duda, la existencia del nuevo marco legal dado por la Ley de Reforma Universitaria y los estatutos de cada universidad trazan algunas líneas no marcadas antes que nos exigen una nueva forma de entendernos. La segunda, sin denominarla por ahora, se refiere a los cambios que se están produciendo en el ámbito del saber, fruto de otros igualmente visibles en las condiciones de vida sociales y culturales del hombre.

Ambas razones deben servirnos para articular correctamente los dos planos más conflictivos que a propósito del currículo tenemos en las Escuelas del Magisterio: 1) El primero se refiere a las Ciencias de la Educación que se ubican en las aún cátedras de Pedagogía y en el «cajón de sastre» que llamamos cátedra de Filosofía. Aunque los distintos distritos universitarios han buscado fórmulas para superar las disfunciones que esto ha planteado, me temo que la solución definitiva, o no se ha hallado o se ha realizado por vía de reduccionismos poco justificados. 2) Desde el segundo plano se nos plantea la necesaria y no fácil articu-

lación entre las Ciencias de la Educación y las Ciencias Naturales o Sociales por el gozne que suponen las didácticas especiales no siempre bien clarificado. Se trata, en última instancia, de organizar con cordura un territorio que nos permita confeccionar un currículo razonable.

Obviamente me voy a referir al primero de los planos mencionados, a propósito de qué puede hacer la filosofía ahí y cómo pueden conjugarse las distintas materias. Algo podría decirse desde esta perspectiva sobre el segundo plano y la solución que el *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado adopta* y que no deja de ser discutible desde mi punto de vista al separar, por completo, ambos planos.

Aunque ya en la confección del Plan 1967 surgieron problemas de engranaje entre los «viejos» y los «nuevos» discursos acerca de la educación, de forma más abierta y por ello más tensa la situación se ha planteado crudamente desde la implantación del actual plan, la integración de las Escuelas en la Universidad y el advenimiento de las nuevas condiciones sociales y políticas que trajeron nuevos enfoques a propósito de los discursos sobre la educación.

Esa situación aún no ha sido superada pero estamos en mejores condiciones para hacerlo, porque algunos diagnósticos hechos de manera precipitada y, en casos, sesgada deben ser hoy templados. La pervivencia de una sola cátedra denominada «Filosofía» ha perjudicado por igual a todos los saberes que mal han convivido dentro de ella. A la propia Filosofía también, porque algunos de los calificativos vertidos sobre ella como «madrastra» represora e imperialista, acaparadora de saberes y encubridora de intereses ideológicos [1] no se deben sino a la utilización que en ocasiones puede haberse hecho de la filosofía. Sin duda, me parece un argumento bastante simple y de poca consistencia conceptual, si acaso justificado por la tensión que producen las propias experiencias. En todo caso ha servido para sumir a la filosofía en un discurso defensivo y apologetico, fuera de sitio y autodestructivo porque ha frenado su propio desarrollo y puede enquistarla en posiciones numantinas.

A la Psicología y Sociología les ha perjudicado igualmente porque les ha impedido tener una base administrativa suficiente, un desarrollo menos problemático y, también, si se me permite, porque han tenido una coartada fácil para no tener que justificar sus propias insuficiencias y sus limitaciones como discursos sobre la educación.

Así habíamos llegado en estos años a una interpretación maniquea: discursos nuevos, liberadores, frente a discursos tradicionales, míticos y encubridores. El maniqueísmo conduce casi necesariamente a la expulsión del contrario pero, a fuerza de simplificar, lejos de aclarar, encubre a su vez. No parece fácil saber qué sea liberar y en todo caso depende de qué filosofía, qué psicología o qué sociología.

Sobre estos análisis me he ocupado ya con anterioridad y por eso no añado nada más aquí. Sí me parece más importante hacer referencia a los cambios producidos en el ámbito del saber y en las condiciones sociales y culturales. Sobre estas últimas volveré más tarde.

A propósito de las primeras señala E. Lledó con palabras certeras, lo siguiente:

«...aunque, sobre todo en nuestra época, la filosofía ha experimentado duros embates, desde posturas que pregonan la exclusiva validez de la ciencia en el desarrollo y progresiva evolución del mundo moderno, parece que ha pasado el tiempo de las crispaciones. Esas largas y ya arqueológicas polémicas en torno al sentido de las proposiciones filosóficas, a su verificabilidad o falsabilidad, a la ambigüedad del lenguaje de los filósofos, a la inexistencia de sus objetos, etc., parecen haberse mitigado. No sólo porque era un empeño estéril, sino, sobre todo, porque las formas de argumentación empleadas, en pro o en contra, acababan mostrando unos entramados ideológicos que invalidaban, incluso desde el supuesto campo científico, la firmeza de sus asertos y de sus demostraciones» (...) «Para lo único que, sin embargo, podía valer esta obsesión por precisar "sentidos" y por verificar proposiciones, era para cuidar con mayor esmero la herencia filosófica, para volver a leer a los grandes filósofos bajo una nueva luz y, por supuesto, para agudizar la inteligencia ante todos aquellos lenguajes que, en la actualidad, bajo el disfraz filosófico, pueden servir precisamente para lo contrario de aquello en que parece haber consistido la filosofía: *un estímulo en el camino del conocimiento del mundo y del hombre, y un eficaz acicate para el siempre problemático y discutible progreso*» [2].

La cita es un poco larga pero me parece que sitúa el tema en sus justos términos al calificar de «problemático y discutible» al progreso, ineludible añadido yo, pero lejos de su mítico carácter lineal. Como señala Cencillo, se olvida que la educación, como la terapia o la política, se inscribe en el proceso de transformación del mundo que el hombre realiza desde «posibilidades objetivas, de cauces de acción y códigos de comunicación (interpretación de la realidad) [3]. Y la sola enumeración de estos elementos tan complejos debería servir para evitar cualquier tentación simplificadora.

Si las cosas no son simples deberíamos evitar exclusivismos y si la educación está instalada en la complejidad seguirá necesitando de los distintos discursos que la explican y la analizan. El maniqueísmo al que antes me refería está basado en el optimismo de una conciencia científica algo desfasada que no ha contribuido siempre a liberar la escuela: también a veces las ciencias sirven a fines o intereses poco confesables. No creo que la racionalidad científica sea alternativa sin más de la racionalidad filosófica y tampoco que ésta tenga la exclusiva en la fundamentación y reflexión de la actividad educativa. Pero sucede que, en muchas ocasiones, se filosofa bajo otros rótulos porque es imposible prescindir de este discurso cuando de educación se trata. Se niega a la filosofía una capacidad normativa que adopta a continuación la psicología o la sociología de la educación aunque se autodefinan como ciencias no prescriptivas.

La relación complementaria y recíprocamente crítica de la filosofía y las ciencias de la educación en este ámbito me parece crucial, pues como señala Delval, rememorando supongo que a Habermas, «resulta sospechoso limitarse a decir dónde vamos sin decir a dónde queremos ir» [4] y en la respuesta a esta pregunta no parece que ningún discurso pueda quedar excluido: ni los juicios de hecho de la razón científica, ni los juicios de valor de la razón filosófica ni aún las propuestas de la razón-sinrazón utópica. La ruptura del equilibrio por cualquiera de las partes es nociva para el resto. No estoy, por eso, tampoco de acuerdo con la última parte de la conclusión a que llega Fullat cuando se sitúa en el otro extremo:

«Termino haciendo constar que la actual enfermedad de la educación no radica en ninguna dificultad técnica, y que por tanto no se resolverá técnicamente. No son los pedagogos y menos todavía los políticos quienes vayan a curarla. El malestar seguirá. El morbo educativo es un morbo de finalidades, y el tratamiento de estas no incumbe ni al científico ni al técnico, sino al filósofo» [5].

Y no lo estoy porque no creo que puedan hacerse juicios de valor —dónde queremos ir— completamente al margen de los juicios de hecho: descripción psicológica, sociológica, politológica, etc. —dónde vamos—. Así como tampoco creo que los juicios de hecho agoten el progreso humano porque en muchas ocasiones han sido utilizados regresivamente.

En aras de estas observaciones y enlazando con el objeto más directo de nuestra reflexión tampoco entiendo muy bien cómo en uno de los primeros borradores sobre la reforma que circularon, los redactores aludían a «esta filosofía orientadora de la formación de profesores» (p. 38) con lo cual señalaban como necesario expresar dónde querían ir para después no incluir la filosofía en el currículo de magisterio. Me parece contradictorio necesitar esa exigencia para uno y luego no tenerla con los futuros profesores.

Para superar esta situación no basta, pues, con el discurso científico salvo que éste se convierta en discurso tan normativo y tan rígido en ocasiones como se decía del tradicional discurso filosófico. A este propósito oí decir a Bernstein en una ocasión que los modelos de nuestra educación infantil los ponía ahora Freud, Piaget, Bruner...

Este es un riesgo nada improbable, como señalaba anteriormente: que se critique o se presente como innecesaria la filosofía para sustituir su enseñanza bajo otros rótulos. Como señala García Carrasco: «todos los acontecimientos educativos no son clasificables en la misma categoría» [6] y eso nos obliga a mantener la pluralidad de discursos. Es muy difícil mantener los reduccionismos por tiempo indefinido y se cae con facilidad en aquello que se critica.

Así pues, aunque la justificación del discurso filosófico sobre la educación puede hacerse «in extenso» tanto desde la explicación de virtualidades de la propia filosofía como desde la señalización de los límites

de los otros discursos baste lo dicho o sugerido hasta ahora que podría ilustrarse como una disección más amplia de la actividad educativa.

Otra cosa, quizá más complicada, es acertar con su aportación concreta. En términos generales Lledó lo explica así:

«La filosofía tiene que consistir en un ejercicio múltiple de humanización y libertad. Humanización quiere decir conciencia de los límites reales de la vida, reconocimiento del carácter corporal de la existencia y reflexión inmediata y audaz sobre la estructura misma del *hecho* humano. Libertad quiere decir desarraigo de todos aquellos nudos ideológicos, mitos, ritos religiosos, prejuicios culturales, interpretaciones tradicionales, aposentadas en la *Paideia* y en los usos sociales» [7].

A esto Fullat lo llama «poner en sus puras carnes los diversos elementos —científicos, tecnológicos, metafísicos, axiológicos...— que fabrican la educación» [8]. Gómez Pin, por su parte, hablaría de mediación, lugar de emergencia o lugar de intersección entre esos elementos [9]. En el fondo es aludir a lo mismo: remitirse a la actuación que la filosofía ha tenido desde sus comienzos y a la cual seguramente los docentes hemos hecho un flaco favor: la filosofía de Platón fue, esencialmente, una filosofía que tuvo que ver con la «polis», que estaba enraizada en la «paideia», que buscaba respuestas a condiciones de vida.

La recuperación de esa función para la reflexión sobre el hecho educativo me parece imprescindible. Para ello la enseñanza de la filosofía debe perder vicios adquiridos que la han presentado como algo «superpuesto y supernumerario» respecto del resto de la conciencia. Debe comprenderse más bien, en palabras de Trías, como «la repetición singularizada de esa misma mirada asombrada del infante ante el abismo que se le cierne y de esa misma interrogación perpleja sobre un fundamento en falta» [10]. La perplejidad es un buen antídoto contra los autoritarismos y más si éstos se fundan en supuestos argumentos científicos. La que Savater llama aspiración del filósofo «fluido de pensamiento constante que no se remansa concretamente en ninguna idea»; (...) «hacer hincapié en la parte humana y personal que tiene toda explicación filosófica, más que tratar de hablar de un sujeto trascendental que cuenta la verdad sin más» [11], constituye el otro antídoto.

La posición, pues, está muy lejos del adoctrinamiento. Lo que se desea es evitarlo. Por eso disiento del objetivo final que Guil Blanes señalaba en el Seminario de Málaga (1980) para esta asignatura cuando afirmaba que «parece que ésta —la Filosofía de la Educación— debía ser la asignatura filosófica fundamental en nuestras Escuelas, común para todas las secciones y especialidades, y obligatoria para proporcionar la base ideológica de los maestros» [12]. Aun comprendiendo el recto sentir de la propuesta no creo que tal como está expresada pueda admitirse. Estoy, en cambio, más claramente de acuerdo con la línea que se propone en el *Diccionario de Ciencias de la Educación* cuyo I volumen coordina Joaquín García Carrasco:

«Al filósofo de la educación contemporáneo se le pide que, con un conocimiento claro de la concreta práctica educativa, y usando sobre todo de los conocimientos instrumentales que le preste la historia y el análisis del lenguaje, se pregunte críticamente por el sentido del proceso educativo, haciendo ver cuáles son sus cauces correctos de acuerdo con los dictados de la razón, que justificarán la necesidad o la conveniencia del concreto quehacer educativo, demostrando su relación con la auténtica naturaleza de las cosas» [13].

Esto obliga a tener en cuenta que las Escuelas del Magisterio no son Facultades de Filosofía —no hacerlo sería ahondar en los males que han llevado a la filosofía al lugar donde se encuentra—; y asimismo obliga a no repetir los planteamientos del Bachillerato o COU. Por eso no estoy de acuerdo con la solución adoptada en varios distritos donde la filosofía se imparte en la especialidad de Ciencias Humanas porque es simplemente una solución de compromiso.

Si, como dice Woods, «la filosofía de la educación es una actividad esencialmente analítica y crítica», entonces parecen derivarse de ello ciertas consecuencias que conciernen a la manera en que debe ser enseñada [14]. No es un problema de cantidad de conocimientos, ni de muchas horas —alguna será necesaria— en el currículo. Es cuestión de diseñar un lugar donde la reflexión y la crítica puedan ejercitarse con la libertad y el rigor que permite la racionalidad filosófica.

Puesto que se trata de concretar más esta aportación, yo me inclino por el doble papel que cumple el filósofo y que puede traducirse en un programa. Tras esta aportación se halla otra de carácter más concreto que expondré al final: la articulación de Teoría de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación e Historia de la Educación. Antes diré sintéticamente algo respecto de lo anterior.

Me refiero concretamente a la exposición que hace Rorty [15] sobre el doble papel de hermeneuta y epistemólogo que realiza el filósofo. El primero consigue «que los pensadores herméticos abandonen sus prácticas encerradas en sí mismas»; el segundo busca una referencia a un contexto racional común entre los distintos saberes.

En el ámbito de la educación esto se traduce en la compatibilidad —no enfrentamiento— de dos enfoques: el científico-positivo y el filosófico-teleológico. Como recogía Escolano con lucidez recordando palabras de Avanzini, ambos enfoques son solidarios y no competitivos y conducen a un replanteamiento de las relaciones hoy, entre Filosofía y Ciencias de la Educación que debe incluir el carácter normativo de la filosofía así como el mediador y totalizador cuya finalidad es poner orden entre los datos de las ciencias positivas especializadas [16]. Y, según mi manera de ver, ambas partes debe comprender un programa de Filosofía de la Educación que se complete con Seminarios donde se analicen textos, situaciones de la vida cotidiana, etc.

Con ello dejo clara mi posición respecto de las relaciones entre Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación como saberes distintos

que deben articularse y no excluirse: el ámbito teleológico es filosófico; los objetivos constituyen el ámbito de la teoría. Valores y hechos se relacionan y superponen pero no se confunden por completo.

Sería muy difícil entrar aquí en más consideraciones acerca de las relaciones entre Filosofía y Teoría de la Educación. Las opiniones son, como se sabe, bastante diversas. Sin embargo, puede afirmarse, al menos, con Cervera Espinosa y Sáez Carreras [17] que ambas no son intercambiables; que el término «teoría» en cualquiera de sus sentidos incluye aspectos que no son filosóficos y que, por el contrario, la filosofía aporta una forma de análisis y de comprensión de la actividad educativa, propia.

La dificultad real que existe en trazar la franja que delimita a ambas no justifica que se olviden las diferencias igualmente reales que hay entre ellas si nos atenemos a la complejidad del hecho educativo. Ciertamente hoy no puede entenderse que la filosofía sea en exclusiva la teoría de la educación, pues ésta incluye aspectos psicológicos, sociológicos, etcétera, pero a su vez, la fundamentación ontológica, la reflexión moral, axiológica, etc., es propia y claramente filosófica.

La función epistemológica de la filosofía está suficientemente fundada en una amplísima bibliografía y en una larga tradición consolidada en el presente siglo. La otra función —normativa, axiológica, hermenéutica...— ha sufrido altibajos. El positivismo barrió el tema de los fines educativos al tiempo que desaparecía el hombre esencial. Los abusos educativos y de otro tipo, cometidos en nombre de ese supuesto hombre universal explican el recelo con que se aborda esta cuestión. La filosofía ha pagado un precio muy alto por las ideologías políticas o pedagógicas que la han utilizado para legitimar la represión.

Sin embargo, el asunto de los fines sigue saltando a la palestra como ineludible al hilo de los análisis sociales y culturales que sobre nuestra sociedad y nuestra civilización se hacen hoy. Creo sinceramente, según la propuesta de Rorty, que el filósofo debe retomar la reflexión sobre los fines. Y ello por algo que es bien sabido: la inmersión de la educación en cada cultura, lo que significa fuente de nutrición —por lo tanto fuente de explicación de lo que pasa en educación— y posibilidades de propuesta de lo educativo —posibilidades reales [18]— hacia la sociedad y la cultura.

Citaba al comienzo el cambio de circunstancias —crisis— que se está produciendo y que tienen en ebullición buena parte de los supuestos sobre los que se asienta la llamada civilización moderna. Ahí encuentro un ámbito de interés para la reflexión filosófica de colaboración con la propia Sociología: la educación, bien es sabido, no extrae medios y fines sino de ese mismo flujo.

A este respecto me llamó poderosamente la atención el diagnóstico que Racionero hacía en su ya famoso ensayo *Del paro al ocio* cuando afirmaba que «la crisis del petróleo que sacudió los felices 70 y aún persiste amenazadoramente no es un problema técnico, sino filosófico» [19]; y así, añadía más adelante: la inoportuna crisis de los 70 debería

servir al menos para abrir los ojos a las modernas naciones industriales y hacerles comprender que es hora de ocuparse de los valores éticos y no de las máquinas» [20]. En relación con esta afirmación se entiende la importancia que confiere, en el capítulo final, a la educación, no tanto por lo que aporta al desarrollo tecnológico cuanto por su contribución a consolidar una sociedad basada en el equilibrio de los tres ámbitos humanos: «inteligencia para las ciencias, sensibilidad para las artes y voluntad para el comportamiento» [21].

Cuando Vidal-Beneyto niega que las profecías de los posmodernos sobre la carencia de sentido se deban de cumplir necesariamente tal como afirma Lyotard cuando dice que «el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación del espíritu, cae y caerá más en desuso» [22]; o como proclama Baudrillard al gritar: ¡Abajo los análisis crepusculares! » [23] que se sitúa en la misma línea. Por eso concluye de la siguiente manera: la dimensión comunitaria y la realización de nuestro yo pasa por «la realización intersubjetiva del ser otro en que los otros nos instalan y somos nosotros mismos, sobre todo en lo que de común tenemos con y frente a los demás» [24]. Testimonios ambos —Racionero y Vidal-Beneyto— que señalan dónde queremos ir y no sólo donde vamos.

Sobre esta complementariedad: juicios de hecho-juicios de valor ya me pronuncié en la comunicación que presenté en Granada (1983) y la mantengo en los mismos términos. Sociología y Filosofía están obligadas a colaborar —no a confundirse— en el ámbito de la educación porque ésta necesita de los juicios que constituyen la materia de ambas.

En este sentido puede afirmarse que los reformadores de la escuela más conocidos en la actualidad han tenido además de conocimientos científicos una formación filosófica nada despreciable. Claro está, pues, que se trata, sin echar mano de las tópicas citas de Ortega, de una filosofía no esclerotizada ni puesta al servicio de ideologías encubiertas sino sencillamente al revés: al servicio de la construcción del pensamiento. Y esto, como señala Lledó, la filosofía lo puede hacer dialécticamente frente a la propia obra de cada filósofo concreto.

Justamente la falta de una conciencia crítica contribuye a que sean «ideologías encubiertas» otras muchas cosas que pasan sin más por ser etiquetadas como científicas o metodológicamente incuestionables. Podría pensarse también que la eliminación de la filosofía de los currículos de magisterio responde a ellas.

Si la educación no se agota en el uso de medios, su remisión a planteamientos que emanan de la filosofía es inevitable. El problema radica sólo en encontrar la orientación adecuada para no caer en fundamentaciones arcaizantes pero tampoco en lo que Goytisolo denomina «albricias filosóficas» consistentes en que, de repente, todo quede convertido en filosofía como si tocado por una varita mágica se tratara.

Así pues, en este momento entiendo que hay dos cosas claras: 1) Que la educación remite a dimensiones que son claramente filosóficas y que, por tanto, deben ser desarrolladas desde la filosofía. Algunas opiniones

sobre su destitución y por las razones que se apuntan, sencillamente me parecen sesgadas e inconsistentes. Otra cosa es el juicio que merezca el papel desempeñado por la filosofía en las últimas décadas, más político que otra cosa y que puede aplicarse por igual a otras disciplinas. 2) Que la función actual de la filosofía en el campo de la educación pasa por la colaboración y atención a las ciencias de la educación y a la propia práctica educativa. La fundamentación y justificación de los valores sería difícil entenderlas de otra manera: si no hay reflexión sobre los valores que generan la tecnología, las corrientes de opinión, los diagnósticos o profecías, etc., las prescripciones se nos impondrán mecánicamente por la imposible remisión a un planteamiento provisionalmente general e integrador.

Finalmente quedaría por hacer una propuesta sobre la posible articulación de las ciencias y la filosofía de la educación en el currículo de magisterio. Me refiero en concreto a Teoría de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación e Historia de la Educación. No incluyo la Psicología porque algunas ramas: Psicología evolutiva, Psicomotricidad... tienen un carácter aplicado o de intervención más claro y eso exige un tratamiento distinto del aquí presentado. Además plantea menos problemas de distribución y su presencia no se cuestiona.

Las cuatro disciplinas tienen, en un sentido restringido, un carácter complementario por pares: Filosofía y Teoría de la Educación; Sociología e Historia de la Educación (más aún si consideramos que la historia utiliza cada vez más métodos sociológicos en detrimento de los filosóficos). En un sentido más amplio la complementariedad es recíproca entre las cuatro. Por eso habría una doble solución, restringida o amplia: 1) Situarlas en dos bloques tal como señalaba: Filosofía y Teoría, Sociología e Historia y que el alumno eligiera una de cada bloque en primer curso. 2) Hacer unos programas reducidos con lo específico de cada materia y poner como obligatorias las cuatro a razón de dos horas semanales durante un curso, en primero.

Por supuesto, ambas soluciones pueden discutirse pero en todo caso se propicia una mayor colaboración que la existente en la actualidad, se evitan algunos reduccionismos latentes y juicios apresurados, sacados de unos u otros datos.

Termino a este respecto con un ejemplo que muestra, desde mi punto de vista, por qué deben evitarse esos defectos y no llegar a políticas de hechos consumados: según el estudio de Julia Varela y Félix Ortega realizado en *El aprendiz de maestro* sobre una muestra de los alumnos de los distritos de la Universidad Complutense y Autónoma de Madrid sólo el 0.70 % consideraba que la filosofía debiera ser la asignatura más importante aunque subiera algo la clasificación al computar los resultados en la práctica: 1.40 % la consideraba la asignatura más importante de hecho.

Sin embargo, aunque la muestra sea mucho más reducida, según la encuesta realizada por la Universidad Autónoma de Madrid a los alumnos de la Escuela de Segovia a la pregunta: «Desde el punto de vista

del ejercicio profesional, es imprescindible que un Diplomado en esta Escuela posea los conocimientos sobre los que versa la asignatura», un 38.14 % declara estar totalmente de acuerdo y un 30.7 % estar de acuerdo. Ninguno está totalmente en desacuerdo y sólo un 7.6 % declara estar en desacuerdo.

Dirección del autor: José Luis Mora García, c/ Madrona, 9, 40002 Segovia.

NOTAS

- [1] SUBIRATS, M. (1983) Sociología de la educación, *Cuadernos de Pedagogía*, 100, abril, p. 71. GIMENO SACRISTÁN, J. (1984) La justificación de una reforma, *Cuadernos de Pedagogía*, 114, junio, p. 13.
- [2] LLEDÓ, E. (1984) *El epicureísmo*, pp. 20-21 (Barcelona, Montesinos).
- [3] CENCILLO, L. (1983) Prólogo a CORBI, M. *Análisis epistemológico de las configuraciones axiológicas humanas*, p. 31 (Salamanca, Universidad).
- [4] DELVAL, J. (1984) La escuela, emancipación o sumisión, *El País*, 23 febrero, p. 15.
- [5] FULLAT, O. (1984) *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, p. 310 (Barcelona, Hogar del Libro).
- [6] GARCÍA CARRASCO, J. (1984) Prólogo a FULLAT, O. *Verdades y trampas de la Pedagogía*, p. 8 (Barcelona, CEAC).
- [7] LLEDÓ, E. o.c., p. 19.
- [8] FULLAT, O. (1978) *Filosofías de la educación*, p. 77 (Barcelona, CEAC).
- [9] GÓMEZ PIN, V. (1984) Prólogo a DERRIDA, J. *La filosofía como institución*, p. 11 (Barcelona, Juan Granica).
- [10] TRÍAS, E. (1983) *La filosofía del futuro*, p. 33 (Barcelona, Ariel).
- [11] SAVATER, F. (1980) Declaraciones a GARCÍA SÁNCHEZ, J. *Conversaciones con la joven filosofía española*, pp. 58 y 63 (Madrid, EDICUSA).
- [12] GUIL BLANES, F. (1980) Ponencia sobre los objetivos, programas, métodos y bibliografía de las asignaturas correspondientes a la cátedra de Filosofía, Psicología y Sociología de la educación, p. 231 (sin publicar).
- [13] J.A.I.M. (1984) Filosofía de la Educación, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, p. 86 (Madrid, Anaya).
- [14] WOODS, R. G. (1976) *Introducción a las Ciencias de la Educación*, p. 36 (Salamanca, Anaya).
- [15] RORTY, R. (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, pp. 287 ss. (Madrid, Cátedra).
- [16] ESCOLANO, A. (1978) La ciencia de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos, *Epistemología y Educación*, p. 26 (Salamanca, Sígueme).
- [17] CERVERA ESPINOSA, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1982) *Filosofía de la Educación*, I, pp. 220-221 (Valencia, NAU).
- [18] A este respecto me parece muy interesante el libro de PIZARRO, N. (1981) *Fundamentos de la Sociología de la Educación* (Murcia, Godoy).
- [19] RACIONERO, L. (1984) *Del paro al ocio*, p. 17 (Barcelona, Anagrama).
- [20] Ibid.
- [21] Ibid., p. 149.
- [22] LYOTARD, J. F. (1984) *La condición postmoderna*, p. 16 (Madrid, Cátedra).

- [23] BAUDRILLARD, J. (1984) *Las estrategias fatales*, p. 15 (Barcelona, Anagrama).
[24] VIDAL-BENEYTO, J. (1984) El grado cero en lo social, *El País*, p. 15, 9 de diciembre.

SUMARIO: Se ofrece una reflexión que contribuya junto con otras que se vienen haciendo a justificar las aportaciones más relevantes de la filosofía a la formación de profesores.

Lejos de algunos juicios precipitados cuando no mal intencionados, la filosofía, como señala Lledó, consiste en un ejercicio múltiple de humanización y libertad. Difícilmente puede encontrarse, pues, un discurso que pueda colaborar mejor con las demás ciencias de la Educación en la búsqueda del necesario equilibrio entre juicios de hecho y juicios de valor que constituyen el bagaje de una actividad educativa cuya búsqueda de sentido es siempre igual de necesaria.

Descriptores: Philosophy in teacher's curriculum, Philosophy of Education, Educational theory.