

La práctica de la Enseñanza de la Filosofía en los Liceos Españoles y la posibilidad de realizar el principio del diálogo^(*)

POR

J. DIAZ TEROL

Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras

INTRODUCCION

La enseñanza de la filosofía en los Liceos españoles ofrece múltiples facetas, cuyas características principales vamos a señalar.

Aunque en el "Rapport" (1) elaborado por la Delegación de mi país, se citan las orientaciones y circunstancias que de algún modo configuran la tarea docente, sin embargo estimo que debe subrayarse como una de las características más definitorias de esta enseñanza *la libertad que goza el docente en el uso de los métodos*. Esta valiosa libertad entraña, no obstante, algún riesgo como, por ejemplo, la falta de ciertas constantes metódicas. Con ello no ponderamos la bondad de una metódica uniforme que coarte la espontaneidad del profesor, sino la conveniencia de estructurar la relación didáctica, la clase, bajo unos supuestos de libertad responsable.

(*) Conferencia pronunciada en la sesión inaugural del IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Filosofía, Viena, 28 de octubre de 1968.

(1) El Comité Austríaco organizador del Congreso solicitó con anterioridad de los diversos países participantes, que rellenaran un cuestionario muy completo sobre el estado actual de la enseñanza de la filosofía en sus respectivas naciones. Con dicha información oficial elaboró un folleto que entregó a las diversas Delegaciones y que constituye por el momento la fuente más segura para el conocimiento de la organización, contenido, métodos, etc. de la enseñanza de la Filosofía en Europa.

El Centro de Orientación Didáctica y la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio, organismos idóneos del Ministerio de Educación y Ciencia, vienen realizando en este sentido una excelente labor: Boletines informativos, Reuniones de Distrito o Nacionales, Cursos de perfeccionamiento didáctico del profesorado, Publicaciones didácticas, etc. Todo ello sobre la base de una conciencia profesoral en continuo afán de superación y coordinación de esfuerzos y de contraste de experiencias, nos hace vislumbrar el logro de nuevas metas en cuya consecución estamos inmersos.

Con matices propios, deseamos para el profesorado joven y, especialmente, para los profesores en formación que se adiestran en la Escuela de Formación del Profesorado, unas normas metódicas —abiertas siempre a una revisión superadora— en las que confluyan las experiencias de nuestros mejores docentes.

Este empeño lo hemos visto realizado en el País Nordrhein-Westfalen, de la República Federal Alemana, cuyas “Líneas generales de orientación” (2), sus ya famosas “Richtlinien”, constituyen un modelo de ponderación y virtualidad pedagógicas.

Con la misma finalidad estimamos que es modelo en su género la publicación del Institut Pédagogique National de France: “L'Enseignement de la Philosophie” (3) trabajo colectivo y anónimo en el que un grupo de profesores de filosofía de la enseñanza pública, han examinado en común diversas cuestiones didácticas y han logrado unos valiosos puntos de coincidencia. Por su alto valor intrínseco y ejemplar me permito reproducir algunos párrafos:

“A los que pudieran extrañarse de que espíritus que ejercen la enseñanza de la filosofía y que, por consiguiente, tienen especial cuidado de su libertad de pensamiento, hayan aceptado el suscribirse a una doctrina común, responderemos que este acuerdo no tiene nada de sorprendente, ni de inquietante:

1. Porque no hemos querido de ningún modo referirnos al contenido mismo de la enseñanza de la filosofía, preocupándonos únicamente por la manera de enseñarla y por las “técnicas de la clase”.

2. Porque el sólo hecho de aceptar el colaborar en una empresa tal, prueba que estamos de acuerdo incluso en su posibilidad y en su oportunidad; o dicho de otro modo, que creemos que la filosofía puede enseñarse.

(2) Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule «Philosophie und Pädagogik». Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums. 1964 by A. Henn Verlag, Ratingen.

(3) Cuya versión española hemos realizado, figurando en las publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media con el título: «La Enseñanza de la Filosofía» (núm. 614). Colección «Guías didácticas». Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1967.

3. ...“Tampoco se trata de unificar la enseñanza de la filosofía; al contrario, es necesario permitir a cada uno el descubrir y manifestar su estilo propio de profesor, lo que exige en primer lugar la firme posesión de la técnica”.

(“La Enseñanza de la Filosofía”, pág. 14)

La tendencia del profesorado español de filosofía marcha por rutas similares a las expuestas. A ello van encaminadas —entre otras—:

La “Reunión de Catedráticos de Filosofía”, en Madrid (Marzo, 1962), cuyas ponencias se recogen en “Didáctica de la Filosofía” (Publicaciones de la Revista “Enseñanza Media”, núm. 258, págs. 49 y sigs. Ministerio de Educación Nacional).

Las “Conclusiones” del “Cursillo de Didáctica de la Filosofía”, organizado por la Escuela de Formación del Profesorado (Santander, agosto-septiembre de 1965. Universidad Internacional) con notable éxito y en las que se pide unánimemente que, supuesto el “respeto a la razonable libertad metodológica del docente”:

“El estímulo y la coordinación oficial de los ensayos iniciados ya en este sentido por el esfuerzo individual de muchos docentes, permitirá hacer...” “...una didáctica crítica y sistemática, objetivamente controlable y transmisible, fundada sobre las bases científicas que a la experiencia ordinaria del profesorado pueden aportar la Psicología, la Sociología Pedagógica y la Didáctica General”.

PRIMERA PARTE

COMO SE DESARROLLA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LOS LICEOS ESPAÑOLES

La finalidad asignada a esta enseñanza: “lograr una formación específica humana, integrante y completa, gracias a la cual el alumno pueda alcanzar una mayor madurez mental, mediante el cultivo de la inteligencia abstracta y el ejercicio del espíritu crítico”, se consigue principalmente, mediante ese conjunto de actividades que denominamos: la clase.

LA CLASE

La clase es concebida como “la totalidad de la labor sistematizada y conjunta que un profesor y un grupo de alumnos llevan a cabo en un determinado período de tiempo y, por lo común, en un lugar establecido”.

El profesor, generalmente, inicia en el primer día de curso un contacto filosófico con los alumnos, procurando que éstos intervengan y expongan sus opiniones sobre la filosofía, que mencionen las lecturas ocasionales realizadas que tengan relación con esta materia, etc., e intenta desde este momento la creación de un clima didáctico de interés, confianza y respeto.

A) *Instrucciones a los alumnos:*

En los primeros días del curso se dan a conocer a los alumnos diversas instrucciones para la buena marcha de la clase. Las más frecuentes son:

a) Respecto al trabajo: Pasada la clase de apertura reciben los alumnos lo que puede llamarse “instrucciones de trabajo”, es decir, instrucciones para que sepan cómo deben ejecutar las diferentes actividades o ejercicios de clase (tomar notas, lecturas, resúmenes, estudiar el curso, ejercicios de control del rendimiento, etc.). El profesor les hace comprender el *alcance técnico* de estas instrucciones para evitar que sean tomadas con ligereza. Algunas de estas instrucciones se reservan para darlas a conocer en el momento oportuno del curso (explicación de textos, exposiciones de los alumnos sobre cuestiones determinadas, etc.).

b) Respecto a los instrumentos de trabajo: Se indica también en los primeros días de clase los instrumentos que deben utilizar los alumnos,

tanto de papelería (cuadernos, fichas, etc.), como de librería (manual recomendado por el profesor, uso de la biblioteca de la cátedra, del Centro, de Instituciones culturales, familiar, etc.), siendo norma general el que deben solicitar siempre los consejos del profesor para iniciar sus lecturas).

c) Respecto a la disciplina: Se exponen desde los comienzos unas reglas sencillas que consisten en una acomodación del Reglamento del Liceo a las peculiaridades de la clase de filosofía y al punto de vista personal del profesor. Entre ellas son frecuentes: clima de silencio, respetar los plazos de ejecución en los ejercicios propuestos, forma de intervenir en la clase, etc.

B) *Tipos de actividades:*

El profesor debe explicar necesariamente el programa oficial. Sin embargo, cada profesor organiza con plena libertad el conjunto de temas o cuestiones del programa, a sea, estructura "su curso". Sin duda, el modo de elaborar el curso caracteriza significativamente al profesor.

Para lograr sus fines, varios tipos de actividad prevalecen en la clase de filosofía:

- a) de enlace con la temática de la clase anterior.
- b) de exposición de una cuestión del programa o de parte de ella.
- c) de control de la asimilación personal realizada por el alumno acerca de la cuestión tratada.
- d) en torno a asuntos que al alumno le plantea su penetración en la problemática social o que surgen de sus propias experiencias vitales.

C) *La lección:*

La exposición por el profesor de una cuestión del programa o de una parte de ella, dentro de las actividades de la clase, se denomina lección. Su finalidad esencial consiste en lograr un enriquecimiento espiritual de los alumnos.

En el proceso de realizaciones didácticas que constituye la clase, la lección implica una etapa de singular importancia: "La lección, armonizada con los postulados de la enseñanza activa, no agota toda la enseñanza, pero resulta ser un procedimiento esencialmente funcional, es decir, dirigido a potenciar la actividad de aprendizaje personal del alumno".

La forma expositiva —no identificable con la conferencia o con el discurso— procura que el alumno no sólo se sienta estimulado en cuanto a la atención, sino también sostenido en el esfuerzo de elaboración de concep-

tos, que deben ser por él alumbrados, durante el proceso de la lección (4). La lección ha de ser estimulante, de modo que suscite en el alumno el descontento con la ignorancia, la intolerancia con el desorden lógico, el anhelo de claridad, el esfuerzo por la búsqueda de la verdad. La exposición y la explicación cumplen en nuestra enseñanza una función insustituible, pero no suficiente.

La estructuración de la lección no es rígida. Influyen en su desarrollo un cúmulo de circunstancias, tales como el estado psicológico de los alumnos y el profesor, la índole del tema, las motivaciones ambientales, etc. Con todo, se pueden distinguir tres fases:

1) *Fase introductoria*:

La conexión con la lección anterior o con las cuestiones tratadas ya del curso, constituye generalmente el punto de partida. Esta primera etapa de la lección se realiza mediante un breve repaso que el profesor realiza de la lección precedente y en el que intervienen varios alumnos. Aparte de su finalidad conectiva, cumple también otra muy necesaria en la enseñanza secundaria: comprobar el rendimiento de los alumnos y los logros didácticos del profesor.

En esta fase el profesor procura despertar el interés hacia el tema de la lección. Múltiples formas de motivación son empleadas, pero todas convergen en la personalidad del profesor que es, en definitiva, quien logra el clima propicio. Es necesario, por su parte, que adopte la actitud de enfrentarse “de nuevo” con sus propias clases, es decir, que no repita monótonamente. Al colocarse en una actitud renovadamente reflexiva ante la cuestión que ha de explicar una vez más, ésta resultará plena de interés. La “recreación” del profesor, por sí misma, tiene para el alumno una ejemplaridad capaz de contagiarle estilos de pensamiento, un poder clarificante que sólo se encuentra en los pensamientos que se captan en “estado naciente”. Siempre que es posible, se parte de una situación de interés vital para mostrar al alumno cómo la problemática filosófica surge a menudo de la vida misma.

Esta fase, generalmente, adopta la forma dialogada.

2) *Fase central*:

En ella el profesor expone el tema, exposición que se procura que sea

(4) Se utiliza muy a menudo el encerado en las clases: su uso ayuda a centrar la atención del alumno, ofrece apoyos y vías de acceso imaginativos, facilita la división en fases de la explicación del profesor a la vez que la toma de notas por parte del alumno.

para el alumno “un ejemplo vivo de pensamiento conducido con orden y de investigación de la verdad”, independientemente de la información que ella transmite. Es frecuente dictar —o escribir en la pizarra— al comienzo de la lección un sumario de la misma.

La exposición se realiza en un lenguaje sencillo pero riguroso —nunca magistral—, pues el alumno debe ir familiarizándose con el lenguaje culto. Ello no implica el que se tenga que evitar cierta brillantez como expresión natural de la profundidad y el orden.

En el desarrollo de la lección los alumnos son solicitados para intervenir sobre cuestiones precisas planteadas por el profesor durante su exposición. Con ello se logra un mayor control de la atención. Otras veces, estas intervenciones de los alumnos son espontáneas. No es habitual el desarrollo completo de la lección en forma dialogada. En el transcurso de la misma suele intercalarse la lectura y explicación de algún breve texto filosófico que apoye el proceso lógico expuesto en la lección. Dichos textos pueden ser utilizados además como “centro de concentración” y de ayuda para mantener el interés del alumno en virtud de la significación cultural del autor y de su influencia histórica.

Durante la exposición los alumnos toman notas en su cuaderno de curso; estas notas, que sirven para recordar lo más esencial de la exposición del profesor, serán utilizadas por el alumno en el aprendizaje (“estudio”) del tema, con ayuda —o no— del manual. Es menos frecuente la explicación del tema a partir del manual, como comentario, aclaración o ampliación de su contenido (5).

Con el fin de lograr una mayor objetividad ilustraremos diversos momentos de nuestro trabajo con opiniones de destacados docentes españoles. Reproducimos seguidamente unos párrafos del profesor F. Hernanz:

“De todas las maneras de incitar a la reflexión a los alumnos, quizá la más usual y ventajosa es el diálogo o el debate de algún problema que se procure presentar de un modo relativo a los intereses del alumno, que es como decir de un modo activo y vital. Pero si hay un hecho trascendental en la metodología de la Filo-

(5) La cuestión del «manual» —como es sabido— es uno de los problemas que tiene planteados la enseñanza secundaria en algunos países. Existe diversidad de opiniones sobre su empleo o no, sobre su función, etc. Manifestamos nuestra personal disconformidad sobre el uso del manual y sólo lo concebimos en clases muy numerosas y como mero instrumento auxiliar o de consulta. Sobre la base de un buen manual cabe que el profesor siga en sus explicaciones la orientación en él expuesta, problematizándolo, haciéndolo vivo y reduciendo, por consiguiente, la toma de notas de los alumnos. Puede no haber puntos de vista coincidentes en la explicación o tratamiento del tema por parte del profesor y su desarrollo en el manual; en este supuesto poco aconsejable, el alumno puede escoger para el estudio del tema, cualquiera de las dos explicaciones. Este último punto de vista, tiene el riesgo de que los alumnos obtengan más confusión que claridad.

sofía, éste, sin duda, viene constituido por la actitud del Profesor en el tratamiento de las cuestiones en la clase”.

“No hay experiencia más formativa para un alumno —en Filosofía, en Matemáticas y en cualquier ciencia— que la contemplación del Profesor en actitud pensante, es decir, del profesor descendiendo de su alto pedestal para hacer compañía al incipiente pensamiento de los escolares, “perdiéndose” un poco en ellos y acompañándoles “trabajosamente” en el piélagos de sus dudas y vacilaciones”.

(“Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media”, trabajo incluido en la publicación: “Didáctica de la Filosofía”, Publicaciones de la Revista “Enseñanza Media”, núm. 258. Ministerio de Educación Nacional. Madrid).

3) Fase terminal o de las aplicaciones:

En España, hace unos pocos años, se implantó reglamentariamente el sistema de la “unidad didáctica” (6), con el fin de que “el alumno realice su trabajo de asimilación personal en presencia del profesor y bajo la dirección y el control de éste. De que no haya discontinuidad cronológica entre el trabajo *expositivo* del profesor y el trabajo *asimilativo* del alumno”. Tal medida —hoy ya en desuso— no fue bien acogida, en especial en las clases de filosofía, pues la conciencia profesoral advertía que una estructuración tan reglada del hacer didáctico restaba la necesaria libertad para la eficacia de ese hacer, singularmente en los cursos superiores del Bachillerato. Pero sobre todo evitaba algo necesario al alumno de enseñanza secundaria: un “contacto a solas” con el tema antes de que el profesor compruebe su aprendizaje. Alguien ha dicho que en muchas ocasiones la lección es un acto preparatorio para que sea eficaz ese contacto. Sin duda, la unidad didáctica es valiosa y fecunda en la enseñanza primaria, pues en ella el aprendizaje y su afianzamiento se realizan casi en su totalidad en la clase de acuerdo con las posibilidades y necesidades de esa etapa del desarrollo racional del alumno. Pero en los estudios secundarios y en particular en la enseñanza de la filosofía (en donde se cultivan preferentemente tres dimensiones del pensamiento a cual más valiosa: la reflexión, el discurso y la meditación) es necesaria esa soledad del alumno con los temas u objetos de estudio para ejercitar su reflexión y su meditación.

Pero la impugnación del formalismo extremado no significa que la lección termine de un modo brusco y sin más. Es bastante frecuente que, fi-

(6) El esquema de la Unidad Didáctica trataba de encauzar todo el quehacer didáctico de profesor y alumnos durante la clase —de 75 minutos— en una estructura formal. Aquí sólo hacemos mención de su etapa de estudio dirigido.

nalizada la exposición, el profesor retome algunos puntos de la lección con el fin de insistir en algunas consecuencias, de vincular lo expuesto a otros temas ya tratados, y de establecer ejercicios de aplicación o de fijación, mediante un breve cuestionario de preguntas esenciales acerca de la lección explicada. En todo caso, esta fase terminal se mueve ya fuera de los supuestos de la lección propiamente dicha y ocupa de ordinario un período breve.

D) *Los ejercicios didácticos:*

La eficacia de la lección es primordialmente su valor estimulante. En consecuencia, “toda” la lección y no sólo su fase terminal debe constituir un ejercicio de las capacidades del alumno. Los ejercicios constituyen la actividad propia del alumno y en el desarrollo de nuestras clases suelen agruparse de la siguiente manera:

Un tipo de ejercicios están referidos a la fase inicial de la lección; otros entran a formar parte del cuerpo mismo de la lección y, por último, para la estabilización del saber adquirido, entran en juego gran variedad de los mismos. Se suele distinguir en este último grupo dos modalidades: de revisión y de aplicación.

Enumeramos sin tener en cuenta los tres grupos precitados, los más frecuentes en nuestra enseñanza:

- 1.—Exposición acerca de una cuestión.
- 2.—Discusión colectiva.
- 3.—Explicación de textos.
- 4.—Ejercicios de vocabulario.
- 5.—Pequeños ensayos.
- 6.—Lecturas de obras filosóficas breves o de fragmentos.
- 7.—Cuestionario de preguntas.

SEGUNDA PARTE

PAPEL QUE DESEMPEÑA EL PRINCIPIO DEL DIALOGO
EN ESTA ENSEÑANZAA) *Consideraciones generales:*

El principio del diálogo tiene —en el plano didáctico— su expresión más acabada, más perfecta, en el método socrático. El modelo socrático nos muestra la posibilidad de realizar el principio del diálogo en la estructura sociológica de una clase. Los diálogos socráticos —como es bien sabido— no son una discusión entre iguales, sino un preguntar dirigido: Sócrates sabe de antemano adonde quiere conducir a sus interlocutores. Al mismo tiempo, el modelo socrático es una advertencia permanente al profesor para que desconfíe del monólogo en el que corre el riesgo de cerrarse si anula las intervenciones de los alumnos.

B) *Inconvenientes de su aplicación en la forma socrática:*

Por la intención de su creador y por aquellos a quienes iba dirigido, el método socrático fue típico de un nivel docente aproximado al que hoy corresponde a la enseñanza secundaria. Sin embargo, pensar en una aplicación estricta y exclusiva del mismo supondría:

1. la aceptación de sus fundamentos filosóficos.
2. la creencia de que el docente posee unas dotes didácticas excepcionales.
3. la dificultad para la “obtención” de aspectos informativos nuevos.
4. la eliminación de otros métodos o procedimientos que necesitan conjugarse con el socrático para que la enseñanza tenga plena eficacia.
5. no tomar en consideración las orientaciones de la pedagogía y psicología de grupos.
6. desconocer la antinaturalidad de la pregunta didáctica.
7. no tener en cuenta los diferentes condicionamientos socio-histórico-culturales (siglo V a. J. C. - siglo XX), etc.

Sobre las tres últimas cuestiones —en especial para las enumeradas en 5.º y 6.º lugar— nos vamos a permitir un pequeño comentario:

Las orientaciones actuales de la pedagogía y psicología de grupos no encuentran adecuado el método socrático (7). Sus críticas a las formas rígidas de la didáctica, se extienden ahora al modelo socrático, símbolo de la pedagogía liberal e inspirador de muchas teorías y técnicas pedagógicas. Estas corrientes psicopedagógicas destacan que el método socrático, aunque parece tener muy en cuenta la mentalidad y los intereses del alumno, no los respeta, pues en realidad es Sócrates el que siempre tiene razón antes unos interlocutores sumidos en el error. Su misión consiste en obligarles a reconocer su ignorancia para que no tengan más remedio que someterse a él, Sócrates. El profesor que se obstina en mantener este dominio sin compartirlo, borra toda espontaneidad por parte de los alumnos, sin que él mismo se de cuenta. A este respecto, citamos lo que dice el profesor Gilles Ferry (8):

“Pero el alumno que vive hoy diversas experiencias culturales ajenas al medio escolar, no reconoce ya al maestro como único dispensador del saber. Pierre Gaudes destaca vigorosamente este punto en su libro “Les étudiants”, al afirmar: “Estamos asistiendo al final de un monopolio (el de la escuela) y al derrocamiento de un privilegio (el del maestro). Han hecho su aparición nuevos manantiales del saber, incluso en la más tierna infancia. A partir de ahora, el maestro se hallará en una situación competitiva, y será como si el alumno se convirtiese en el consumidor de una economía de mercado. El alumno se está planteando ya problemas de elección que antes no existían”.

Continúa el profesor Ferry señalando que ello no equivale a decir que la misión del profesor haya perdido importancia, sino que es una misión distinta. Gracias a una descentralización de su personalidad y a presentarse como el guía que puede ayudar a los jóvenes a comprender mejor su época y a desentrañar los numerosos problemas que se les presentan mucho antes que a las generaciones anteriores, el profesor puede recuperar el crédito y la confianza que parece que pierde.

Pese a no compartir totalmente este punto de vista que sólo destaca un aspecto del método socrático, debemos reconocer el valor del condicionamiento social y tomar en cuenta la actitud del alumno ante la enseñanza.

(7) Una posición didáctica muy equilibrada dentro de esta orientación representan en España los profesores Luis Illueca y L. Buceta.

(8) «Pédagogie et psychologie des groupes». Editions de L'Epi. París, pág. 30 y sigs. de la versión española. Barcelona, 1967.

Más peso vital tiene para mí la objeción que en diversas ocasiones me han sugerido alumnos del Liceo en las conversaciones habidas en el Servicio de Psicotecnia, en el de Orientación Escolar y Dirección de Estudios, e incluso en las conversaciones amistosas a la salida de las clases y durante los recreos: “¿Por qué los profesores utilizan en ocasiones formas ficticias en la enseñanza, especialmente las interrogativas?”. Sin duda, es una buena objeción. En la vida cotidiana, se interroga para obtener una información que necesitamos al que es capaz de darla; no nos pregunta aquél que quiere hacernos saber lo que él sabe. Mi respuesta a los escolares ha procurado señalar las diferencias entre el “hacer vital” y el aprendizaje de cualquier saber y muy especialmente el filosófico, y para ello he tenido siempre presente un pensamiento del insigne profesor Ortega y Gasset (9):

“En la “vida” pensamos las cosas concretas por medio de abstracciones, pero en filosofía por medio de abstracciones pensamos en objetos abstractos. Hay, pues, una torsión completa del sentido habitual en que suele marchar nuestra atención. Se nos obliga a atender justamente aquello que el interés práctico de la vida nos acostumbra a desatender. Cuando al través del cristal miramos el paisaje solemos atender a éste y no al cristal. Para fijarnos en el cristal tenemos que hacer un esfuerzo y desatender el paisaje. Algo parecido se nos invita a hacer en filosofía”.

Aún concediéndole su indiscutible valor a la respuesta, estimo que esta “objeción” es otro motivo más que nos recuerda la conveniencia de utilizar también otros métodos en la enseñanza secundaria.

C) *Principios metodológicos que informan la enseñanza española:*

En la conciencia profesoral española —justo es reconocerlo— se encuentra siempre, más o menos explícita, una gran preocupación metodológica, una especie de “tacto didáctico” cuyos orígenes —estimo— pueden situarse en el Renacimiento, debido fundamentalmente al influjo indeleble de aquel gran psicólogo y pedagogo que se llamó Juan Luis Vives. La doctrina contenida en “De anima et vita” (punto de partida de la psicología moderna) y en “De disciplinis” (en especial, su parte 2.ª “En que se trata del arte de enseñar”), informa o ha hecho connatural en el docente una aguda preocupación por el conocimiento del sujeto de la educación.

(9) Prólogo a la versión española de la «Historia de la Filosofía», de Karl Vorländer.

una clara tendencia a la educación antiverbalista, en definitiva: la aplicación de la psicología a la enseñanza (10).

Para alcanzar los fines asignados a la enseñanza de la filosofía se utilizan diversos métodos y procedimientos, de acuerdo con la naturaleza de las distintas disciplinas filosóficas y de la peculiaridad de las situaciones didácticas. Este uso metódico múltiple encuentra también su razón en la propia realidad científica que exige, por sí misma, esta complementación: ciertamente no existe verdadero análisis donde no hay comprensión previa de la unidad sintética de aquello que tiene que ser analizado; tampoco se puede operar ninguna síntesis intelectual sin conciencia previa de los elementos analíticos con que haya de llevarse a cabo. Otro tanto se puede decir de la intuición y el concepto.

Como ilustración y testimonio de esta orientación metodológica, así como de su progresiva evolución, citamos las propias opiniones del profesorado:

Los procedimientos o aplicación de los métodos generales a la comunicación —primero— de las doctrinas, y ejercitación —después— de las mismas en el quehacer filosófico, pueden consistir en la *exposición* de cada tema por parte del docente, en el *diálogo* (a través del cual reacciona el alumno y constata el profesor el resultado de la enseñanza), así como en *coloquios* o *discusiones dirigidas*, bien sobre el tema explicado o sobre algún otro de libre iniciativa, de conformidad con el criterio de la pedagogía activa”.

Y respecto a la enseñanza de la Historia de la Filosofía:

“Ante todo debe contar el *método cronológico*, en cuanto ofrece una visión de la problemática general de una época y de su concreción viva en las figuras verdaderamente imprescindibles del pensamiento”.

(De la Ponencia Cuarta de la “Reunión de Catedráticos de Filosofía”. Centro de Orientación Didáctica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, febrero de 1957).

Esta dirección metodológica se manifiesta posteriormente del siguiente modo:

“Como principio metodológico fundamental se propone: Plantear los temas como cuestiones problemáticas vividas en cierto modo por el propio pensamiento del alumno, en virtud de lo cual nazca el interés; y conducida la indagación debidamente, el resultado de la acción de Profesor y alumnos sea un fruto maduro que

(10) Juan Luis Vives, nacido en Valencia (1492-1540). Entre sus obras pedagógicas destacan: «In pseudodialecticos», «De ratione dicendi», «De consultatione».

se incorpore al pensamiento personal de éstos, asimilado, a la vez que justificado, desde los fundamentos de que se haya partido”.

“Los problemas han de quedar configurados como “problemas didácticos”; o sea, como problemas para el adolescente, si bien éstos sean “consabidos”, según doctrina, por parte del Profesor. Para que estas cuestiones problemáticas de carácter docente reciban una conducción cabal, eficaz, se recomienda que el Profesor trate de “identificarse” con el alumno (a su nivel), aunando con él luces y esfuerzos, como si realmente también para el Profesor los hallazgos fueran originarios. Se tratará, pues, en la enseñanza de la Filosofía, más que de enseñar propiamente, de ayudar a descubrir”.

(De la Ponencia Primera de la “Reunión de Catedráticos de Filosofía”. Centro de Orientación Didáctica. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, marzo de 1962).

Finalmente recogemos algunas de las conclusiones del “Cursillo de Didáctica de la Filosofía” de Santander —aludido en otro lugar:

“es muy importante que dentro de la Escuela de Formación del Profesorado funcione de manera efectiva y permanente una Comisión o Servicio para promover la revisión y el perfeccionamiento de la Didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media”.

Entre las tareas asignadas a esta Comisión reseñamos las que figuran numeradas como segunda y cuarta:

“Llevar a cabo una amplia encuesta entre el personal docente, para recoger con la mayor precisión posible los procedimientos y recursos empleados en las clases de Filosofía...” (2.ª).

“Planear y promover nuevas experiencias metodológicas con la cooperación de los profesores dispuestos a ponerlas en práctica bajo la orientación y las normas establecidas por la Comisión” (4.ª).

(De las Conclusiones del “Cursillo de Didáctica de la Filosofía”. Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Ministerio de Educación y Ciencia. Santander, septiembre de 1965. Universidad Internacional).

Criterios semejantes se observa en las publicaciones relativas a estas cuestiones:

1.—Una serie de cinco trabajos aparecidos en el periódico “Levante” de Valencia (diciembre de 1952) bajo el título de “El Bachillerato: organización, plan y métodos”, del profesor F. García Blázquez, que consideramos es una de las más valiosas aportaciones.

2.—Los importantes estudios que componen el n.º 10 de la “Revista de Educación”, Ministerio de Educación Nacional, Servicio de Publicaciones. Madrid, mayo de 1953, entre los que merecen destacarse:

“La enseñanza de la filosofía y el bachillerato”, por M. Cardenal Iracheta.

“Supuestos pedagógicos de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato”, por José Artigas.

“Sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato”, por E. Frutos.

“La enseñanza de la filosofía en el nuevo bachillerato”, por M. Mindán.

3.—“Estado actual de la metodología filosófica”, por J. Díaz Terol. Estudio monográfico incluido en la Revista cultural “Galatea”, núms. 3 y 4. Alicante, julio de 1955.

4.—“La filosofía y su enseñanza”, capítulo del libro “El paisaje filosófico”, por J. Díaz Terol. Ediciones del Instituto Alcoyano de Cultura. Alcoy, 1964.

5.—“Concepto, método y programa de la filosofía en el bachillerato”, por Sergio Rábade Romeo. Estudio monográfico muy valioso incluido en la publicación “Didáctica de la Filosofía”. Publicaciones de la Revista “Enseñanza Media”. Ministerio de Educación Nacional. Madrid, 1965.

D) *Otras aplicaciones didácticas del principio dialógico:*

Aunque el principio del diálogo no resulte utilizable en la forma socrática pura, lo esencial del principio dialógico se mantiene en otras manifestaciones didácticas más factibles —algunas de las cuales se adjetivan, con mayor o menor propiedad, de socráticas, rindiendo con ello un tributo de gratitud a la genial creación metódica del pensador griego.

Fuera de España la mejor aplicación que conocemos es la que se practica en los Gymnasiums alemanes del País Nordrhein-Westfalen (11). Quiéramos poder describir como lo practican allí rigurosa y ejemplarmente, pero ya que ello no es posible no podemos en justicia silenciarlo.

En la enseñanza de la filosofía en España se utilizan —si bien es muy distinta su frecuencia de uso— las siguientes modalidades:

1.—*Método mayéutico:*

Bajo esta denominación aparece en tentativas de estructuración de una “didáctica psicológica” en la que se plantean al alumno preguntas o problemas sobre ciertas cuestiones o materias y lo encaminan luego hacia la búsqueda de las respuestas o soluciones.

(11) Invitado por el Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen para tomar parte en la enseñanza de la Filosofía en los Gymnasiums del país, pudimos comprobar en nuestra inolvidable etapa docente en los Centros alemanes (año 1966) la magnífica realidad que constituye su enseñanza de la Filosofía.

2.—*Psicoanálisis didáctico:*

También lo encontramos en los intentos —escasos— de aplicación del psicoanálisis a la didáctica, en virtud de las semejanzas que pueden encontrarse entre el método socrático y los interrogatorios del psicoanalista.

3.—*Diálogo con los grandes pensadores a través de sus textos fundamentales:*

La breve “explicación de textos” (12) —no el “comentario”, generalmente desproporcionado para los alumnos de enseñanza secundaria— que ilustra unas veces la lección y otras constituye un ejercicio con entidad propia, así como las “lecturas dirigidas”, representan a nuestro entender aplicaciones del principio dialógico. En estas tareas tan formativas, el profesor colabora y encauza y las obras maestras del pensamiento cobran, por así decir, nueva vida: los problemas que éstas plantean enfrentan en un diálogo a sus autores con las mentes juveniles que interrogan para comprenderlas y luego explicarlas; diálogo, sin duda, difícil, pero que sabe a originario, a auténtico, a magistral. La relación comunicativa del profesor con los alumnos durante el desarrollo de estas actividades puede catalogarse entre aquellas que denominaremos “diálogo didáctico”.

4.—*Estímulo didáctico:*

La técnica interrogativa se limita o complementa por el “estímulo didáctico”. Es frecuente observar en las clases otro modo de hacer reflexionar y ser activos a los alumnos por medio de indicaciones generales, sugerencias y motivaciones. En sentido amplio el estímulo didáctico incluye a la técnica interrogativa, pero se diferencian por lo siguiente: El estímulo es más bien de índole general. En su forma exterior el estímulo es más corto y preciso y se puede expresar no sólo verbalmente (o por escrito) como la pregunta, sino también por la mímica y el gesto. Concede en general más libertad al propio razonamiento del alumno.

5.—*Diálogo didáctico:*

La dificultad didáctica de conseguir una comunicación auténtica entre

(12) Una buena muestra de las aportaciones españolas a la técnica de la explicación y del comentario de textos en filosofía y otras disciplinas puede ser consultada en la «Revista de Educación», números 27-28, Enero-Febrero, 1955. Volumen dedicado al Curso Preuniversitario. Ministerio de Educación Nacional. Servicio de Publicaciones. Madrid.

el profesor y los alumnos y, al mismo tiempo, conciliarla con la indispensable autodecisión de éstos, se encuentra a la base de esta consideración metódica. Bajo la titulación convencional de "diálogo didáctico" se significa una directa relación espiritual y una viva intercomunicación entre dos o más personas, de las cuales una intenta poner en tensión el espíritu cognoscente de los otros, mediante estímulos, conocimientos y la mutua ayuda, para que con ello se produzca en sus espíritus el alumbramiento de determinados saberes o técnicas, que luego deben ser expresados según sus capacidades y medios.

El diálogo didáctico es un tipo especial de comunicación humana para las tareas de aprendizaje y formación. En la enseñanza secundaria tiene siempre un lugar destacado y en la enseñanza de la filosofía un puesto central. Pese a las semejanzas ocasionales con la conversación, discusión y deliberación, interrogatorio y examen, se diferencia:

a) de la conservación: En el diálogo los temas y la forma de desarrollarlos están fijados; en la conversación hay más libertad.

b) de la discusión y de la deliberación: Mientras la discusión y la deliberación suponen un conocimiento del tema en todos los participantes, en el diálogo se parte del supuesto de que sólo el interlocutor-profesor está en posesión del saber y que su misión es capacitar a los demás.

c) del interrogatorio y el examen: En el interrogatorio y en el examen se hace mención a los saberes adquiridos; en las preguntas del diálogo la intención es conducir al alumno a la adquisición de saberes nuevos.

En el "diálogo didáctico" la aplicación del principio dialógico se caracteriza (13) por:

1) Los interlocutores se agrupan normalmente por decisiones de terceros (respecto al programa a desarrollar, al lugar, al tiempo, etc.) para dialogar sobre ciertos temas estructurados por uno de ellos (el profesor), con un margen de evasión bastante limitado.

2) Uno de los interlocutores se halla en condiciones de superioridad y el otro (u otros) tiene asignado deberes de acatamiento: aceptar en parte las conclusiones del diálogo, demostrar lo aprendido cuando se le solicite, etc. Las manifestaciones de disconformidad por parte del alumno se hallan sujetas a limitaciones y a formulismos.

3) Ninguno de los interlocutores desarrolla por sí sólo el tema o cuestión que es materia del diálogo. Cuando lo realiza el profesor, su exposición es distinta de las explicaciones habituales, pues al mismo tiempo que

(13) Para el esquema de su caracterización nos hemos basado en J. E. Cassani: «Didáctica General de la Enseñanza Media», Editorial «El Ateneo», Buenos Aires, 1965. El profesor Cassani, conocedor de la enseñanza hispana, ha sistematizado con autenticidad y rigor el desarrollo de esta aplicación del principio del diálogo.

habla requiere mediante preguntas, gestos, silencios significativos, etc. que el alumno aporte referencias, juicios, valoraciones, etc. Se realiza en el diálogo un tipo especial de exposición por parte del profesor: al mismo tiempo que habla, pregunta.

El diálogo didáctico —como se puede apreciar— tiene más limitaciones que el diálogo habitual. Pero para la enseñanza ofrece más posibilidades que otros medios de relación pedagógica. Entre sus ventajas pueden destacarse:

a) Ser muy eficaz para estimular la colaboración del alumno: al poder éste interrogar, pedir aclaración, opinar, disentir, etc. se siente, en cierto modo, coautor de los resultados, y ello estimula su interés predisponiéndole favorablemente para otras motivaciones del profesor. Es decir, teniendo en cuenta el criterio de la psicología y pedagogía de grupos, se le otorga al adolescente mayor consideración, lo cual redundará en beneficio de su estabilidad emocional, en la formación de su personalidad y, en definitiva, en el rendimiento.

b) Lograr que el alumno conduzca su trabajo paralelo al del profesor y que éste pueda tener conciencia inmediata del aprovechamiento del alumno, lo que permite reiterar, ampliar o variar las explicaciones.

c) Es la forma de acción docente que concede mayor margen a la actividad individual dentro de la clase colectiva.

d) Permite al profesor hacer efectiva la doble relación que requiere una buena tarea docente: conectarse con el grupo y con cada uno de sus miembros.

e) Tener la virtualidad de desarrollar dos complementos dialogales:

- 1) Diálogos que sostienen los alumnos entre sí. Estos diálogos comienzan muchas veces siendo una simple discusión y terminan en diálogo fecundo, bien por la intervención del profesor (14), o por la presencia en el grupo de algún alumno que conozca el tema y de algún modo ordene el proceso.
- 2) Diálogos del alumno consigo mismo. Se producen normalmente en dos situaciones: mientras explica el profesor o intervienen otros alumnos, y cuando fuera ya de la clase el alumno reflexiona en torno a los temas y tareas del estudio. Sin duda, este “contacto a solas” con los temas objeto de estudio debe ocupar —como ya se ha dicho— y en realidad ocupa un lugar privilegiado.

(14) Una clase activa —viva— y un profesor con cierta personalidad dejan siempre una estela tras de sí, que puede ser utilizada para completar decisivamente la formación de los alumnos. Es frecuente el hecho de que a la terminación de la clase un grupo de alumnos rodee al profesor proponiéndole aclaraciones e incluso planteando dificultades. Estas rápidas entrevistas, conversaciones o diálogos, pueden cristalizar en sesiones organizadas: Club de Lecturas, Equipos de controversia, etc.

6.—*Sistema tutorial:*

En determinadas aplicaciones del sistema tutorial de formación de alumnos, también encontramos la intención de utilizar el principio dialógico. Los continuos intercambios de ideas entre el profesor y un grupo reducido de alumnos, posibilitan la utilización —no continuada— del citado principio.

Hacemos alusión aquí a una modalidad de sistema tutorial implantada en España recientemente y de la cual dimos cuenta en la publicación alemana "Freundliches Begegnen" (15). En líneas generales consiste en un servicio para complementar las clases ordinarias denominado "Orientación escolar y dirección de estudios", y cuya finalidad es conocer mejor a los alumnos y ayudarles en las dificultades inherentes a sus estudios. En esta nueva experiencia didáctica de mi país vemos otra aplicación del principio dialógico, pues el profesor escoge, de acuerdo con las inclinaciones y aptitudes, a un grupo de alumnos para trabajar con ellos —fuera de las horas de clase —en un cometido esencialmente formativo, cuyo plan o programa se estructura con entera libertad por el profesor y los alumnos, habida cuenta las necesidades e intereses del grupo (16).

Resumiendo nuestra exposición podemos destacar lo siguiente: Las posiciones didácticas actuales —siempre dentro del horizonte de la enseñanza activa— tienden a considerar en su justo valor la función del profesor, contrapesando con ello el carácter absoluto que se ha intentado conceder a la "autoactividad" del alumno, pues se ha comprobado que sin la intervención del profesor la actividad del alumno disminuye y se trivializa.

Lo que en sentido amplio algunos llaman "escuela del diálogo", en el ámbito concreto de la enseñanza de la filosofía se nos ofrece como una vigorización de lo que siempre ha sido básico en su enseñanza: la utiliza-

(15) Pág. 14 y sigs. Düsseldorf, 1/1967.

(16) En realidad, el Profesor y los alumnos que forman el grupo se escogen mutuamente. Por parte del alumno existe también autodeterminación: éste debe mostrar deseos y prestar su asentimiento de querer formar parte del grupo que se constituye con un determinado profesor para realizar unas tareas específicas. En cada Centro se constituyen diversos grupos, y los alumnos pueden escoger aquel que la personalidad y proyectos del Profesor les parezca más adecuado. Para una mayor información véase el trabajo: «La didáctica española en el extranjero» (Revista Enseñanza Media», núm. 179, mayo 1967, págs. 1.414 y sigs. Madrid).

ción del principio dialógico en cualquiera de sus modalidades, de acuerdo con las circunstancias y exigencias legítimas del discente.

Hemos llegado al final de nuestra exposición. No hemos pretendido presentar un cuadro exhaustivo de la enseñanza de la filosofía en España, sino simplemente la tónica general de como se practica, observada tanto en el quehacer de nuestros colegas como en nuestra propia experiencia docente...