

Didáctica de la filosofía en el Bachillerato

Por Juan DIAZ TEROL (*)

1. INTRODUCCION

Entendemos la «Didáctica de la Filosofía», en el nivel de Bachillerato, como una reflexión constante y progresiva sobre la enseñanza de esta disciplina, referida especialmente a los métodos, procedimientos y formas de enseñanza, a la materia, planes de estudio y programas, motivaciones y vías de acceso, a la interdisciplinariedad, y en la que debe estar siempre presente la peculiar naturaleza y capacidades del alumno de este nivel.

2. DIVERSAS CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Si la enseñanza siempre es tarea árdua, su dificultad se acrecienta en una disciplina como la filosofía en la que ella misma y su enseñanza no han cesado nunca de ser cuestionables.

Puede ser clarificante para nuestro cometido tener presente —aunque sólo sea de un modo sumario— las diversas concepciones relativas a esta enseñanza.

2.1. La orientación anglo-norteamericana

La primera sorpresa que encontramos en los Estados Unidos de Norteamérica es que no existe la disciplina de Filosofía en la Escuela Secundaria, nivel en cierto modo equivalente a nuestro Bachillerato. La filosofía comienza a enseñarse en el «College», etapa que puede equipararse con los hasta hace poco llamados «cursos comunes» o generales de las licenciaturas y en la actualidad diplomatura. Aun no estando referidas al Bachillerato (cierta incidencia sí tienen para el Curso de Orientación Universitaria), algunas directrices de la posición anglo-norteamericana las conside-

ramos importantes tanto por su novedad como por su repercusión en otros países donde han afectado al nivel secundario (1).

Veamos las directrices más significativas:

2.1.1. Nueva orientación respecto a Europa.—En Norteamérica se ha desechado el sistema tradicional europeo principalmente por dos razones:

a) A los estudiantes no les interesaba ni la materia ni el método.

b) Los profesores no estaban muy convencidos de que la filosofía añadiese algo importante a la formación del estudiante si éste contaba con una buena base de Humanidades.

2.1.2. Lo que se entiende por Filosofía (2).—Desaparecen la mayoría de las disciplinas consideradas como filosóficas de los Departamentos de Filosofía y se integra la Filosofía en las Humanidades. Existe una mayoritaria tendencia a «servir» los conceptos filosóficos en unión a otras disciplinas como el Arte, la Literatura, la Música, etc. y esto se realiza en clases dirigidas por «equipos de profesores». Por ejemplo, la doctrina de Sartre se explica junto al teatro del absurdo (Ionesco) y a las tendencias artísticas basadas en el supuesto de que «una obra de arte es un orbe cerrado en sí mismo» a la que no hay que buscar justificación o sentido fuera de sí misma. La Lógica, cuando se enseña como tal, es esencialmente Lógica Simbólica. El Análisis lingüístico, que tiene buena acogida en el profesorado, interesa poco a los estudiantes.

2.1.3. Lo que los alumnos esperan de una clase de Filosofía.—Son mayoritarias las siguientes temáticas:

— El descubrimiento de sí mismo (búsqueda de la propia identidad).

— El descubrimiento del mundo (relación con la naturaleza y con el mundo cultural).

— El descubrimiento del «otro» (relaciones sociales).

— Formación de un plan de vida.

2.1.4. Clima de la clase y procedimientos metódicos.—La clase carece de solemnidad. El profesor trabaja con los alumnos para descubrir juntos lo que se pretende. En muchas clases no hay exámenes y cuando los hay se les concede poca importancia como procedimiento de evaluación. La verdadera evaluación se hace sobre la base de la participación de los estudiantes en las conversaciones o discusiones diarias (involvement).

En las clases se parte casi siempre de elementos concretos o de experiencias vividas; en algunas, se comienza con la lectura de textos originales.

2.1.5. Nuevo tipo de profesor.—Esta nueva concepción de la enseñanza exige un nuevo tipo de profesor capaz de enfrentarse a un grupo de alumnos sin el auxilio de un manual, sin autoritarismo, pero con mucha personalidad. Sus notas más características pueden ser las siguientes: junto a una sólida preparación, debe ser imaginativo, de espíritu creador, atento a la vida y con mucha capacidad de adaptación.

2.1.6. Asistematismo.—Desde un punto de vista europeo esta concepción tiene rasgos de asistematismo. Se trata de orientar los cursos no hacia los sistemas sino hacia los problemas. La idea domi-

(*) Catedrático de Filosofía. Inspector extraordinario del Distrito de Valencia.

(1) Como es sabido esta orientación se origina en Inglaterra, se difunde en Norteamérica, y es luego la propia Inglaterra la que recibe la influencia norteamericana, transmitiéndola, a su vez, a otros países, Holanda, Noruega, Suecia y Dinamarca.

(2) «Philosophy in American Education: its Tasks and Opportunities», Brand Blanshard y otros.—New York et London, Harper et Frères, 1965.

— Informes de los Profesores José Pedro Soler y Ginés Maiques Machirant, residentes en USA hace más de 25 años.

nante es que el enseñar no existe, lo que existe es el aprender y que el centro del problema educativo no está ni en el profesor ni en la materia, sino en el estudiante. Estas directrices merecen una profunda reflexión.

2.2. La posición europea

Al repasar los programas de filosofía de los países europeos, se advierte con facilidad la persistencia de una tradición común que, partiendo de Grecia, reúne los pensamientos más eminentes de Occidente con independencia de su nacionalidad. En ninguna parte se niega ni la necesidad ni el carácter científico de esta disciplina. Sin embargo, la filosofía como asignatura en los centros de enseñanza secundaria muestra una gran diversidad, tanto en su organización como en la elección de las materias que componen el curso. Es curioso observar que los métodos o más bien los principios metodológicos que prescriben o recomiendan las autoridades docentes a los profesores, apenas parecen diferenciarse.

2.2.1. Organización de la enseñanza.—Prescindiendo de Andorra, Liechtenstein, Mónaco y San Marino, se constata que de los 28 países de Europa:

- Trece incluyen la disciplina de filosofía en la enseñanza secundaria (la gran mayoría con carácter obligatorio).
- Tres permiten cultivar la filosofía en el marco de otra disciplina escolar (Bélgica, Gran Bretaña y la Unión Soviética).
- Cinco renuncian a ella totalmente (Dinamarca, Finlandia, Noruega, Países Bajos y Suecia).
- De 7 países no existe información oficial, aunque tenemos constancia de que optan en su mayoría por la enseñanza de la filosofía en el marco de otra disciplina (3).

Si a esta situación añadimos el valor estimulador y ejemplar que tiene hoy en el mundo la enseñanza que se imparte en los Centros de la llamada «Escuela Europea» fundada el año 1957 en Luxemburgo por los Gobiernos de Bélgica, Alemania Federal, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos, en cuyo plan de estudios figura como asignatura obligatoria la filosofía, se puede decir que la enseñanza de esta disciplina está bastante extendida y que seguirá progresivamente esta expansión (4).

2.2.2. Su origen como asigna-

tura en los estudios secundarios.—El origen de la filosofía como asignatura se encuentra, por una parte, en la tradición escolar de los países respectivos; por otra, responde a la necesidad de mostrar un fondo común a las restantes disciplinas al objeto de evitar —a nivel de los alumnos— la aparente incoherencia entre las mismas. Esta necesidad de síntesis se ha sentido tan vivamente, que aquellos países que habían suprimido la filosofía de sus planes de enseñanza, la han introducido de nuevo.

2.2.3. Finalidad de esta enseñanza.—Aunque se encuentran diversas formulaciones, todas tienden esencialmente a señalar los siguientes objetivos: esta disciplina debe dar a conocer a los jóvenes los pensamientos de los grandes filósofos; debe preservarles de la ligereza de juicio, del dogmatismo y de la utopía; es también su deber estimular la formación de un espíritu crítico y poner al adolescente en condiciones para que se inicie en el filosofar. Finalmente, la filosofía puede ofrecer la síntesis de los conocimientos adquiridos en el Liceo, integrados en una representación total del mundo (cosmovisión) que corresponda al nivel y progreso de nuestro tiempo.

2.2.4. Orientación didáctica.—Las directrices contenidas en la finalidad de esta enseñanza determinan la peculiaridad de su didáctica. En casi todos los países tienen los profesores libertad respecto a métodos y procedimientos didácticos. Pero al mismo tiempo subrayan las orientaciones metodológicas de los diversos planes de enseñanza la necesidad de estimular a los alumnos para que participen activamente en la clase, desechándose cualquier tipo de técnica que fomenta o permita el memorismo.

2.2.5. Posición del profesor.—En vivo contraste con la libertad metódica antes citada, aparecen puntos de vista diferentes cuando se trata de la posición que ha de adoptar el profesor ante la lucha de corrientes filosóficas. En algunos países se le permite al profesor dar a conocer su propio punto de vista personal, siempre que instruya lealmente a sus alumnos de la existencia de otras posibilidades. En otros, se le aconseja profesar una filosofía idealista-teísta. Un tercer grupo exige la introducción de la juventud en una concepción materialista del mundo. Finalmente, se encuentran aquellos que renuncian a directrices filosóficas, religiosas o políticas. Respecto a este último

grupo se levantan voces que niegan la pretendida objetividad, al estimar que también se ejerce cierta influencia —indirecta— en la simple estructuración y selección de las materias que componen el curso de filosofía.

2.3. La posición española

Dentro del marco europeo mantiene su especial singularidad la posición española. Entre los docentes españoles existen muchas y diferentes actitudes respecto de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Existe menos uniformidad que en otros países. Esta situación la consideramos, en principio, positiva.

Pese a las diferentes actitudes de los docentes se advierte alguna coincidencia: «... sólo parece poder ser hoy interesante para un bachiller la ejercitación en el filosofar, o los ejemplos de ese filosofar, pero no la filosofía presentada como un conjunto de contenidos desde la perspectiva de no importa qué escolástica» (5).

Veamos cómo se ha desarrollado este proceder:

2.3.1. Antecedentes inmediatos: publicaciones, reuniones, etc.—La especial atención por la enseñanza de esta disciplina tiene antecedentes muy remotos. No olvidemos la caracterización de la Filosofía por Aristóteles como «saber difícil». En el nivel de bachillerato, la Filosofía ha sido siempre una de las asignaturas difíciles, tanto para los profesores, en su aspecto didáctico, como para los alumnos, en virtud de su peculiar proceso de aprendizaje.

Es reconfortante constatar la gran preocupación actual que los docentes de la disciplina de Filosofía sienten por su tarea. Hemos asistido a la mayoría de las Reuniones, Simposios y Congresos y hemos leído con profunda atención la mayor parte de lo que se ha publicado en estos últimos 30 años respecto de la enseñanza de la filosofía a nivel de bachillerato.

Por el año 1953, apareció un nú-

(3) Con motivo del IV Congreso Internacional para la Enseñanza de la Filosofía (Viena, octubre de 1967), el Comité organizador requirió de los Gobiernos de todos los países europeos la información pertinente.

(4) Los Centros actuales de la Escuela Europea son: Luxemburgo, Bruselas, Varese/Ispra, Mol/Goel, Karlsruhe y Bergen/Petten. En estos Centros se imparte el «Bachillerato Europeo», cuyo alto valor formativo es reconocido por todos los países.

(5) La «Enseñanza de la Filosofía» en el Bachillerato, Juan C. García-Borrón.— Cuadernos de Pedagogía, n.º 6.

mero de la «Revista de Educación» (el n.º 10) dedicado a la Enseñanza de la Filosofía. Su aparición constituyó un suceso singular al recoger en un volumen una serie de magníficos trabajos debidos a Miguel Cruz Hernández, Miguel Sánchez-Mazas, Carlos Paris, José Todoli, J. Carreras Artau, J. García López, Manuel Cardenal Iracheta, E. Frutos Cortés, M. Mindán Manero, Gustavo Bueno, etc.

En el año 1955 la ya citada «Revista de Educación» publicó un volumen, que comprendía los números 27 y 28, dedicado al Curso Preuniversitario. Esta publicación es otro hito fundamental de la preocupación por la enseñanza de la filosofía. Su contenido está dedicado en gran parte al Comentario de Textos Filosóficos, tarea primordial y de gran novedad en la enseñanza y en el aprendizaje de esta disciplina, pues en España poco se había hecho en este sentido, pese a haber habido muchas voces que lo reclamaban. Las dificultades que el «comentario» encierra son esencialmente problemas didácticos, cuya solución está en la posesión de la técnica por parte del profesorado. Para abrir el camino cabían dos posibilidades: hacer una Teoría del Comentario, o mostrar ejemplos valiosos de «comentarios». Se pensó que no es precisamente de «teoría» de lo que está falta nuestra enseñanza, sino de aplicaciones concretas de la teoría. Con todo, antes de los ejemplos de «comentarios», se redactó una sustanciosa introducción que permite comprender los fines que se persiguen con las tareas concretas del comentario de textos.

Destacan en esta publicación los trabajos de A. Álvarez de Miranda, Constantino Láscaris, M. Cardenal Iracheta, José L. Aranguren, Gustavo Bueno y Pedro Lain Entralgo.

Durante los años 60 y 70 se publican algunas obras editadas en su mayoría por Publicaciones de la Dirección de Enseñanza Media. Merecen señalarse:

- «Didáctica de la Filosofía» (II Congreso Internacional de Milán y Reunión de Catedráticos de Filosofía en Madrid).—Madrid, 1963.
- «Didáctica de la Filosofía», S. Rábade, F. Sevilla, J. Barrio, S. Mañero.—Madrid, 1965.
- «La Enseñanza de la Filosofía», versión española de L'Enseignement de la Philosophie, realizada por J. Díaz Terol.—Madrid, 1967.

También se deben citar:

- «El paisaje filosófico», J. Díaz

Terol.—Ediciones del Instituto Alcoyano de Cultura, 1964.

- «La Filosofía en la Escuela Secundaria», J. Bernard.—Eudeba, B. Aires, 1965.
- «Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato Español», Eduard Fey.—CSIC, Madrid, 1975.
- «Presupuestos para la Enseñanza de la Filosofía en los países europeos. Un intento de integración», obra dirigida por el doctor Eduard Fey y en la que han colaborado destacados especialistas de Europa.—Editorial Aschendorff, Münster, 1977 (6).

Junto a las publicaciones se deben mencionar las «Reuniones de Catedráticos de Filosofía» (años 1957, 1959, 1961, 1962...) que organizaba el Ministerio a través del «Centro de Orientación Didáctica», creado en 27 de diciembre de 1954, organismo del que surgió como dependencia suya, en 19 de julio de 1955, la «Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media», cuyas tareas renovadoras no pueden silenciarse y su posterior desaparición seguimos lamentando. De las «Reuniones» guardamos un recuerdo único: alimentaban nuestro espíritu y acrecentaban nuestro deseo de mejorar la docencia filosófica en los Institutos.

A partir de los años 70 el número de trabajos y publicaciones aumenta considerablemente en normal correlación con el incremento del número de profesores. Sus trabajos han aparecido en diversas publicaciones principalmente en: «Enseñanza Media», «Revista de Ciencias de la Educación», «Revista de Educación», «Orientación Didáctica», «Cuadernos de Pedagogía», «Revista de Bachillerato», «Documentos de Trabajo» de la Inspección de Enseñanza Media, etc.

Al propio tiempo, el contacto y el intercambio de ideas y experiencias con otros países se ha canalizado singularmente a través de los Congresos Internacionales para la Enseñanza de la Filosofía, promovidos y organizados por la Asociación Internacional de Profesores de Filosofía (7). Desde el primero e histórico de Wupertal en 1959, hasta el último de Venecia en 1979, han tenido lugar los de Milán (1961), Sèvres-Paris (1964), Viena (1967), Bruselas (1971), Amersfoort (1975) y el de Sèvres-Paris (1977). Para dar una idea de su interés baste recordar que en el 7.º (Sèvres-Paris, 1977) la temática central fue «Filosofía e Interdisciplinariedad». Lo único no positivo de estos congre-

so ha sido la escasa representación española. Consideramos muy útiles estos encuentros, tanto por lo que hemos aprendido, como por el hecho de que han servido para que tengamos conciencia clara del lugar que ocupa nuestra enseñanza.

2.3.2. Un punto de vista actual: la dimensión metodológica.—Nuestra intención inicial consistía —formalizando las propias experiencias docentes— en proponer unos objetivos y exponer cómo se pueden alcanzar mediante ese conjunto de actividades que denominamos la clase, si se utiliza la metodología apropiada y las pautas de una previa programación. Pero las limitaciones de espacio impuestas por la Revista, nos impide exponer todo ese conjunto de cuestiones (programación, análisis de objetivos, naturaleza del discente y fenomenología de la clase), y centramos exclusivamente en las consideraciones metodológicas que, sin duda, constituyen el nervio de la actividad docente.

Es curioso observar como la metodología de las ciencias filosóficas anda —aún en nuestros días— bastante alejada de su centro de gravedad. Y resulta sorprendente cuando reflexionamos en la maternidad que la «filosofía» ha tenido respecto de las llamadas «ciencias particulares» y, sin embargo, vemos que en éstas se ha logrado una mayor conciencia pedagógica y metodológica.

Sin duda la filosofía encierra una problemática didáctica mucho más compleja que las restantes disciplinas a causa de su carácter abstracto y de su condición directiva de la personalidad. Pero, además de su peculiar dificultad, quizá uno de los principales motivos de su estancamiento metodológico pueda atribuirse a los diversos «conceptos» y «finalidades» que de la filosofía se pueden adoptar. Estas «posiciones» ante la filosofía pueden reducirse en su forma más extrema a las dos siguientes:

- La que pretende la enseñanza «de una filosofía determinada», de «una filosofía hecha», en donde el alumno reciba resueltos los problemas que puedan presentarsele: es decir, antes de que se vivan los problemas inculcar las soluciones.
- La que propugna el «enseñar a filosofar», haciendo que el

(6) Beiträge zum Philosophie - Unterricht in europäischen Ländern. Ein Integrationsversuch. Aschendorff, Postfach 1124, D-4400 Münster (Westfalen).

(7) Président du Bureau Central: Mr. Marcel Fresco. Cobetstraat, 4.231 KC Leiden-Nederland.

alumno despierte a los problemas, los viva, y él mismo se forje las soluciones.

Parece fuera de toda duda el mayor valor formativo de esta última actitud. Sin embargo, en la docencia de grado medio e incluso en los comienzos de los estudios universitarios (COU), la aceptación de este criterio implica al propio tiempo el reconocimiento de unas limitaciones impuestas por la propia naturaleza del discente y en beneficio de su formación.

Primordialmente debe tenerse en cuenta el gran valor formativo de la filosofía en la contribución con las demás disciplinas al desarrollo de la persona. Y como una formación humana esencial sólo es concebible en el marco de una libertad responsable, la enseñanza de la filosofía deberá lograr en los alumnos que, sin sofocar o estorbar el genio personal de los mismos, su pensamiento se atenga a la noble responsabilidad de los saberes realmente fundados, con conciencia abierta al valor sumo de la objetividad e inmune contra el proceder caprichoso.

En la consideración metodológica que estamos realizando se nos plantea otra importante cuestión: ¿Cómo se concilia libertad de pensamiento y aceptación de unas normas metódicas? Consideramos que tanto el planteamiento de la cuestión como el punto de vista que se puede adoptar quedan en su justo punto en la actitud del profesorado oficial francés expresada del siguiente modo: «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» (8).

Asumimos sin reservas este punto de vista. 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. Y, justamente, porque estimamos que debe permitirse a cada uno el descubrir y manifestar su estilo propio de profesor, es por lo que se muestra necesaria y previa la firme posesión de la técnica.

Para alcanzar los fines que se pretenden con esta enseñanza, deben utilizarse diversos métodos, procedimientos y técnicas, de acuerdo con la naturaleza de las diferentes temáticas y la peculiaridad de las situaciones didácticas.

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 surgirá el interés.

En el plano de los procedimientos, se considera muy útil para despertar el interés del alumno en cualquier cuestión, el hacerle ver el desarrollo histórico de la misma y las controversias que, a través de las edades, haya podido provocar. El hecho de que diversos pensadores y escuelas, alejados en el tiempo y en el espacio, hayan vuelto sobre los mismos temas, muestra el interés de los mismos para el espíritu humano.

El poner en juego los intereses de los alumnos constituye el punto de partida de todo aprendizaje, y el profesor de filosofía tiene tantos recursos como el de otra disciplina para estimular la actividad mental de sus alumnos.

La variedad de métodos impide —en los límites de este trabajo— su descripción y comentario. En consecuencia, preferimos centrar la cuestión en aquellos que consideramos esenciales y complementarios: el «diálogo didáctico» y la «explicación de textos».

2.3.2.1. Diálogo didáctico.—El principio del diálogo es esencial en el plano didáctico, si bien por diversas razones no resulte utilizable en la forma socrática pura. La dificultad didáctica de conseguir una comunicación auténtica entre el profesor y los alumnos y, al mismo tiempo, conciliarla con la indispensable autodecisión de éstos, está muy presente en la aplicación del método dialógico denominada «diálogo didáctico».

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 las otras 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 de la filosofía un puesto central.

Tiene semejanzas ocasionales con la conversación, con la discusión y deliberación, con el interrogatorio y examen, pero sus diferencias son profundas, ofreciendo entre otras ventajas:

a) Ser muy eficaz para estimular la colaboración del alumno. Al poder interrogar, pedir aclaración, opinar, disentir, etc., se siente coautor de los resultados, lo que redundará en beneficio de su estabilidad emocional, en la formación de su personalidad y en su rendimiento.

b) Lograr que el alumno conduzca su trabajo paralelo al del profesor y que éste pueda tener conciencia inmediata del aprovechamiento y formación 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 buena tarea docente: conectarse con el grupo y con cada uno de sus miembros.

e) Tener la virtualidad de desarrollar dos complementos dialogales:

— Diálogos que sostienen los alumnos entre sí. Comienzan muchas veces en una simple discusión y terminan en diálogo fecundo, bien por la intervención del profesor o por la presencia en el grupo de algún alumno que conozca el tema y que de algún modo ordene el proceso.

— Diálogo del alumno consigo mismo. Se produce normalmente en dos situaciones: mientras explica el profesor o intervienen otros alumnos, y cuando fuera de la clase el alumno reflexiona en torno a los temas y tareas del estudio.

2.3.2.2. Explicación de textos.—El aprendizaje filosófico exige un contacto directo y permanente con los textos. La filosofía se en-

(8) Edición española de *L'Enseignement de la Philosophie*, págs. 14 y 15.

cuentra, primordialmente, en los grandes filósofos y en sus obras. Y el conocimiento de los filósofos se hace, no a través de sus comentaristas o en los «manuales», sino por el estudio directo de los textos que ninguna exposición o resumen podrán reemplazar.

Ahora bien, el trato con los textos hasta alcanzar una correcta comprensión de los mismos, tiene dificultades. Por ello, pueden proponerse sistemáticamente diversos acercamientos a distinto nivel de dificultad que tendrán en cuenta, por un lado, la propia complejidad del texto y, por otro, la capacidad y preparación de quien lo realiza.

Son frecuentes y generalmente admitidos diversos procedimientos, tales como la lectura, el resumen, la explicación y el comentario.

La explicación del texto —y con mayor razón el comentario— no excluye, sino presupone los procedimientos introductorios encaminados a la comprensión del mismo, tales como la lectura y el resumen. Es un hecho evidente que un texto se comprende cada vez mejor a fuerza de volver a leerlo. Tampoco es superfluo el resumen, pues al indicar la línea directriz y las articulaciones esenciales, nos ofrece una incipiente comprensión del texto.

La explicación de textos intenta elaborar pensamientos coherentes que den razón de todas aquellas palabras contenidas en los mismos. Para ello se utiliza un proceso consistente en un ir y venir del texto al contexto y, si es posible, a la obra total. Es decir, la penetración en la doctrina de un pensador se realiza a través de un texto particularmente significativo; pero, a su vez, la comprensión de tal texto tiene lugar a la luz de la obra total. En este doble proceso consiste la hermenéutica. En definitiva, la comprensión de un texto a nivel de explicación del mismo la concebimos como formar en uno mismo el pensamiento que contiene y que constituye su sentido.

Existe cierta confusión entre explicación y comentario de textos. Con frecuencia no se distinguen. El comentario implica un nivel superior de comprensión del texto que permitirá incluso sobrepasar el pensamiento que contiene o, por lo menos, el uso que el texto hace de él. Estimamos más adecuado para el nivel de la enseñanza media la explicación de textos.

Aunque la explicación —o el comentario— siempre tendrá el sello personal de quien lo realiza, la técnica que se utiliza puede, en cierto modo, formalizarse. Consideramos

útil que el alumno tenga un esquema para ordenar su trabajo, indicándole la conveniencia —no la obligación— de considerar diversos planos o aspectos para una mejor comprensión de los textos. A modo de ejemplo se pueden proponer varios esquemas: el modelo simplificado de las «Normas propuestas por la Universidad de Oxford para un comentario de texto de carácter filosófico»; el que figura en la «Revista de Educación», volumen que compendia los números 27 y 28, pág. 19; lo que sintetiza Lain Entralgo en la frase: «el primer objetivo de quien honradamente comenta un texto debe ser el conocimiento íntegro y riguroso de lo que ese texto quiere decir» (pág. 87 y sigs. al «volumen» antes citado de la Revista de Educación); o bien el alarde de practicidad y de dominio de esta técnica que encontramos en el trabajo de la profesora Anne Souriau (9). Consideramos que el preparar un esquema de este tipo debe ser una tarea a realizar por el Seminario Didáctico de Filosofía de cada Centro.

Ahora bien, la utilización de los textos puede estar limitada cuando el contenido instructivo —y consiguientemente el formativo— del curso de filosofía se propone en un cuestionario que hay que desarrollar. En tal situación, caben las siguientes alternativas, que no se excluyen:

a) Explicar el texto por sí mismo, sin referencia sistemática al curso.

b) Partir de los textos para estudiar algunas cuestiones del curso.

c) Coordinar el estudio de los textos con el curso, de tal modo que se constituyan en uno de sus elementos indispensables.

Entendemos conveniente el uso de los tres procedimientos, pero en especial los mencionados en los apartados b) y c) por estimarlos más congruentes con la normativa vigente. El procedimiento que figura en el apartado a), puede ser necesario en un momento determinado. Sin duda, un fragmento bien escogido puede «introducirse» en el curso sin requerir su propio desarrollo cuando, por ejemplo, se aprecia una cierta monotonía o cansancio en la clase, o bien como respuesta serena y reflexiva a un acontecimiento singular que preocupa a los alumnos.

En cualquier caso no se debe nunca olvidar que un texto bien seleccionado, además de ilustrar la explicación del profesor y acrecentar la motivación de los alumnos,

incluye entre sus virtualidades didácticas las siguientes:

- El texto como elemento de información.
- El texto como medio de verificar los conocimientos.
- El texto como aprendizaje de métodos y estilos de pensar.
- El texto como medio de iniciar una reflexión personal que desarrolle el pensamiento lógico.

3. CONCLUSION

De nuestra reflexión concluimos que la Filosofía —no los subproductos— siguen teniendo «buena salud», pese a los anuncios de «su muerte». Buena prueba de ello es la gran preocupación existente por su enseñanza-aprendizaje. Es cierto que se cuestiona su contenido, su papel en el conjunto del saber (criterio de demarcación), pero no lo es menos que su cultivo responde a un afán radical del hombre que demanda la existencia de una conciencia reflexiva y reguladora que de sentido a la propia experiencia humana.

En la actitud filosófica el pensamiento humano se enfrenta con todo lo demás y consigo mismo del modo más radical y desinteresado. Y aunque parezca paradójico, esta actitud no precisa de temas u objetos propios. Todo puede ser objeto de reflexión filosófica. En la consideración o «lectura filosófica» no hay temas propios. Su peculiaridad consiste en cómo se plantea, cómo se desarrolla y en el grado de profundidad que pretende tal reflexión. Y no hay que olvidar que el ejercicio de esta singular reflexión «humaniza» al hombre, es decir, le restituye la autenticidad, que el vivir en el mundo —el diario quehacer— le va haciendo perder.

Instalados en este punto de vista el papel del profesor debe tomar otros derroteros. Pierre Gaudes en su libro «Les étudiants» afirma: «Estamos asistiendo al final de un monopolio (el de la escuela) y al derrocamiento de un privilegio (el del profesor). Ello no equivale a decir que la misión del profesor haya perdido importancia, sino que su finalidad y funciones son distintas. Gracias a una descentralización de su personalidad y a presentarse como el guía que puede ayudar a

(9) El trabajo de Anne Souriau, Profesora del Liceo Piloto de Sèvres (Paris), «Trente usages des textes philosophiques» fue dado a conocer en el V Congreso Internacional para la Enseñanza de la Filosofía (Bruselas, 1971).

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.

De este modo —como dice G. Gusdorf— «La clase de filosofía es el momento privilegiado de una existencia en el que el espacio mental se ensancha hasta coincidir con

todo el espacio vital». La clase de filosofía pone en duda las evidencias próximas; hasta entonces, los hechos y los valores estaban unidos al sentido común. Desde ahora queda sometido a crítica el sentido común, y se descubre que no hay verdad fuera de una interrogación sobre la verdad.

Es posible que el término «didáctica» no se adecue con las directrices apuntadas y que, en adelante,

se tenga que denominar a este peculiar conjunto de actividades y relaciones entre profesor-alumnos, «Teoría del aprendizaje», «Conocimiento de las técnicas del aprendizaje» o algo semejante. Lo importante y prometedor es que el nuevo profesor tiene que trabajar con sus alumnos derrochando actividad y espíritu creador y cooperando para que se inicien en la búsqueda personal de la verdad.

PROGRAMAS RENOVADOS DE E.G.B.



En los tres últimos números editados de la revista VIDA ESCOLAR se han publicado los PROGRAMAS RENOVADOS DE E.G.B., como documentos de consulta dirigidos al profesorado y demás personas vinculadas al proceso educativo.

Van publicados los números: 206, dedicado al área de LENGUAJE.
207, dedicado al área de CIENCIAS NATURALES.
209, dedicado al área de CIENCIAS SOCIALES.

Precio de cada ejemplar: 175 ptas.

Edita: SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia, Alcalá, 34 - Madrid-14
- Paseo del Prado, 28 - Madrid-14
- Edificio del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria, s/n; teléfono 449 67 22 - Madrid-3