

3

Las actividades en la clase de Filosofía

Por Antonio GIL VELASCO (*)

La Didáctica activa y personalizada exige, entre otras cosas, acercar el método heurístico al alumno de forma que sea él quien consiga esclarecer y descubrir, sacar de sí mismo, educarse, reflexionar.

«Las clases no deberán ser exclusivamente expositivas, decía el Libro Blanco. El profesor no será un mero informador y el alumno un ser receptivo cuya mente se va convirtiendo en un fichero. El profesor de Bachillerato debe ser, ante todo, educador» (1).

Ahora bien, si esto es válido para toda asignatura, con mayor motivo lo es para la enseñanza de la Filosofía. En la «Breve noticia sobre la organización de las lecciones del semestre de invierno correspondiente a 1765-1766», KANT advertía: «El aprendiz de Filosofía no debe aprender pensamientos, sino aprender a pensar; no se le debe llevar de la mano, sino guiar, si se desea que, en el futuro, él mismo sea capaz de andar por sí solo.»

Ciertamente para pensar en Filosofía, como en cualquier materia, es necesario tener unos conocimientos previos, un vocabulario, unas técnicas de trabajo, en especial de razonamiento, una cierta familiaridad con los temas y los problemas... y en este sentido son precisos el *libro-guía* (prefiero esta expresión a la administrativa de «libro de texto»), que desarrolle las secuencias de módulos o unidades didácticas y el *profesor* que señale los objetivos y explique los contenidos básicos.

La Filosofía, en su propio origen y esencia, es una actividad problematizante. De ahí que la tarea del libro y en especial del profesor, además de preparar con el imprescindible bagaje de conocimientos para entender «de qué va la cosa», sea despertar al alumno del sueño dogmático, de la actitud acrítica, permitirle acceder al mundo de las interrogaciones filosóficas, vencer su resistencia a salir de horizontes establecidos, sacudir sus convicciones.

«O mucho me engaño o le hemos en gran manera ayudado a descubrir en qué lugar se encuentra en relación con la verdad. Ahora, puesto que él ignora, tendrá gusto en investigar; mientras que antes no hubiera vacilado en decir y repetir confiadamente ante gran número de gente que, para doblar un cuadrado, era preciso doblar su lado. Actualmente tiene conciencia de sus problemas y, si no sabe, al menos no cree saber» (2).

Esta conciencia de los problemas, e incluso los conocimientos previos para comprenderlos, difícilmente se pueden inyectar desde fuera, como algo hecho, sin la *activa colaboración de los discentes*. Estos tienen que conseguir personalmente «aclararse» y tomar conciencia de su situación. Por ello, sin rebajar el papel del libro-guía como resumen de contenidos informativos ni de las explicaciones del profesor, es preciso insistir en que *la clave de la enseñanza activa y personalizada está en las actividades*, hasta el punto de que «sin cierta riqueza de materiales que sirven de base para tales actividades, la recaída en el esquema

de la enseñanza tradicional es inevitable» (3). Como reconoce el Dr. PACIOS, Catedrático de didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, «todos coincidimos en que la verdadera formación del alumno depende de modo principal de la correcta actividad que él mismo realiza. Lo difícil es ser consecuente con este pensamiento y renunciar a conceder en exclusiva el tiempo de la clase a la exposición magistral, a guisa de conferencia. Porque no es fácil renunciar a esta actitud dogmática y resulta en cambio muy difícil tener la habilidad y la paciencia suficiente para esperar a que el razonamiento del alumno se despliegue con la natural lentitud, a que yerre y se enmiende, a que goce con los primeros pasos vacilantes conseguidos con su propio esfuerzo, a que analice y critique, a que construya, torpemente al principio, sus propios esbozos de sistema» (4).

Hay actividades diarias e individuales que deben consignarse en el cuaderno de aprendizaje y que contribuyen a la mejor inteligencia y fijación de los contenidos:

- resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos;
- ejercicios de vocabulario;
- comparaciones y ejemplos;
- análisis de frases o de noticias breves para descubrir su trasfondo psicólogo, lógico, moral... y relacionar la Filosofía con la vida;
- ejercicios y problemas de cálculo lógico;
- redacciones breves sobre un determinado punto;
- notas del profesor;
- preguntas de control al final de cada tema.

Aunque la Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa de 4 de julio de 1975 («BOE» de 12) establece que «en ningún caso deben dedicarse más de tres horas semanales a la progresión del temario» (Primer, b), dejando la cuarta, en el caso de la Filosofía, para ejercicios y actividades, parece preferible combinar progresión y ejercicios del tipo anteriormente apuntado como algo normal en todas las clases.

Ahora bien, hay otro tipo de actividades que pueden hacerse a nivel individual o de grupo y que no pueden ser diarias por llevar más tiempo su ejecución. Pueden ser éstas las aludidas en la resolución citada y algunas de las cuales son expresamente recomendadas en la metodología del programa oficial de 3.º.

Valgan en concreto las cinco actividades siguientes:

1. Exposiciones orales o trabajos escritos.
2. Lectura comprensiva.
3. Diálogo-debate.
4. Estudio de casos morales.
5. Comentario de textos.

Cabe pasar por alto el comentario de textos que ha sido reiteradamente tratado en esta revista y hacer una breve consideración de las restantes.

(*) Catedrático de Filosofía del I. B. Villaverde. MADRID.

(3) R. y M. SÁNCHEZ ORTIZ DE URBINA, «Dialéctica», Madrid, Bruño, 1977, p. 6.

(4) «La enseñanza de la Filosofía», guía didáctica del Institut Pédagogique de Paris, Madrid, M. E. C., prólogo.

(1) «Libro Blanco», 2.ª parte, VI, M. E. C., Madrid, 1969.

(2) PLATÓN, «Menón», 84 b.

1. EXPOSICIONES ORALES O TRABAJOS ESCRITOS que afiancen el dominio crítico de la expresión verbal y la aptitud reflexiva y creadora. *La exposición oral* no es el clásico «dar la lección», sino una exposición preparada, que el alumno puede hacer ayudándose de un esquema o notas, sobre un punto previamente acordado del programa.

El trabajo escrito, uno por alumno y curso, debe responder a lo indicado en la ley General de Educación:

«Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del profesor» (5).

La estructura y extensión del trabajo han de fijarse de antemano, procurando evitar así la transcripción pura y simple del esfuerzo ajeno a una parodia de trabajo. Ciertas preguntas de control, días después de la presentación, pueden asegurarnos de su conocimiento del tema.

Aunque la «disertación» francesa se distingue claramente del trabajo escrito de que hablamos, por ser aquella en un tiempo limitado y determinado y sobre tema propuesto por el profesor o por instancias más altas, bastantes de sus orientaciones metodológicas pueden servir a nuestro propósito. Orientaciones minuciosas del *Institut Pédagogique de Paris* que abarcan desde la elección del tema y tipo de la disertación (problema a resolver, análisis de una idea o de un hecho, relación entre conceptos) y su preparación bibliográfica y reflexiva hasta la forma de redacción, detallando incluso la utilización de autores, los ejemplos, el tono, la presentación, etcétera (6). Puede parecer excesivo el número y la variedad de recomendaciones que allí se hacen, pero son útiles para familiarizarse con las técnicas de trabajo y no confiarlo todo — como ocurre a veces — al «ensayo y error».

2. LECTURA COMPRESIVA: La enseñanza de la Filosofía exige un contacto directo y permanente con las obras de los filósofos. Más que leer acerca de un autor, leer el autor mismo. Conocerlo desde dentro, seguir su línea de exposición y de razonamiento, tratar de entender su terminología y estilo, extraer las ideas principales. Ciertamente este ejercicio es más apremiante en COU que en tercero, pero aun en este curso de impone como favorecedor del pensamiento sapiencial frente a la omnipotencia y omnipresencia de los modernos «mass media» y del especialismo.

Para ello es fundamental la buena organización circulante de la biblioteca de seminario y una mínima biblioteca de aula.

La lectura, que debe ser de una obra entera o de una parte considerable, ha de quedar reflejada en una ficha que, además de los datos editoriales, recoja citas breves, definiciones de nociones o términos, resúmenes de pasajes, razonamientos o capítulos, ejemplos del autor, reflexiones personales.

En cuanto a las obras concretas de lectura, sería de desear que todos los alumnos leyesen las mismas obras, pues ello permitiría que todos se comunicasen sus dificultades y sus logros y se facilitara el diálogo. Si no es posible, cabe hacer un elenco de lecturas entre las que el alumno pueda escoger a lo largo del curso (7).

Finalmente, conviene tener en cuenta que «la galaxia de Gutenberg», en la expresión de Mc Luhan, no es exclusivamente filosófica. La Filosofía puede servir a la mejor inteligencia de la Literatura o de la Historia y a su vez éstas pueden expresar conceptos o tendencias filosóficas mejor y más bellamente a veces que los textos mismos de Filosofía. Lo cual se presta a un fecundo trabajo interdisciplinar.

3. DIALOGO-DEBATE: «*En la Apología de Sócrates hay algo muy característico. Sócrates, que duda de todo, que confiesa saber que no sabe nada, define de manera absoluta el sumo Bien. Lo define muy claramente: el sumo Bien es el diálogo. Lo único que nunca podré aceptar de vosotros, mis queridos atenienses, es la renuncia a la discusión, a conocer lo que piensan y verificar sus argumentos. Eso es lo único a lo que nunca renunciaré. El diálogo con los otros es un bien por el que vale la pena arrostrar la muerte, sufrir, morir*» (8).

En boca de Fedón se pone, en el diálogo del mismo nombre, este juicio sobre Sócrates:

«*Te aseguro, Ejécrates, que si toda mi vida había admirado a Sócrates, en aquel momento le admiré más que nunca, porque tuvo muy prontas sus respuestas, lo que en realidad no es sorprendente en un hombre como él; pero lo que me parecería más digno de admiración fue ver con qué dulzura, con qué bondad y con qué aire de aprobación escuché las objeciones que aquellos jóvenes y, en seguida, con qué sagacidad observó las impresiones que nos causaron y, como si fuéramos vencidos que huyeran, nos llamó, nos hizo volver la cabeza y nos condujo de nuevo a la discusión*» (9).

Históricamente, el diálogo, como forma de expresión, ha tenido una enorme importancia en la historia del pensamiento: SOCRATES, PLATON SAN AGUSTIN, BOECIO, SAN ANSELMO, BRUNO, CAMPANELLA, GALILEO, MALEBRANCHE, BERKELEY, HUME, FICHTE, UNAMUNO, SARTRE (10).

Es un método de división y generalización (11), de conceptualización; método que fomenta la aptitud para escuchar y comprender al prójimo, para la «comunicación existencial» según BUBER, que establece, si es diálogo auténtico, una relación viva entre personas como personas. Tanta importancia tiene el diálogo que, en algunos autores, el pensar mismo es diálogo «que se expresa, no ante otro y de manera oral, sino en silencio y ante sí mismo» (12). Tal es el sentido del «monodialogo» de UNAMUNO dentro siempre de su característica «disharmonia praestabilita» o del movimiento dialógico en D'ORS.

El diálogo es un ejercicio metódico que exige aprendizaje: no es una conversación sin orden. Debe haber desde el principio alumnos encargados de defender una opinión y otros de rebatirla o de mostrar la fragilidad de sus argumentos de proponer otra alternativa. El papel de profesor es el de moderador, pero aun este oficio, si es posible, debe hacerlo algún alumno, quedando el profesor como una especie de «tribunal de garantías». El moderador concede la palabra por turno, procurando que intervenga toda la clase en torno a las opciones presentadas, modera el tono de la discusión, procura que se aclaren las posiciones, que no se desvíen de lo tratado, que se responda a lo que se pregunte.

Hay temas que se prestan especialmente al diálogo-debate, como la libertad y el determinismo, el ideal del sabio, ciertas instituciones sociales, la primacía intelectual o voluntaria en moral y en derecho.

La ventaja escolar de este ejercicio es que obliga a salir de la pasividad, fomenta extraordinariamente la atención, agudiza el ingenio y, lo que es más importante, hace madurar la comprensión hacia el prójimo y hacia sus puntos de vista.

4. ESTUDIO DE CASOS MORALES: «Porque no se trata de una ligera cuestión, se trata de cómo debe vivirse la vida humana» (12 bis). La cuestión se puede plantear a ni-

(8) G. GALOGERO, «Filosofía del diálogo», Milano, Edizioni di Comunità, 1962, p. 423.

(9) PLATON, «Fedón», 89 b.

(10) ¡Y el reciente «De inconsolatione philosophiae» de MUGUERZA! Cfr. Diccionario de filosofía contemporánea» dirigido por M. A. QUINTANILLA, Salamanca, Sigueme, 1976, pp. 162-183.

(11) PLATON, «Fedro», 266 b.

(12) PLATON, «Teeteto», 189 e.

(12 bis) PLATON, «República», libro I, 532 d.

(5) Art. 27, 3, subrayado mío.

(6) «La enseñanza de la Filosofía» citada, pp. 73-92.

(7) ¿Habrá que decir que no es prudente dar a leer obras filosóficas que el profesor no haya leído previamente? Desde luego no se estaría en condiciones de aconsejar ni de obviar a sus dificultades ni siquiera de verificar el hecho y la asimilación de la lectura por el alumno.

vel especuativo-práctico y es el campo de la moral; o bien a nivel práctico-práctico, bajando a la arena del caso concreto, lo cual es más comprometido, pero está más en la línea del filósofo como conciencia de la ciudad.

«Al decir que gran parte de la filosofía actual vuelve a cobrar conciencia de que no puede sustraerse a los problemas más agudos de nuestra época, se dice sólo, por el momento, que muchos filósofos no consideran ya permisible desentenderse de los problemas concretos que hoy se plantean respecto a la paz y a la guerra, respecto al individuo y al Estado, respecto a la legitimidad del poder, al uso y abuso de la tecnología, etcétera.»

Estos problemas concretos deben formularse también concretamente, pero ello no impide atacar una serie de cuestiones de carácter más 'general':

'¿Hay que aceptar la posibilidad de la miseria para ser libre?'

'¿Hay que renunciar a la libertad para vivir decorosamente?'

'¿Hay que adoptar métodos inquisitoriales para suprimir las inquisiciones?'

'¿Hay que manipular a los hombres para educarlos?'

(La respuesta a todas estas preguntas es 'No', pero este 'No' tiene que estar bien razonado)» (13).

¿Cómo se estudia un caso moral?

Lo primero, antes de entrar en ningún tipo de examen, es considerar *qué tipo de moral sostenemos o adoptamos*. Porque un mismo caso puede estudiarse desde ideales de vida muy distintos y desde posiciones éticas completamente diferentes. Así los escolásticos españoles del siglo de Oro abundan en dictámenes morales sobre problemas económicos o políticos desde una perspectiva teológica (14). KANT,

(13) J. FERRATER MORA, «La filosofía actual», Madrid, Alianza Ed., 2.ª ed., 1970, p. 9. En el texto viene todo seguido sin puntos aparte.

(14) Véase como ejemplo las «Relaciones» de VITORIA o la colección de dictámenes publicados por V. BELTRAN DE HEREDIA en «Anuario de la Asociación Francisco de Vitoria», t.3, Madrid, 1932, pp. 17-41. Podrían ponerse ejemplos igualmente de otros muchos: SOTO, LAINEZ, SUAREZ, etcétera.

en el cap. II de la «Fundamentación de la metafísica de las costumbres» estudiará casos morales desde su apriorismo formalista. HOSPERS planteará y abordará numerosas situaciones desde la ética del utilitarismo (15). Y lo propio hará R. M. HARE desde el análisis prescriptivista (16).

Una vez aclarada la perspectiva moral, se debe proceder a una detenida lectura del caso, procurando esquematizar incluso gráficamente la situación y los elementos en juego. Precisar el objeto (de qué se trata), el fin y las circunstancias. Y ver qué principios morales pueden aplicarse en una primera evaluación.

Hay factores que pueden modificar la voluntariedad y la calificación moral del sujeto o sujetos (las clásicas ignorancia, pasión, miedo, violencia, en versión moderna) y consecuentemente del caso en cuestión.

Finalmente, hay que tener en cuenta, por una parte, la circularidad acto-hábito-carácter que permite situar los hechos en el *bíos* de cada hombre y, por otra, el horizonte dialéctico de la totalidad en que está inmersa la acción y en el que cobra sentido. En ambos pasos se complementan la razón analítica y la razón dialéctica (17). Y esto dará la visión decisiva del caso examinado.

Conviene, no obstante, dejar bien claro que aún teniendo en cuenta los principios generales y calculando lo más objetivamente posible la situación concreta, quedan abiertas, por lo menos en principio, diversas posibilidades para una libre decisión personal o social. La solución del caso moral no es nunca la aplicación puramente deductiva de principios formales a unas determinadas condiciones de espacio y tiempo, sino que tiene que salvar siempre la originalidad existencial y la irreducibilidad creadora de la persona humana cuya dignidad y libertad se ponen a prueba en la acción moral.

(15) J. HOSPERS, «La conducta humana», trad. de J. CERON, Madrid, Tecnos, 1963.

(16) R. M. HARE, «Freedom and Reason», Oxford, Clarendon Press, 1963.

(17) Sobre este punto cfr. M. GARRIDO, «Metafilosofía del racionalismo», Teorema, Valencia, núm. 1, p. 71, y C. DIAZ, «Moral y política», *ibid.* núm. 3, pp. 93-108.

ADMINISTRACION EDUCATIVA



Elementos de Administración Educativa

Manuel de Puellas Benítez
Julián Saágo Martín
José Torrealba Prieto
Enrique Martínez Sánchez
Emilio Lázaro Flores

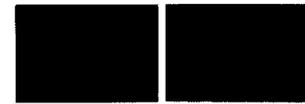


La administración educativa como organización y como proceso. La planificación de la educación. La financiación de la educación. Recursos humanos y físicos. Construcciones escolares y equipamiento. Administración del centro escolar.

17 x 24 cm
318 páginas
775 pesetas

Estructura organizativa del centro escolar. Ordenación y organización de la enseñanza. Organización administrativa. Régimen económico. Los alumnos.

17 x 24 cm
233 páginas
700 pesetas



La dirección del centro escolar público

Emilio Lázaro Flores



Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación 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. Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono: 449 67 22.