

LA INICIACION EN LOS VALORES INTELLECTUALES

por JOSE MANUEL ESTEVE ZARAZAGA
Universidad de Málaga.

Oakeshott en su trabajo *Rationalism in politics and other essays*, define la educación en estos términos:

“Como seres humanos civilizados, somos los herederos no de una investigación sobre nosotros mismos y el mundo, ni de un cuerpo acumulativo de información sino de una conversación, empezada en los bosques primitivos y extendida y hecha más articulada en el curso de las centurias. Es una conversación que va tanto en público como en el interior de cada uno de nosotros... una conversación no es una empresa diseñada para rendir beneficio extrínseco, ni una contienda donde el ganador consigue un premio, ni es una actividad de exégesis; es una aventura intelectual insustituible... La educación, propiamente hablando, es una iniciación en la habilidad y en la capacidad de tomar parte en esta conversación, mediante la que aprendemos a reconocer las voces, a distinguir los momentos oportunos de intervenir, y por la que adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para conversar” [1].

Hay algunos elementos en esta cita de Oakeshott que nos permiten trazar un programa con el que profundizar en el estudio de cuáles son esos hábitos intelectuales con los que podemos intervenir lúcidamente en la conversación humana.

En primer lugar, hay que considerar la idea de que la civilización nos constituye en herederos. Aquí se resalta la idea de que el hombre no comienza de nuevo, ni por sí sólo, en cada generación. Recibimos en herencia de las generaciones anteriores, no sólo un cúmulo de conocimientos y de información, sino también —como señala Oakeshott— una conversación mantenida a lo largo del tiempo como una aventura intelectual. Así, recibimos de las generaciones anteriores una conversación cuyos primeros *Diálogos* tienen ya veinticuatro siglos. Y sobre ellos, contra ellos o al margen de ellos, no sólo los hombres insignes a los que hemos hecho clásicos, sino también los innumerables desconocidos que leyeron sus obras o que, simplemente, dedicaron una tarde de tertulia a pensar, han ido entretejiendo multiformes sistemas de respuestas para dar satisfacción intelectual a la permanente pregunta sobre aquellos valores que dan calidad a la vida humana.

Un primer paso, por tanto, en la labor educativa de preparar a las nuevas generaciones

para participar en esa aventura intelectual, debe situarse en hacerlas capaces de apreciar el valor de esa herencia para no desperdiciarla ni infrutilizarla.

Mientras que los animales apenas si tienen oportunidad de aprender de otra forma que por ensayo y error, el hombre tiene la posibilidad de efectuar el ensayo en su mente, previendo el error, antes de pasar a la acción.

Leyendo a Shakespeare podemos recorrer los caminos de la ambición descubriendo sus posibilidades, sus amarguras, sus éxitos y sus fracasos. A través de las páginas de Cervantes podemos subir al caballo del idealismo y recorrer los caminos de su grandeza, de su enorme fuerza vital. Podemos descubrir su impulso que permite un cierto despegue por encima de la satisfacción de nuestras necesidades materiales y, al mismo tiempo, el ridículo del aislamiento de la realidad.

En primer lugar, como señala Peters, hay que introducir a las nuevas generaciones en la ciudadela de la civilización, "de modo que puedan comprender y amar lo que vean cuando entren allí dentro" [2]. Aquí residiría uno de los pilares fundamentales de la formación intelectual, que, cuando falla, obliga al individuo a reproducir el lento proceso de muchos siglos de ensayo y error, haciendo sus logros insignificantes. La referencia a esas respuestas entretreídas en veinticuatro siglos de conversación es insustituible.

En segundo lugar, Oakeshott nos advierte de que esa conversación se ha extendido y articulado en una doble dimensión: la primera de carácter público, que quedaría reflejada en el concepto de cultura, y la segunda, de carácter íntimo, que tendría su desarrollo en el interior de cada uno de nosotros.

De esta segunda dimensión surge el rechazo de cualquier planteamiento educativo que pretenda sostenerse sobre la mera adquisición de conocimientos extrínsecos, carentes de una dimensión interior.

Intentando ilustrar esta idea, pregunto anualmente a mis alumnos universitarios el nombre de tres filósofos empiristas ingleses. La enseñanza de la filosofía en bachillerato —por alguna de las razones que aquí intento desgranar— les ha dejado tan poca huella, que, anualmente, suelo recibir la llamada por respuesta. Tras citar amablemente los nombres de Hobbes, Locke y Hume, pregunto ingenuamente a un alumno si ahora, tras haber aprendido algo nuevo, se considera más formado. Invariablemente obtengo una negativa que razona en el sentido de que, si bien se ha aprendido el nombre de tres filósofos ingleses, haría falta saber algo más de ellos para poder afirmar que se ha hecho un aprendizaje formativo. Al hilo de sus deseos, le doy entonces las fechas claves de su vida y el título de sus principales obras, pese a lo cual, el alumno interrogado suele responder afirmando que ahora sabe más sobre ellos, pero que sigue sin considerar formativo el aprender que Hobbes muriera en 1679 y que escribiera los *Elementa Philosophiae* o el *Leviathan*.

Al seguir preguntando, el alumno llega, finalmente, a concluir la importancia de uno de los criterios enunciados por Peters para definir la educación. Me refiero concretamente al que se ha dado en llamar *criterio de uso* y que en su ensayo *¿En qué consiste el proceso educativo?*, define así: "No decimos que un hombre es educado por el mero hecho de dominar un aprendizaje... Para calificar a un hombre de educado ésto resulta insuficiente. Debe además conocer la importancia de ciertas cosas. Es necesario que haya desarrollado algún tipo de esquema conceptual, en relación con el aprendizaje realizado, organizando la información en torno a dicho esquema. Pero ni siquiera ésto es suficiente... ser educado requiere también alguna comprensión de los principios, de la "razón de ser" de las cosas" [3].

La misma idea aparece en Hamlyn, en su ensayo sobre "Los aspectos lógicos y psicológicos del aprendizaje" [4]: "El aprendizaje de memoria —nos dice— y la simple práctica podrán ser o no instrumentos adecuados para los fines educativos, pero no pueden, de ninguna manera, constituir ninguna esencia de la educación. No significan nada a menos que comporten una comprensión y una apreciación de los principios, de su pertinencia y de sus interconexiones. La comprensión, además, implica y presupone la adquisición y el empleo de conceptos".

De esta forma, con la referencia al desarrollo de esquemas conceptuales propios, se concretaría esa dimensión interior de la conversación de la que nos hablaba Oakeshott. Georges Gusdorf profundiza con incuestionable maestría sobre ella en su libro *¿Para qué los profesores?*, escrito como una reflexión pedagógica tras largos años de dedicación a la enseñanza de la filosofía desde su cátedra de Estrasburgo. En el prólogo, antes de pasar a defender el diálogo socrático como una de las vías más claras de conducir la enseñanza de la filosofía hasta esa dimensión interior, nos ofrece esta descripción de la relación educativa: "La relación maestro-discípulo aparece, pues, como una dimensión fundamental del mundo humano. Cada existencia se forma y se afirma por el contacto con las existencias que le rodean; constituye como un nudo en el conjunto de las relaciones humanas. Entre esas relaciones del hombre con el hombre hay algunas privilegiadas... la relación del discípulo con el maestro que el reveló el sentido de la vida y le orientó, si no en su actividad profesional, sí al menos en el descubrimiento de sus certidumbres fundamentales... La función del maestro aparece aquí como una intercesión; da a los valores figura humana" [5].

Por último, en tercer lugar, querría aún entresacar otra idea de la cita inicial de Oakeshott. Me refiero a su afirmación de que la educación es una iniciación en la habilidad y en la capacidad de tomar parte en una conversación que requiere la adquisición de hábitos intelectuales y morales. En esta afirmación, Oakeshott rebasa el campo del conocimiento, haciendo referencia también a la voluntad y señalando la unidad de ambas facultades.

Una brillante profundización en el contenido de esta idea la encontramos en el trabajo de Peters: "Educación y hombre educado", que introduce el libro *Educación y desarrollo de la razón* recientemente editado en castellano. En él nos dice que, si bien el concepto básico incluido en el término "educación" es el de desarrollo de cualidades deseables en las personas, y que, desde esta concepción, una persona educada sería la que se dedica a cosas que son valiosas... "las cosas que se consideran valiosas están centradas en el conocimiento y la inteligencia, bien en el sentido de que el valor está relacionado con diversas formas de perseguir la verdad, o en el sentido de que otras cosas deseables... son más apreciadas si nos dedicamos a ellas de un modo delicado, inteligente e informado. Así pues, —concluye— el concepto de ser "educado" ha llegado a estar contingente, pero firmemente, relacionado con el conocimiento y la inteligencia" [6].

Como vemos, la tesis central de este trabajo de Peters reside en la afirmación de que, si bien lo esencial para aplicar el calificativo de "educativo" a un proceso de aprendizaje reside en su necesaria referencia a valores morales considerados como deseables, de hecho, cualquier objetivo que, por su valor, se considera importante para la educación del hombre, o está centrado en el conocimiento y la inteligencia, o bien supone, en el desempeño de cualquier otra actividad, un modo de proceder delicado, inteligente e informado, sin el cual las acciones humanas se deprecian.

La unión de valores intelectuales y morales queda así patente, como una doble exigencia simultánea del proceso educativo. Así no parece aceptable, que pretextando el

bien del alumno aspiremos a manipularle, pues como señala Beirnaert en su trabajo *Conditionner ou former l'homme?*, "una forma tal de comportamiento, incluso si intentase justificarse invocando el bien... implicaría siempre un trato del hombre como un objeto o como una cosa. Sin embargo, lo importante en la filosofía del hombre —nos dice— no es **que** por encima de todo alguien afirme tal cosa o adopte de hecho tal comportamiento, sino **que** la haga en tanto que sujeto racional y libre, es decir, finalmente, como una persona" [7].

Pero tampoco podría aceptarse que, invocando la necesidad de defender la verdad, impidiéramos la expresión de las discrepancias, el ejercicio de la crítica, poniendo coto, de antemano, a la búsqueda intelectual y al ejercicio de la razón. Pues, en el momento en que abandonamos una labor activa de búsqueda y defensa de la verdad ante nuevos argumentos, la estamos depreciando. Contra este peligro nos advierte Suchodolski en su *Tratado de Pedagogía*: "Es tan importante, —nos dice—, combatir el escepticismo y el relativismo como el dogmatismo. Cuando nos convencemos y llegamos a convencer a los que nos rodean de que ya sabemos todo cuanto hay que saber acerca de la verdad, la justicia y la libertad, ponemos fin a cualquier esfuerzo de investigación activa, y no logramos mantenernos al ritmo de la vida y de sus problemas, traicionando la verdad, negando la justicia y la libertad. El escéptico y el dogmático tienen en común el no querer buscar la verdad: el primero porque considera que no es posible encontrarla y el segundo porque está convencido de poseerla plenamente y para siempre" [8].

De lo dicho, puede fácilmente entenderse la idea de que la forma en que se enseña una materia no es indiferente de cara a los resultados de formación intelectual que se obtengan. Cuando el profesor acepta el ejercicio de la crítica ante sus opiniones y decisiones, no como una amenaza, sino como una oportunidad insustituible para acercar mejor a sus alumnos a las razones que sustentan sus argumentos, no sólo les está enseñando la fuerza explicativa de dichos argumentos, sino que al mismo tiempo les está enseñando una forma de proceder intelectualmente que afirma el valor de la verdad. De hecho, cuando el profesor adopta una actitud tolerante ante cualquier reparo de sus alumnos, aceptando la firmeza de otros argumentos, no sólo hace que todos piensen de una forma más activa, sino que está enseñando que lo importante no es mantener unas opiniones dadas, sino buscar la verdad, ya que éstas se van modificando conforme esa larga conversación de siglos nos va capacitando para ir hacia adelante con mayor claridad.

Llegando a este punto, probablemente sea importante recapitular sobre lo dicho, para avanzar con mayor orden. A partir de la cita inicial de Oakeshott, he destacado tres puntos a los que he señalado como pilares fundamentales de la iniciación en los valores intelectuales: En primer lugar he hablado de preparar a las nuevas generaciones para hacerles capaces de apreciar el valor de esa herencia de respuestas entretrejidas en veinticuatro siglos de conversación. En segundo lugar, que cualquier contenido transmitido como resultado de esa herencia, debe alcanzar una cierta dimensión interior, desarrollando en la persona que los aprende unos esquemas conceptuales propios. En tercer lugar, he afirmado que la forma en que se enseñe una materia no es indiferente de cara a los resultados de formación intelectual que se obtengan, proponiendo, concretamente, una labor activa de búsqueda de la verdad, que no la niegue, sino que la afirme, con su forma de proceder.

En realidad, si tuviera que concretar en una sola expresión verbal cada uno de estos tres puntos, diría que para iniciar a nuestros alumnos en los valores intelectuales, debemos:

—con nuestras clases— desarrollar en ellos su capacidad de discernimiento, su sentido crítico y la aceptación de la tolerancia como una fuente de riqueza intelectual.

Llamo "capacidad de discernimiento" —empleando una expresión de Reboul [9]— a la capacidad práctica de utilizar la razón como una facultad activa, capaz, en un momento dado y en una circunstancia concreta de distinguir lo valioso de lo que no lo es. De hecho, estoy definiendo esta capacidad de discernimiento no sólo como una capacidad de distinción o clasificación mental del valor, sino también como una capacidad de aplicación de esa distinción a situaciones prácticas, en las que, casi siempre hay que considerar múltiples circunstancias contrapuestas. De hecho soy consciente de que estoy hablando de lo que, en algunos momentos de esa conversación de siglos, se definía con el concepto clásico de prudencia. Y, naturalmente, en este punto —como en otros de mi discurso— me veo abocado a plantear mis ideas en conexión con las respuestas más valiosas que ya obtuvieron otros pensadores.

Es probable que alguien pudiera replicar ante esta utilización de pensamientos ajenos, diciendo que quitan originalidad a mi discurso que, en realidad, está utilizando para avanzar en ciertos puntos el cauce marcado por otros autores. Frente a este tipo de objeciones, yo podría responder con argumentos muy variados. Podría decir, por ejemplo, recordando a Ortega, —porque fue leyendo uno de sus libros la primera vez que yo pensé ésto— que hay momentos en los que nos encontramos con una frase, con la expresión de una idea en la que reconocemos una precisión tal, que, llamando poderosamente nuestra atención, descubrimos en ella algo, que hasta ese momento intuíamos, pero que no habíamos acabado de identificar. Y así, recurriendo al curso de un pensamiento ajeno hemos ensanchado los cauces del pensamiento propio. Es lo que en ciencia se llama "estado actual de la cuestión" y lo que en filosofía se quería designar con el concepto clásico de "doctrina". Hace aproximadamente siete siglos, Tomás de Aquino apuntaba en esa conversación de la que somos herederos, la idea de que "la prudencia concierne a cosas particularmente operables, en las que, por haber una diversidad en cierto modo infinita, no todas las variantes pueden ser suficientemente consideradas por un sólo hombre, ni en un corto plazo, sino tras largo tiempo. De aquí que en todas las cosas que atañen a la prudencia el hombre necesite en máxima medida ser enseñado por otros" [10]. Por cierto, probablemente estas respuestas de Tomás de Aquino podrían ser una continuación del discurso que encontramos diecisiete siglos antes en los primeros capítulos del libro II de la Ética a Nicómaco.

Ahora bien, aunque yo descubro y cito —por una cuestión de sinceridad y de honradez intelectual— a aquellos autores de cuyo pensamiento me siento deudor, he de decir, igualmente, que, en muy pocas ocasiones he leído un trabajo ajeno sin discrepar de él en varias apreciaciones más o menos fundamentales. Incluso, a lo largo de este discurso, soy consciente de que algunas de las ideas de otros autores, pese a estar citadas textualmente, cobran dimensiones y matices nuevos dentro del conjunto del contexto. O bien, que mi comentario sobre ellas deriva consecuencias que, aunque estén implícitas, es posible que no fueran explícitamente consideradas por el autor.

Con todas estas consideraciones que hacen referencia al sentido crítico, no quisiera hacer olvidar el papel asignado —en este primer punto— a la necesidad de poner en contacto a las nuevas generaciones con las respuestas más valiosas logradas en esa conversación de siglos. La filosofía tiene aquí una tarea y un deber insoslayables que deben ser asumidos por cualquier profesor.

A continuación, pasaré a precisar —igualmente— a qué llamo "sentido crítico",

haciendo algún comentario sobre las formas en que puede ser usado por un profesor para la iniciación de sus alumnos en los valores intelectuales.

Passmore en su ensayo sobre "La enseñanza del sentido crítico" afirma que la primera labor de un profesor al respecto, debe ser la de romper la tendencia de los alumnos a considerar que "lo que se halla establecido por la autoridad debe ser, o bien aceptado *in toto* o simplemente ignorado" [11]. En esta idea tengo que dar la razón a Passmore a partir de mi propia experiencia como profesor de Filosofía de la Educación; pues, frecuentemente, mis alumnos han rechazado la exposición de las ideas de un autor, o aceptado las de otro, simplemente por los prejuicios derivados de la adscripción de dicho autor a una época o a una determinada corriente de pensamiento. Por ello, el desarrollo del sentido crítico no debe contraponerse, sino completar el punto anterior en el que se ha defendido la necesidad de introducir a las nuevas generaciones en esa herencia de respuestas articuladas durante siglos. Así, al introducir a nuestros alumnos en el contenido de los mejores textos clásicos, puede que estemos enlazando estos dos puntos, desarrollando su sentido crítico al hacerles comprender que el pensamiento de Aristóteles aún es capaz de sorprendernos por su profundidad, manteniendo su vigencia después de veinticuatro siglos; pese a que, en principio, descalifiquen la labor de los filósofos griegos por pensar que es tan antigua que carece de interés para el hombre contemporáneo.

Antes de proseguir —y para evitar malos entendidos— quisiera aclarar que cuando hablo de "sentido crítico" quisiera referirme a lo que Passmore llama "pensamiento crítico-creativo", lo cual no se agota en la habilidad para poner objeciones descubriendo los puntos débiles de otras argumentaciones. Muy por el contrario, ese concepto de pensamiento crítico-creativo que querría defender, se basa fundamentalmente en la capacidad de sopesar el valor que sustenta a una argumentación, permitiendo extraer unas conclusiones, mejores y más clarificadoras, a partir de ella. Así deseo subrayar esta vertiente constructiva y progresiva del sentido que quiero dar a la idea de que los profesores han de desarrollar el "pensamiento crítico" en sus alumnos. En esta concepción, "el pensamiento crítico, tal como se presenta en las grandes tradiciones, une imaginación y crítica en una sola forma de pensamiento; en literatura, ciencia, historia, filosofía o tecnología el libre fluir de la imaginación queda controlado por la crítica y las críticas son transformadas en una nueva manera de mirar las cosas" [12].

Ahora bien, como han señalado diversos autores, —como Passmore, Mac Intyre, Black e Ibáñez-Martín [13]— el pensamiento crítico no puede desarrollarse en una clase especial que, puntualmente, se lo plantee como objetivo; sino que, muy al contrario, debe introducirse como una forma de trabajo, basada en mantener activo el pensamiento, cualquiera que sea el tema del que se hable.

Para ello, Ibáñez-Martín en su ensayo "El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea" nos propone el siguiente programa:

En primer lugar, nos habla de alentar la iniciativa de los alumnos con un planteamiento inacabado de las materias, que anime el diálogo espontáneo en la clase.

En segundo término, propone que el profesor se esfuerce siempre en mostrar la metodología seguida para alcanzar sus conclusiones. Permitiendo al alumno rehacer el mismo camino, sopesando los límites y condiciones de validez que enmarcan dichas conclusiones.

En tercer lugar, se situaría el comentario de textos, libros, artículos de revista, periódicos o medios visuales de comunicación, como un ejercicio práctico en el que desarrollar esa capacidad de valoración de los argumentos en la que se ha hecho consistir el sentido crítico.

En cuarto lugar habría que enseñar a nuestros alumnos a distinguir la exacta calificación de cada cosa, separando lo dogmático de lo razonado, lo deducido de lo observado por la experiencia. De tal forma que, como señala Bergson, sepa dar por cierto lo cierto, por probable lo probable y lo dudoso por dudoso [14], evitando que el ejercicio del sentido crítico se entienda como un ejercicio de relativismo.

En último lugar, Ibáñez-Martín propone al profesor que revise periódicamente sus actitudes hacia la enseñanza, desechando la búsqueda de un conformismo acrítico que lleve a sus alumnos a una aceptación verbal de lo explicado en clase, sobre la base —no de un juicio de valor sobre tales argumentos— sino de la convicción de que dicho profesor sólo considera valiosas las opiniones que no discrepan de las suyas [15].

Como vemos, este último argumento hablando del desarrollo del sentido crítico, viene de nuevo a subrayar la idea que anteriormente puse de manifiesto, diciendo que la forma en que se enseñe cualquier materia no es indiferente de cara a los resultados de formación intelectual que se obtengan. En efecto, si con su actitud en clase, pese a que formalmente exprese lo contrario, el profesor deja entrever a sus alumnos que no acepta fácilmente la expresión de posturas discrepantes, la aparición de un clima de diálogo, en el que se forme esa capacidad crítica de valoración de argumentos, va a hacerse prácticamente imposible. Por ello hablé antes de la idea de tolerancia, señalando su valor positivo como una fuente de enriquecimiento intelectual.

En efecto, se trata no sólo de aceptar la expresión de las discrepancias en clase como un mal inevitable; sino que, por el contrario, se trata de percibir las discrepancias como una fuente de enriquecimiento, en tanto que su expresión nos permite mantener activo nuestro pensamiento, enfocando desde una nueva perspectiva nuestros argumentos, para hacerlos capaces de responder a las objeciones manifiestas.

Sin embargo, el peligro de la tolerancia suele estar en entenderla como una forma de relativismo que, en la práctica, lleve al profesor a la conclusión de que tan bueno es defender un argumento como su contrario.

De esa conversación de siglos, sobre este punto concreto, me llegó por transmisión oral una de esas frases que, —como señalaba Ortega—, al ser más exacta que las habituales, más aguda y luminosa, más reverberante de sentido, nos fuerzan a identificarnos con su contenido [16]. La he oído como atribuida a Voltaire y también a John Stuart Mill, en cualquier caso dice: "Odio lo que este hombre ha dicho y todo lo que ello significa, pero daría mi vida por defender su derecho a decir lo que dice".

Habría dos elementos importantes a comentar en ella. El primero es la declaración de rechazo hacia la idea expuesta. Muy en contra del relativismo con que, en ocasiones, se confunde la tolerancia, el autor de nuestra frase comienza afirmando su propia identidad. Tiene muy clara su propia postura y distingue en el argumento del adversario algo a lo que él se opone, algo que rechaza tajantemente, sin la más mínima concesión.

Pero, al mismo tiempo, afirma el derecho del adversario a la exposición de sus ideas, y no sólo de forma pasiva; no se dice: "como no tengo más remedio le permito decir lo que dice", sino "daría mi vida por defender su derecho a decir lo que dice".

Estas dos breves pinceladas serían suficientes. Sin perder la propia identidad. Sabiendo cuál es el valor de nuestros argumentos y sin confundirlos con los argumentos ajenos. Cuando, de forma activa, defendemos el derecho a ejercer la discrepancia y la crítica porque entendemos que ello nos enriquece, manteniéndonos activos en la búsqueda de la verdad, inquiriendo nuevas expresiones más lúcidas y más capaces de expresarla, la enseñanza de la filosofía no sólo se constituye en una fuente de iniciación en los valores intelectuales por el contenido de pensamiento que transmite, por enseñarnos a oír esas voces de siglos; sino

que también, nuestra forma de enseñarla formará a nuestros alumnos en el arte de terciar en esa conversación aportando su propia voz.

Dirección del autor: José Manuel Esteve Zarazaga, c/ Paseo del Limonar, 27, Málaga.

NOTAS

- [1] OAKESHOTT, L. (1962): *Rationalism in politics and others essays* (Londres, Methuen) pp. 198-199.
- [2] PETERS, R. S. (1965): Education as initiation, en ARCHAMBAULT, R. D. (ed) *Philosophical analysis and education* (Londres, Routledge and Kegan Paul) pp. 87-111.
- [3] PETERS, R. S. (1969): ¿En qué consiste el proceso educacional?, *El concepto de educación* (Buenos Aires, Paidós), pp. 21-22.
- [4] HAMLYN, D. W. (1977): Los aspectos lógicos y psicológicos del aprendizaje, en PETERS, R. S. *Filosofía de la educación* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 355-356.
- [5] GUSDORF, G. (1969): *¿Para qué los profesores?* (Madrid, Edicusa) p. 10.
- [6] DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H. y PETERS, R. S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón*, (Madrid, Narcea) p. 23.
- [7] BEIRNAERT, L. (1960): *Conditionner ou former l'homme?*, *Etudes*, 93, 307, octubre, pp. 39-40.
- [8] SUCHODOLSKI, B. (1973): *Tratado de Pedagogía*, (Barcelona, Península) p. 253.
- [9] REBOUL, O. (1971): *Philosophie de l'éducation* (París, P.U.F.) p. 104.
- [10] TOMAS DE AQUINO: *Summa Theologica*, I-II, q. 49, a. 3.
- [11] PASSMORE, J.: La enseñanza del sentido crítico, *Educación y desarrollo de la razón*. (p. 397).
- [12] PASSMORE, J., o.c., p. 393.
- [13] PASSMORE, J.A., o.c., MAC INTYRE, A.C. Against utilitarianism, HOLLINS, T.H.B. (1964) *Aims in education* (Manchester, University Press), BLACK, M. (1952) *Critical thinking* (Nueva York, Prentice Hall). IBÁÑEZ-MARTIN, J. A. (1969) El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea, *Revista Española de Filosofía*, 108-111, diciembre.
- [14] CHEVALIER, J. (1959): Entretiens avec Berson, *La Table Ronde*, 137, mayo.
- [15] IBÁÑEZ-MARTIN, J. A., o.c. pp. 92-93.
- [16] ORTEGA Y GASSET, J. (1967): *España invertebrada* (Madrid, Espasa-Calpe) pp. 117 ss.

SUMARIO: Partiendo de la idea de que la forma en que se enseña una materia no es indiferente de cara a los resultados de formación intelectual que se obtengan, este trabajo se propone especificar los enfoques de la enseñanza de la filosofía que van a favorecer, más claramente, la iniciación de los alumnos en los valores intelectuales.

A través del estudio del pensamiento de los principales filósofos, se propone una forma de enseñanza que desarrolle en los alumnos su capacidad de discernimiento, su sentido crítico y la aceptación de la tolerancia como una fuente de riqueza intelectual.

Descriptors: Teaching philosophy. Judgment Ability. Critical Thinking. Tolerance.