

PROBLEMÁTICA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

por JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ TRESPALACIOS

En nuestro anterior artículo hemos atendido principalmente al problema de los contenidos de la iniciación a la filosofía. Es ahora el momento de ocuparnos de los problemas didácticos de la filosofía que se refieren específicamente a las "formas de enseñanza" y a sus "técnicas metódicas". No podemos, sin embargo, para realizar tal empeño dejar a un lado el tratar de otros elementos didácticos, aunque siempre en relación al tema específico señalado.

Es posiblemente conveniente comenzar por distinguir dos planos importantes en lo que se refiere a la investigación sobre la didáctica de la filosofía. Por un lado puede haber una reflexión sobre los métodos propios de la enseñanza de la filosofía. Esta cuestión llegaría a ser reduplicativamente filosófica, porque se trata de una reflexión filosófica sobre la enseñanza de lo filosófico. Una reflexión tal ha de terminar por concretarse en una pregunta absoluta y tajante: ¿la filosofía se puede enseñar? La contestación a esta pregunta constituye un plano de investigación fundamental, ya que de lo que en él se resuelva se ha de seguir todo lo que tengamos que decir en el campo de la didáctica de la filosofía. Se trata, pues, de un plano de la investigación didáctica de la filosofía que es naturalmente anterior a cualquier otro. Por otro lado y en segundo lugar, nos encontramos con la organización escolar de la enseñanza de la filosofía, cosa que constituye un plano didáctico distinto del anteriormente señalado, aunque con frecuencia

aparezca entremezclado con él. Es principalmente al primero y no al segundo al plano al que nos hemos de referir en el presente artículo.

Todavía en el plano fundamental que hemos señalado cabe una segunda puntualización. Una cosa es la reflexión filosófica sobre el aspecto o posibilidad didáctica de la filosofía y otra cosa la didaxis o aplicación de los métodos generales de la didáctica a la enseñanza de la filosofía. Pero si hemos querido hacer tales distinciones es porque nos referimos a una consideración teórica, ya que el lado práctico del problema necesariamente lleva consigo tal número de relaciones que las implicaciones de ambos planos se hacen, sin duda, necesarias. La pregunta *¿cómo se enseña filosofía?* tiene un carácter abstracto que sólo toma carne, por decirlo así, cuando se viene al campo de las aplicaciones prácticas de la organización escolar. Y por otra parte la aplicación de los métodos didácticos a la filosofía no puede hacerse sin la conexión debida con la reflexión filosófica, como veremos después.

Esta es la razón por la que no vamos a seguir estrictamente el itinerario teórico establecido por aquellas distinciones, sino que conscientemente vamos a veces a traspasar las fronteras señaladas, cuando sea necesario para que nuestra disertación pueda alcanzar un plano más concreto y encarnado ante la situación práctica de realizar la enseñanza de la filosofía.

1. *Reflexión prologal*

La didáctica de la iniciación a la filosofía va necesariamente precedida de una reflexión doble: por un lado, la reflexión sobre las implicaciones existentes entre el filosofar y la filosofía académica, por otro lado la reflexión entre filosofía y técnicas de enseñanza. Al reflexionar sobre estos temas surgen por otra parte aquellos valores formativos y no puramente informativos o instrumentales que el didacta obligatoriamente ha de buscar siempre.

Comenzando por la segunda reflexión, precisamente por alcanzar menor complejidad, lo primero que tenemos que notar es que se trata de algo privativo de la filosofía. Las ciencias positivas, por ejemplo la química, no se ven implicadas de esta forma, porque si es verdad que existe una filosofía de la educación y unas técnicas educativas, no puede decirse que exista igualmente una química o una física de la enseñanza. En lo que a la filosofía se refiere el asunto puede concretarse en la siguiente pregunta: ¿puede enseñarse cualquier filosofía con cualesquier técnica? Dicho con otras palabras; existe una estructura filosofía-ciencia-técnica cuyos elementos se condicionan unos a otros. Así, para una filosofía pragmata es perfectamente coherente utilizar una técnica de enseñanza mediante experiencias y no mediante la impartición de conocimientos; sin embargo, esta última técnica sería quizá más apropiada para la enseñanza de una filosofía como la racionalista.

Tal vez pudiera pensarse sobre la íntima relación entre la filosofía que se enseña y las técnicas de enseñanza que se utilizan¹. En el campo general de la educación, la filosofía de la educación se ve forzada a evolucionar presionada por las técnicas de enseñanza y, a la inversa, una evolución de la filosofía de la educación trae como consecuencia la necesidad de un cambio en las técnicas de enseñanza. Si algún modo de saber se ve implicado por los problemas de su didáctica es precisamente la filosofía. Nada de extraño, por otra parte, que en una época tan tecnificada como lo es la nuestra las relaciones

¹ Es posible que hoy se piense que uno de los elementos que han podido causar el desfase universitario se ha debido, al menos en parte, al desfase de una filosofía —aunque ésta aparezca en forma ametódica— y unas técnicas de enseñanza. Para unos alumnos cuya mentalidad pretende ser activa, libre y creadora, por lo que pretenden construir también ellos la sociedad que les va a tocar vivir, es probable que se adapten más unas técnicas de enseñanza montadas sobre la actividad, la experiencia y el aprendizaje que sobre la recepción —muchas veces memorística— de conocimientos ya adquiridos y la impartición de enseñanza. Cfr. a este respecto: M. A. BANY y L. V. JOHNSON, *La dinámica de grupo en la educación*. Trad. de M. de la Escalera. Aguilar, México, 1963, pág. 49.

entre filosofía y técnica en lo que se refiere a la educación y a la didáctica adquieran una importancia que sea necesario tener en cuenta.

En cuanto al primer punto que señalábamos, tenemos que decir que se trata de la necesidad de tomar al menos una posición en la controversia filosofía-filosofar, punto ya señalado por Kant y puesto hoy de nuevo en el candelero de las discusiones filosóficas². ¿Se trata de enseñar la filosofía como sabiduría; es decir, de enseñar un modo de saber que, aunque racional y mundano, pretende ser el capítulo inicial de todo conocimiento científico, porque trata de temas que sobrepasan las posibilidades de la metodología propia de las ciencias? Tomar posición respecto a esta pregunta implica, sin lugar a dudas, todo un conjunto de problemas que quizá están ya a la base de la filosofía. El primero de estos problemas y el más fundamental de ellos, es nada menos que el problema de la posibilidad de la metafísica y, en definitiva, el de la muerte o la vida de la filosofía misma.

Pero independientemente de esta problemática existe otra, también de gran gravedad y profundidad, en lo que se refiere a la relación filosofía-filosofar, que podría concretarse también en una pregunta: ¿es el que ha estudiado filosofía el que puede filosofar y enseñar a filosofar o más bien es el erudito y conocedor de las ciencias particulares el que, llegando a los límites de su propia especialidad, puede saltar a un planteamiento filosófico y, por tanto, puede también con todo derecho enseñar a plantear y resolver —en la medida en que la filosofía presenta soluciones siempre perfectibles— los problemas planteados sobre dichas temáticas? Si, por el contrario, la filosofía que se enseña no es este filosofar, sino lo que ha venido

² Con respecto a esta controversia pueden consultarse: SACRISTÁN, M., *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*. Nova Terra, Barcelona, 1968, y BUENO, G., *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Ciencia Nueva, Madrid, 1970. En un sentido más general y menos técnico: GARCÍA BACCA, J. D., *Siete modelos de filosofar*. 2.^a ed. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 1963.

a llamarse la "filosofía académica" o, dicho de una manera vulgar, el estudio de la filosofía que ya han realizado los filósofos, los problemas didácticos adquieren una dimensión muy distinta.

Sin embargo, es posible que el planteamiento de la dualidad filosofía-filosofar se haga en una disyunción exclusiva que no sea correcta. Quizá haya que decir que no se puede aprender a filosofar sin aprender también filosofía académica, ni se puede aprender dicha filosofía verdaderamente sin filosofar al mismo tiempo. En cuanto a la controversia sólo este punto es lo que didácticamente nos interesa.

Por esta razón no vamos a entrar aquí a intentar resolver esos fundamentales problemas filosóficos y sólo nos vamos a limitar a tomar una posición como "hipótesis de trabajo". Tratamos aquí de la enseñanza de la filosofía académicamente, la cual filosofía si es auténtica ha de incluir de alguna manera y aunque sólo sea parcialmente el mismo filosofar. Con ello no queremos decir que esa filosofía estudiada académicamente pueda pretender atribuirse el pomposo papel de ser monopolizadora de la sabiduría.

2. *El objetivo de la enseñanza de la filosofía*

Superada la problemática del momento prologal, la didáctica de la iniciación a la filosofía puede seguir el proceso básico que marca la didáctica general; es decir, la consideración de los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación de la enseñanza. Es posible que pudiera seguirse otro camino de investigación didáctica, pero éste es un problema que no nos concierne. Por ello tomamos estos puntos de la didáctica general como un medio apto para realizar nuestra reflexión, encauzando todo nuestro trabajo hacia lo que se refiere a la especificidad propia de lo filosófico.

Los objetivos de la enseñanza de la filosofía han sido señalados con frecuencia. Así Renzo Titone refiriéndose a la en-

señanza media determina como objetivos de la filosofía: el dar una nueva forma al conjunto de todos los conocimientos según una especial universalidad y profundidad; la capacidad para unificar todo el saber; la capacidad y el gusto por la contemplación intelectual; la formación del espíritu realista³. Dejando a un lado el estudio sobre lo acertado de dichos objetivos, vamos a fijarnos en un tema que nos parece de mayor interés: ¿es el principal objetivo de la filosofía el enseñar a pensar? Decimos esto porque los objetivos que señala Titone suponen ya haber resuelto una serie de problemas sobre la naturaleza misma de la filosofía, que sería muy aventurado atreverse a defender; ¿qué diría de esos objetivos la filosofía analítica, el marxismo, el estructuralismo o el idealismo? La crítica a que la filosofía se ha sometido ella misma trae como consecuencia la crítica de sus posibles objetivos didácticos. El enseñar a pensar, sin embargo, no parece ser negado por ninguna corriente filosófica, señalándose además como fundamento de todo otro posible objetivo.

El camino adecuado para dar una respuesta válida a la pregunta formulada sobre el enseñar a pensar, quizá debería comenzar por el estudio de lo que es el pensamiento mismo: la relación del pensamiento con el lenguaje; el problema de la comunicación; el estudio de la capacidad intelectual, y de la naturaleza misma de la inteligencia. Todo ello ya implica por sí mismo una reflexión filosófica y, aunque la filosofía no tuviera como objetivo propio el enseñar a pensar, al menos se hace imprescindible para un adecuado conocimiento de dicho problema. Se podrá objetar que entonces es la psicología quien podrá decir mucho sobre este tema y quizá también otras ciencias positivas. Esto es sin duda cierto, pero nunca se podrá dar una respuesta completa sin relación a la filosofía y, en definitiva, dejando a la filosofía la reflexión última.

³ TITONE, R., *Lineamenti di didattica speciale*. Istituto Superiore di pedagogia. Roma, 1959, págs. 407-410. Sin entrar a discutir su valor intrínseco la obra de Titone tiene interés por la bibliografía que sobre didáctica de la filosofía presenta.

De una manera didáctica, en cuanto al enseñar a pensar se refiere, podríamos señalar como valores del pensamiento una serie de actividades tales como: el poder dirigirse a un fin y gobernar las acciones de una manera ordenada y sistemática; el poder anticipar problemas y prepararse a su solución; el aumentar constantemente el contenido significativo de los símbolos y de los hechos mismos; el aumentar la seguridad y estabilidad de la vida tanto del individuo como de la sociedad⁴. De una manera menos pragmática el pensar es capacitarse para poder ascender a un cierto plano de abstracción que permita la actividad teórica. Se trata en definitiva de poder llegar a una cosmovisión coherente que permita al individuo una situación estabilizada con respecto al sentido de su existencia y con respecto del mundo. Y no se diga que esto es ilusorio porque de hecho, de forma metódica o no, todo el mundo adopta una situación⁵.

Todo esto implica una doble problemática. Primero si la consecución de un pensamiento eficaz es objetivo de la filosofía y en qué relación con otros modos de saber. Segundo, si dicho objetivo es el más propio de la enseñanza de la filosofía. Antes de dar una respuesta quizá fuese necesario el haber resuelto el problema didáctico sobre la posibilidad misma de enseñar a pensar. Nosotros partimos del supuesto de que lo que ciertamente es posible es ayudar al discente a aprender a utilizar con el máximo de eficacia su capacidad propia y los medios que se posean.

Establecido este supuesto no podemos contestar al primer interrogante sino mediante la comprobación empírica. Ahora bien, ¿qué dice ésta? Por lo que hasta ahora se ha experimentado tenemos que contestar lo siguiente: "En ningún momento se ha hallado la menor evidencia de que ciertas ma-

⁴ Cfr. con respecto a esta enumeración: BURTON, W., KIMBALL, R. B. y WING, R. L., *Hacia un pensamiento eficaz*. Trad. de E. F. Savransky. Ed. Troquel. Buenos Aires, 2.^a ed., 1969, págs. 352-355.

⁵ Un estudio profundo de lo que la filosofía puede aportar para aprender a pensar en el más alto grado se encuentra en Heidegger, M.: *¿Qué significa pensar?* Trad. de H. Kahnemann. Ed. Nova, 2.^a ed., Buenos Aires, 1964.

terias enseñen a pensar mejor que otras; ninguna materia tiene el monopolio del pensamiento o de su adiestramiento”⁵. Es curioso lo que a este respecto ha ocurrido en las Universidades Norteamericanas con relación a la enseñanza de la lógica formal. En contra de lo que se pudiera suponer “a priori” los resultados efectivos y controlados han señalado que la lógica formal no es ni mucho menos más eficaz que otra materia cualquiera para conseguir dicho objetivo⁶. Y lo que decimos de la lógica formal cabe decirlo de otras disciplinas formales, como el estudio puramente formal de la gramática de ciertas lenguas o el estudio de las matemáticas⁷.

Es difícil afirmar con fundamento empírico —como tendría que hacerlo la didáctica si quiere tener rango científico— que la filosofía tiene como objetivo específico el enseñar a pensar. Éste es objetivo de todas las materias científicas, aunque cada una pueda aportar matices diferentes. Por otra parte, el valor de la filosofía para el adiestramiento del pensar nace quizá de la tendencia a convertir la filosofía en un saber puramente formal; es decir, en sustituir la filosofía —acéptese como modo de saber o no— por otra cosa distinta.

Mucho más erróneo sería considerar “objetivo excluyente” de la filosofía la educación moral o política o de cualquier otra capacidad práctica. Además de las ciencias específicas todo ello es patrimonio común de todas las ciencias y modos de

⁵ *Idem*, pág. 370.

⁶ *Idem*, pág. 369. Es más curioso todavía que cuando las Universidades Norteamericanas han comprobado empíricamente tales conclusiones y han comenzado derroteros distintos, se pretenda establecer en España la enseñanza de la lógica formal como el remedio eficaz para fundamentar sólidamente no ya los estudios de filosofía, sino cualquier clase de estudios. Hay que tener cuidado, sin embargo, de que lo dicho no se opona al pensamiento ya defendido por Santo Tomás según el cual hay una antelación de la lógica porque ella nos enseña el modo de proceder en las restantes ciencias. Cfr. *In Met.* II.

⁷ “...la adquisición de la capacidad de resolver una ecuación cuadrática es parte del proceso de aguzamiento de la mente. No titubeé en denunciar esta idea como una de las concepciones más fatales, erróneas y peligrosas que hayan sido incorporadas jamás a la teoría de la educación.” WHITEHEAD, A. N., *The aims of education*. Macmillan, N. York, 1929, pág. 17. Hay traducción española.

saber, aunque quepan sin lugar a dudas aspectos diversos y matizaciones diferentes.

De aquí nace que resulte ridículo que quien estudia filosofía se arrogue el monopolio de la sabiduría o de la vida prudente. De aquí nace también que podamos afirmar que pueden filosofar mejor que los estudiosos de la filosofía, el científico, el santo o el político cuando teorizan sobre la naturaleza, el bien o el gobierno⁸. No obstante quizá sería erróneo pensar que se puede filosofar con rigor sin antes haber estudiado filosofía.

De todo lo dicho brota como conclusión que el objetivo de la enseñanza de la filosofía no es otro que el aprendizaje de la filosofía realizada por los grandes autores y, junto con ellos, el aprendizaje también del modo de pensar filosófico; es decir, del filosofar desde ese mismo aprendizaje. Este filosofar naturalmente tendrá un matiz distinto del que hace el científico desde su campo específico y por ello ambos vendrán a complementarse. Si otros objetivos específicos pueden esperarse del estudio de la filosofía, lo serán especialmente en el nivel de los estudios medios, pero no en el marco de los estudios universitarios.

3. *Didáctica y contenido*

Hechas las aclaraciones convenientes vengamos ahora a la pregunta que especialmente nos interesa: ¿cómo se realiza esta enseñanza de la filosofía? La respuesta a esta pregunta tiene que comenzar por considerar la cuestión de los contenidos. Dicha cuestión admite dos consideraciones distintas: una reflexionando didácticamente de modo general sobre los

⁸ Sobre todo lo dicho y en especial sobre el problema didáctico de lógica y pensamiento hay un magnífico estudio realizado por G. F. KNELLER, *La lógica y el lenguaje en la educación*. Trad. de M. Pérez Rivas. El Ateneo, Buenos Aires, 1969. Por la brevedad de este artículo no podemos aprovechar los magníficos estudios realizados en esta obra,

contenidos de una introducción a la filosofía especialmente y de la filosofía en general —cosa que hemos realizado en un artículo anterior—, otra estudiando la problemática del contenido en orden a las técnicas metódicas que hemos de utilizar en la didáctica de la filosofía. Por eso, dejando a un lado el problema de los criterios extensividad e intensividad en cuanto al modo de tratar la materia de una introducción a la filosofía, ahora nos interesa estudiar un doble asunto: la determinación selectiva del contenido y la ordenación programática del mismo.

Para contestar a este doble interrogante quisiéramos tratar con anterioridad de una cuestión que pertenece a la filosofía de la educación de modo general, pero que aquí se particulariza como reflexión filosófica sobre la didáctica de la misma filosofía. Queremos decir que para contestar a esas preguntas, tenemos con anterioridad que reflexionar filosóficamente si tratamos de enseñar a un hombre según una concepción esencial y filosófica, de tal manera que aparezca como una entelequia ya establecida para toda la actividad educativa, o si nos dirigimos a un hombre concebido de un modo más científico-positivo como un ser inteligente que actúa en el medio social. Si entendemos lo primero, la didáctica tenderá a ser una enseñanza de conocimientos que comprendidos han de memorizarse, enseñanza que ha de ser impartida por una autoridad docente que transmite lo alcanzado por él y que nos conduce a una cultura ya establecida. Si entendemos lo segundo, la didáctica tratará más bien de un aprendizaje de experiencias mediante la actividad de un grupo, que trabaja para hacer progresar a la cultura. Claro que estas características no tienen que ser exclusivas y que en nuestra brevísima descripción han podido quedar un poco caricaturizadas⁹.

Si nosotros adoptamos esta segunda posición, entonces la selección del contenido no ha de ser realizada exclusivamente

⁹ Cfr. a este respecto: CIRIGLIANO, G. F. y VILLAVERDE, A., *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas. Buenos Aires, 1967, pág. 39.

por el docente, sino que ha de plantearse la cuestión de la opcionalidad, ya sea una opcionalidad orientada o libre simplemente. En filosofía si se ha de enseñar también a filosofar, no puede aprenderse un programa si antes no se ha aprendido a determinarlo selectivamente. Y no se diga que los discentes no están preparados para ello, porque naturalmente que no podrán realizar su trabajo sin el profesor, pero de ahí no se deduce que deba realizarlo el profesor con independencia de los discentes.

En cuanto al segundo punto, esto es, en cuanto a la ordenación programática, hemos de decir otro tanto ¿cómo puede realizarse la ponderación de los temas si no es mediante el trabajo conjunto entre el docente y los discentes? ¿No es el ponderar los temas filosóficos una alta manera de filosofar? El pensar que en filosofía es posible que los discentes no se interesen por los temas verdaderamente importantes nace de dos errores. Primero, no saber que la motivación principal de la filosofía es la filosofía misma; segundo, creer que pueden estudiar filosofía aquellos que no tienen capacidad para ella. Si unos discentes aptos no se preocupan y no saben —trabajando juntamente con el docente desde luego— ponderar los temas filosóficos, una de dos: o no se les sabe orientar en su trabajo o esos temas no son en realidad interesantes. Porque no olvidemos nunca que la filosofía incluso etimológicamente pretende seguir descubriendo siempre, aun a costa de invalidar —al menos en parte— el saber descubierto recién ayer¹⁰.

El otro elemento de la ordenación programática, es decir, la secuencialidad, también está determinado por el discente. Porque si es verdad que esa secuencialidad ha de ir de acuerdo con la estructura noética de la materia, es igualmente verdad que no puede dejar de hacer referencia a la capacidad de los discentes. Éste es el auténtico problema de toda ordenación programática, el poder anudar de un modo coherente dos elementos tan diversos como son los indicados. Aquí es posible

¹⁰ Cfr. *Idem*, 30.

que la filosofía presente características singulares. Se ha dicho con frecuencia que mientras otras materias, por ejemplo la geometría, tienen un carácter lineal, la filosofía en cambio tiene un carácter radial, lo que hace más complicada la ordenación programática, al mismo tiempo que la hace más flexible. ¿Es esto verdad y hasta qué punto?

La unión de "filosofía académica" y filosofar, por lo menos en un cierto grado, trae una consecuencia inmediata en lo que se refiere a la intensividad y a la extensividad de los contenidos programáticos. Quiere esto decir que a medida que se aprende "filosofía académica" se aprende a filosofar, lo cual hace que la discencia de la filosofía se establezca en diversos niveles con independencia del contenido programático; la razón dialéctica, por ejemplo, puede entenderse según una línea progresiva de niveles. Según esto lo que es lineal es esa ascensión progresiva en la intensividad del contenido, aunque éste noéticamente sea, al menos en cierto modo, de estructura radial. Una introducción a la filosofía pretende alcanzar un cierto nivel de pensar filosófico con preferencia a obtener un conocimiento especializado de un conjunto de temas. La estructura noética de la filosofía parece que implica dificultades especiales. La mejor manera de solventarlas es la corrección didáctica constante que viene determinada por la acumulación de experiencias en el aprendizaje que manifiesta el discente.

Todo ello trae como consecuencia que también la ordenación programática es un trabajo a realizar en común por el binomio docente-discente y que las pautas vienen señaladas por el grado de actividad, acumulación de experiencia, aprendizaje realizado y posibilidad de utilización de las técnicas metódicas referentes a los diversos niveles de aprendizaje y pensamiento filosófico, con mucha mayor preferencia que por la secuencialidad misma de los conocimientos a impartir por el docente de la materia filosófica.

4. *Problemática de los métodos: Formas de enseñanza de la filosofía*

Dejando a un lado el tratar aquí del método en general vamos directamente a referirnos a las formas de enseñanza; es decir, a los medios o elementos de carácter sensible que pueden ser utilizados como vehículo para establecer la conexión docente-discente en la enseñanza de la filosofía. Tradicionalmente se viene diciendo que la filosofía sólo puede utilizar formas verbales. Es efectivamente cierto que no se puede entregar a los alumnos el pensamiento de Aristóteles como se les puede entregar los cuerpos cristalográficos o el tubo de ensayo en el laboratorio. Sin embargo, hay una cierta diferencia y muy importante didácticamente entre comenzar por hablar sobre Aristóteles y el dar a los alumnos las obras de dicho autor. La biblioteca del seminario es una especie —*mutatis mutandis*— de laboratorio. Pero a parte de ello hay multitud de hechos de la vida ordinaria, de expresiones artísticas, etc., que son siempre interpretados metódica o ametódicamente dentro de una estructura filosófica.

Con esto no queremos decir que la enseñanza de la filosofía tenga otras formas que las verbales sólo queremos señalar que en el uso de las formas verbales caben diversas posiciones. Desde el puro verbalismo, la pura especulación verbal, la disertación abstraída de toda referencia a las cosas y los hechos, hasta un lenguaje siempre referido y en contacto con la experiencia y lo real. De aquí que sea necesario hacer una reflexión didáctica sobre el uso mismo de la palabra, porque por otra parte la palabra es algo eminentemente social y esta socialidad de la palabra también admite diversos usos e interpretaciones.

Didácticamente hablando las formas verbales admiten dos modalidades: las formas monologales y las formas dialogales

tanto en el lenguaje oral como en el escrito¹¹. La forma monológica se concreta en la "exposición" unilateral dentro del binomio docente-discente de un tema específico. Aquí vendría a entrar de lleno lo que ha venido a llamarse "lección magistral", que didácticamente presenta muchas y graves dificultades, pero que tiene puntos positivos que hacen no aconsejable prescindir de ella. Una buena lección magistral puede evitar al discente mucho esfuerzo y muchas horas de trabajo. No podemos pretender que los discentes realicen una actividad tal que vuelvan a crear ellos mismos toda la labor filosófica que ha sido realizada ya en la historia. El gran inconveniente de la lección magistral es su uso exclusivo, preponderante o no relacionado con métodos activos o socializados en el sentido didáctico. Como otras muchas cosas el uso de la lección magistral se rige por la regla del "tanto cuanto". Pero sobre este tema hemos de volver más tarde.

Dentro de las formas dialogales caben diversos tipos, desde la discusión que no sería otra cosa que esa especialidad de la dinámica de grupos que se ha llamado "discusión de gabinete", hasta el diálogo socrático o la forma dialogística de Casotti. En general las formas dialogales presenta más posibilidades para la actividad y creatividad de los discentes y, en consecuencia, llevan más a formar hombres autónomos y no automatizados. Pero si hemos de hablar ya de la "valoración" de las formas de enseñanza en la filosofía habrá que hacerlo en conexión con los sistemas de enseñanza y de las técnicas metódicas.

5. *Técnicas metódicas en la enseñanza de la filosofía*

De un modo general podemos decir que hay tres sistemas generales de enseñanza dentro de los cuales pueden agruparse todas las técnicas metódicas.

¹¹ Conviene aclarar aquí que el diálogo platónico muchas veces imitado en la Historia de la Filosofía no es una forma dialogal didáctica, porque el lector actúa siempre de modo pasivo.

a) En primer lugar está el sistema colectivo de enseñanza. Podríamos decir que es el sistema más extendido en la actualidad y el más usado tradicionalmente. Se trata de una colectividad de alumnos que reciben simultáneamente la enseñanza de un profesor. Aquí se imparte enseñanza a todos por igual, por eso la enseñanza ha de dirigirse a todos por una medida media; esto es, al alumno medio, sin posibilidad de atender a los alumnos extremos tanto por defecto como por exceso. Por otra parte, predomina y a veces de modo exclusivo la exposición oral monologal, aunque ocasionalmente pueda hacer irrupción el diálogo en forma de preguntas y soluciones cuando acaba el tiempo de la exposición.

Semejante sistema de enseñanza implica que no haya posibilidad de explotar el ingenio de los buenos alumnos sometidos a un ritmo y a una altura de aprendizaje que les resulta trivial y lento y sobre todo demasiado pasivo. Jamás un alumno dentro de este sistema puede cargar sobre sí la responsabilidad de tomar la iniciativa; todo se reduce a recibir.

Por si todo esto fuera poco este sistema de enseñanza trae como consecuencia una enorme dificultad en la orientación de los discentes, porque hace muy difícil el trato personal. La exposición de la lección es siempre muy despersonalizada y el monólogo evita todo trato con los discentes. Cuando se pretende relación con el alumno ésta se realiza de modo privado e individualmente, con lo cual ni hay tiempo para ello ni se consigue que el trabajo propio de la clase se efectúe con trato personal. El epílogo de todo ello es que la evaluación y el control del aprendizaje sólo pueda realizarse mediante el examen, casi siempre construido desde fuera por el profesor.

No obstante la forma oral monologal tiene una gran aplicación muchas veces para la transmisión y explicación del aprendizaje realizado. Sin embargo, esta técnica metódica tiene un enorme peligro en lo que a la filosofía se refiere. La física, la química, las matemáticas están perfectamente concretizadas en su exposición y su desarrollo por las fórmulas y

la experiencia; pero la filosofía no y el peligro de caer en una charla ensayística o en pura literatura es evidente. Nadie suele decir de una fórmula química que le gusta o no le gusta, es así y de otra manera sería un error. En cambio, en filosofía se suele valorar la lección emotivamente con referencia al gusto. La verdad, si no científica al menos filosófica, queda sustituida muchas veces por lo interesante, lo que llama la atención, lo novedoso o lo tradicional e incluso lo retrógrado. No se puede enseñar el teorema de Pitágoras sin conocerlo, pero sí puede haber quien se atreva con Hegel en iguales circunstancias.

Contrariamente a lo que debería ser objetivamente, aprovechándose de la forma monologal la lección magistral en filosofía puede resultar a veces un buen medio para encubrir la ignorancia. Esto constituye una razón más para que la didáctica de la filosofía tenga que preocuparse del uso del sistema monologal, porque siendo una técnica de enseñanza a veces enormemente beneficiosa, presenta, sin embargo, un extenso campo de uso peyorativo. Cuando se sabe mucho y se sabe exponer bien, la lección monologal es una magnífica técnica didáctica, pero en caso contrario permite salvar la situación de cualquier modo, convirtiéndose entonces en la técnica más antididáctica. En semejante caso el profesor sólo intenta hablar una medida de tiempo diga lo que diga y del modo que lo diga. La experiencia triste de la enseñanza de la filosofía atestigua que este uso antididáctico de la lección monologal es usado a veces.

Es necesario plantear el problema didáctico del uso de la lección monologal determinando cuándo y cómo ha de utilizarse. Quizá la didáctica aconsejará entonces reservar la lección monologal para los catedráticos y profesores del departamento muy especializados en una materia. Fuera de estos momentos y circunstancias deberían utilizarse otros sistemas de enseñanza. De todas formas para enseñar científicamente —y no hay otro modo de hacerlo— es necesaria una gran dosis de humildad y de amor a la verdad. No se puede pre-

tender que todo profesor por el hecho de tener un nombramiento pueda leer en voz alta a todo el universo, como criticaba Whitehead a propósito de la enseñanza universitaria¹².

b) En segundo lugar, podemos señalar el sistema individualizado de enseñanza. Este sistema trata de salvar todas las dificultades del anterior, por lo que fundamentalmente pretende dos cosas: la actividad del sujeto discente y la adaptación del ritmo de aprendizaje a cada individuo. Ahora se procura no ya que los alumnos entiendan y encomienden a su memoria una serie de conocimientos impartidos en una lección, sino más bien una sesión de trabajo en la que mediante la actividad de cada uno los discentes aprendan por propia experiencia.

El principio de la actividad en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía requiere tener en cuenta dos cosas: la actitud ante la filosofía y la aptitud para dicha materia por parte de los alumnos. En cuanto a lo primero, la actitud es ya inicial, aquella con que los alumnos se presentan a estudiar filosofía; pero también existe una actitud en cada momento de los estudios según va evolucionando aquella actitud inicial. Para cada uno la actitud será fruto de anteriores experiencias, ya sea por haber establecido contacto con la filosofía, ya por la índole de las materias anteriormente cursadas. Quizá no haya otra materia, a no ser la religión o la política, que presente unas actitudes tan distintas en las individualidades de los alumnos como la filosofía. Unos llegarán a estudiar filosofía con una actitud mística, otros escéptica, otros apologista en un determinado sentido, otros —casi siempre los menos— con una actitud científica y objetiva.

Según esto hay que pensar que una lección dirigida a todos será recibida de las más diversas maneras. No será entonces pequeña ni no meritoria labor para el profesor el ir consiguiendo en cada uno de los alumnos, mediante el contacto serio con los autores, el que adopten la objetiva y cien-

¹² WHITEHEAD, A. N., *obra citada*. Cfr. CIRIGLIANO, o. c., pág. 31.

tífica actitud de conocer y profundizar en el pensamiento de los autores para poder alcanzar posteriormente una evaluación científica de los mismos y un auténtico filosofar¹³.

Todo ello va en conexión con el segundo punto que hemos señalado; es decir, la aptitud de los alumnos para los estudios de filosofía. No nos referimos ya tanto a que unos alumnos sean más inteligentes y otros menos. De esto habría mucho que decir después que el análisis factorial de la inteligencia ha puesto de manifiesto que no todo el mundo da igualmente altos cocientes en cada uno de los factores; es decir, que no todo el mundo es inteligente para todo. Nos referimos ahora especialmente a un aspecto del aprendizaje por el que, aunque la totalidad de los alumnos llegaran al final de sus estudios a un mismo nivel de conocimientos, el ritmo de la adquisición del aprendizaje es distinto para ellos. Aparece claro entonces que este ritmo no puede ser marcado para todos por igual, como ocurre en la enseñanza colectiva, sino que ha de venir determinado por cada alumno según el trabajo que es capaz de realizar. Con esto no se corre necesariamente el peligro de que los alumnos adquieran distintos niveles de preparación, sino, al contrario, evita en gran manera que ello se produzca. Un alumno puede realizar al final el trabajo que no supo hacer al principio, mientras, que por el contrario, lo que nunca podría hacer es entender al final una lección que ya fue dictada una vez para siempre al comienzo del curso.

La conclusión necesaria es que la individualización de la enseñanza de la filosofía exige utilizar técnicas didácticas distintas de aquellas que se utilizan en la enseñanza colectiva. Ahora el profesor no imparte la enseñanza, sino que suministra a los alumnos el material necesario y la orientación

¹³ "La afición a la filosofía no puede quedar reducida a la curiosidad pasajera y eventual que pueden suscitar determinadas cuestiones, sino que ha de convertirse en una especie de irresistible vocación al planteamiento profundo y a la solución convincente de los eternos problemas..." RÁBADE ROMEO, S., *Concepto, método y programa de la filosofía en el bachillerato*. D. G. de Enseñanza Media. Madrid. "Didáctica de la filosofía". 1965.

adecuada para que cada uno realice su aprendizaje. El primer paso ha de ser conseguir de los alumnos la preparación general necesaria para la realización de cada uno de los trabajos. Así por ejemplo antes de comenzar a estudiar a un autor el profesor exigirá la lectura de unas obras determinadas. Posteriormente viene ya la realización del trabajo en forma individualizada. El profesor dividirá en una serie de puntos la labor a realizar. Para cada una de las partes proporcionará la bibliografía conveniente señalando concretamente qué obras y qué páginas se han de utilizar; qué películas cinematográficas, obras de teatro, programas de televisión, conferencias, etcétera, se deben presenciar si es el caso; finalmente, qué vocabulario filosófico debe ser esclarecido y anotado y qué cuestiones sobre el tema deben contestarse en una redacción escrita.

Este trabajo en parte puede ser realizado por cada uno de los alumnos en la misma clase y bajo la orientación inmediata del profesor; otra parte del trabajo será realizada por los alumnos en el tiempo no lectivo de cada jornada escolar, igualmente que la enseñanza colectiva exige un tiempo para el estudio de las lecciones dictadas. Finalmente será necesario utilizar técnicas de evaluación apropiadas a este sistema de enseñanza en las que no sólo se evalúen los conocimientos adquiridos, sino también la creatividad, el uso técnico del vocabulario, el rigor lógico de las proposiciones, el uso técnico y adecuado de la bibliografía y otros medios de información, etcétera.

De tener lugar en este artículo ofreceríamos algunos ejemplos de programación individualizada de algunos temas filosóficos, para que pudiese ser apreciado lo que puede hacerse en esta dirección. De hecho hemos visto algo análogo en otros países, como por ejemplo en Francia, y en otras materias hemos podido observar algunos ejemplos de enseñanza individualizada en las mismas universidades españolas.

c) Finalmente y en tercer lugar, existe otro sistema de enseñanza que podríamos calificar como enseñanza socializa-

da y que no es otra cosa que la aplicación de las técnicas de la "dinámica de grupos" a la enseñanza.

No es el momento de exponer aquí en qué consiste la dinámica de grupos, ni aun siquiera de exponer su aplicación a la enseñanza. Existen muchos tratados en que ello puede encontrarse con más prolijidad de lo que pudiéramos decir aquí¹⁴. Lo que en realidad nos interesa en este artículo es sólo señalar las técnicas didácticas que nos puede suministrar la aplicación de la dinámica de grupos a la enseñanza de la filosofía.

Conviene aclarar aquí que el aprendizaje en grupo no es un puro uso de los métodos activos. Éstos pueden ser utilizados individualmente sin necesidad de formar parte de un grupo. Aquí se trata de que es un grupo el que trabaja, el que tiene sus experiencias, en el que el aprendizaje de cada miembro está en relación con el aprendizaje de los otros elementos del grupo; en una palabra, se trata de un aprendizaje y de una enseñanza socializada en el genuino sentido de la palabra. Decimos esto no porque este sistema de enseñanza trate de materias sociales, sino porque en él sólo se aprende y se trabaja en una pequeña sociedad y como fruto precisamente de la inclusión de cada elemento en esa pequeña célula social.

Creemos que ya las comprobaciones empíricas de la aplicación a la educación de dichas técnicas no permiten poner en duda el alto valor didáctico de este sistema de enseñanza. Sin embargo, quizá todavía es discutible si tiene mayores aplicaciones a unas materias o a otras. ¿Es igualmente aplicable dicho sistema a las ciencias exactas y a la filosofía? ¿No es la filosofía por las características especiales del modo de

¹⁴ Podríamos recomendar a tal efecto: ANZIEU, D. y MARTÍN, J. Y., *La dynamique des groupes restreints*. Presses Univ. de France. Paris, 1968. HERBERT, E. L. y FERRY, G., *Pedagogía y Psicología de los grupos*. Trad. de E. Riambau. Nova Terra. Barcelona, 1967. BANY, M. A. y JOHNSON, L. V., *La dinámica de grupo en la educación*. Trad. de M. de la Escalera. Aguilar. México, 1965.

pensar filosófico, que ni es científico-positivo, ni pura expresión literaria, una de las materias en las que tienen mayor aplicación las técnicas de grupo? Esto es algo que ha de ser determinado por la comprobación empírica y que por ahora sólo podemos tomarlo como hipótesis de trabajo didáctico, sin poder dar respuestas apriorísticas a las que muchas veces somos aficionados en filosofía, olvidando que la didáctica es una ciencia positiva¹⁵.

¿Qué técnicas metódicas encierra este sistema socializado de enseñanza para la didáctica de la iniciación a la filosofía? A primera vista ya nos sorprende la variedad de técnicas que aquí son posibles, sobre todo en comparación con el sistema de enseñanza colectiva. Llamaremos la atención en este lugar sobre el uso que para la iniciación a la filosofía debe hacerse de alguna de estas técnicas¹⁶.

Quizá el primer lugar que debe conocer el alumno de filosofía es la biblioteca del departamento. Ésta debe estar organizada de tal manera que facilite los distintos trabajos mediante las técnicas diversas que realizarán los alumnos durante el curso. Será, pues, la primera clase el aprendizaje de la utilización de la biblioteca.

Una vez que los alumnos han comenzado por manejar los ficheros, ver y tocar los libros de los autores y han aprendido —aunque sólo sea elementalmente— a seleccionarlos y a utilizarlos, debe pasarse a una técnica de grupo que recibe el nombre de “Brainstorming”. Unas veces con la clase dividida en pequeños grupos, otras veces con el gran grupo, los alumnos deben exponer con absoluta libertad sus intereses filosóficos e incluso el trabajo y los métodos que quieren utilizar. Se esperará entonces hasta que surjan ideas brillantes en la

¹⁵ Este mismo curso hemos realizado una pequeña experiencia con un grupo de Licenciados que realizaron un cursillo de Filosofía de la Educación. Los resultados fueron óptimos. Me cabe expresar desde aquí que la mayor parte del trabajo la dirigió el Prof. J. Mayor, Catedrático de la Escuela Normal “Pablo Montesinos” de Madrid.

¹⁶ Una exposición breve y elemental de cada una de las técnicas metódicas de enseñanza en grupo puede encontrarse en CIRIGLIANO, o. c., págs. 107-207.

opinión del grupo y que sirvan en un principio como puntos cardinales que puedan orientar la programación y marcha del trabajo que la clase ha de realizar. Esta técnica será utilizada posteriormente en diversas ocasiones para estimular la actividad de la imaginación creadora.

Después de esto se podrá organizar el trabajo en seminarios. Esta técnica consiste en un trabajo en grupo, siempre reducido, orientado a la investigación o el estudio de un tema que constituye el interés del grupo, cuyas sesiones de trabajo han sido planificadas y, sobre todo y como principal característica, realizando el trabajo de tal manera que se acuda a fuentes originales.

Cada una de estas características hay que tenerlas en cuenta, ya que es frecuente llamar "seminario" a lo que no lo es. Así puede creerse que se practica la técnica de seminario, cuando en realidad se están practicando otras técnicas como: la técnica del "foro", en que un grupo orientado por un coordinador discute informalmente un tema; la "entrevista colectiva", en que un experto es interrogado por algunos miembros del grupo sobre un tema determinado, etc. Hay que evitar el error de confundir en la técnica de seminario todas las otras técnicas de grupo.

El seminario es importantísimo en la didáctica de la filosofía, porque esta materia carece de trabajo práctico en el laboratorio como las ciencias naturales, o de resolución de problemas como las ciencias exactas, o en fin de realización de encuestas, etc., como las ciencias sociales. Pero además de ello, si no sólo se aprende filosofía académica, sino también a filosofar, la actividad y creatividad que ello supone tiene una técnica muy apropiada precisamente en el seminario.

Ahora bien, es necesario practicar la metodología del seminario con toda exactitud. Es necesario que el grupo esté interesado estrictamente en el mismo tema y que todos se muevan poco más o menos en el mismo nivel del saber filosófico. El experto debe orientar el trabajo del grupo y de los subgrupos sugiriendo los puntos convenientes de estudio o de

investigación y proporcionando las referencias concretas de bibliografía. Finalmente es necesario que el grupo señale un secretario que recoja el trabajo realizado por el grupo en cada sesión y las conclusiones últimas de la labor realizada por todo el seminario durante todas las sesiones.

Para la utilización de esta técnica didáctica es necesario cambiar no sólo la estructura didáctica docente-discente de la enseñanza colectiva, sino también las estructuras de espacio y tiempo didácticos. Para que una clase trabaje con la técnica de seminarios hace falta que pueda utilizar en función de su trabajo las dos variables didácticas de "espacio escolar" y "tiempo de aprendizaje". Consecuencia de ello es la necesidad de modificar la estructura arquitectónica de nuestros centros y de dotar de mayor fluidez a los horarios lectivos. Nuestros centros han sido construidos para la lección colectiva, razón por la que están dotados de grandes aulas, las cuales no han sido preparadas para ser convertidas en pequeños departamentos en donde puedan dividirse los alumnos en pequeños grupos. Por otra parte también los horarios y el cómputo de trabajo del profesorado en relación a la remuneración crematística han sido realizados sobre la base de la lección colectiva, haciéndose muy difícil la adopción de otras técnicas didácticas. No podemos olvidar que todos estos elementos son variables, que están en función de la eficacia de la enseñanza y no al revés.

Finalmente se hará necesario también el cambio de la estructura del elemento docente que tendrá que convertirse en un auténtico departamento de expertos en una materia filosófica y que dirigirá a la vez las sesiones de trabajo de los diversos grupos de alumnos. ¿Cuántas horas de labor en común tendrán que dedicar los distintos profesores del departamento para programar, coordinar y controlar el trabajo que realicen los alumnos? No cabe duda que también el horario del profesorado tendrá que ser establecido de acuerdo con otros cánones.

El seminario presenta una serie de ventajas sobre la lección colectiva. En primer lugar, esta última podrá interesar o no, pero el seminario ha de interesar necesariamente, ya que sin un interés común no hay seminario. Por otra parte, el seminario permite una técnica de evaluación muy superior al del examen de la lección colectiva, porque el seminario termina con la redacción del trabajo realizado. Pero sobre todo la actividad, el elemento individual, el carácter social, la creatividad, la acumulación de experiencias de aprendizaje y trabajo filosófico lo hacen didácticamente muy superior a los métodos monologales y colectivos.

Sin embargo, la lección monologal no puede ser desechada por completo. Antes y después del trabajo en seminario de cada tema será muy conveniente el uso de la lección colectiva por parte del jefe del departamento o por algún profesor agregado muy especializado en la materia¹⁷, que suministre a los alumnos de modo rápido y conveniente unos conocimientos que ellos tardarían mucho en poder alcanzar por sí solos. El número de estas lecciones las puede acordar el elemento docente del departamento en conexión con el aprendizaje de los alumnos.

Durante el curso y en relación a los temas estudiados en los seminarios será conveniente también el uso de otras técnicas como: la “mesa redonda” con los profesores del departamento o profesores invitados; la “consulta pública” en que un miembro elegido por la clase interroga a un experto sobre el tema estudiado; la “entrevista colectiva” en que los entrevistadores serán ahora varios alumnos, etc. Basta consultar cualquier manual de didáctica para encontrar otras técnicas metódicas utilizables en la enseñanza socializada de la filosofía.

¹⁷ El uso actual y frecuente de encargados de cátedras y profesores ayudantes que exponen lecciones monologales —en una correcta ordenación escolar en todo sentido que no permita curiosas paradojas— es tan atrevido como encargar una complicada operación quirúrgica a un recién licenciado en medicina.

6. *Conclusión: variedad e integración de recursos metódicos*

Todavía hay que añadir algo en cuanto a los recursos metódicos de la enseñanza de la filosofía. Se trata de los medios audiovisuales, los cuales pueden ser utilizados en cualquier sistema de enseñanza. Es posible que tratándose de la filosofía casi todos los lectores hubieran aceptado la preterición de dichos medios didácticos, porque siendo la filosofía la materia que más tiende a establecerse en un plano abstracto parece imposible que se adapte a una didáctica audiovisual¹⁸.

Es muy probable que para la investigación y profundización del pensamiento filosófico estas técnicas no tengan aplicación alguna. Sin embargo, no ocurre así en cuanto a la motivación. La utilización del cine, del teatro y de la televisión son un elemento importantísimo para la motivación filosófica, porque plantean los problemas de la filosofía de una manera viva y encarnada en la realidad humana. De hecho algunos filósofos como Sartre, por ejemplo, han utilizado el teatro, si no para profundizar sus pensamientos, sí —al menos— para exponerlos de una manera más encarnada en la vida de todos. Aparte de todo ello, no sería inútil el poder disponer, por ejemplo, de cintas magnetofónicas que nos permitieran oír alguna conferencia o lección de los más expertos filósofos del mundo internacional de nuestros días. Quizá si se realizaran experiencias en estas técnicas modernas nos encontraríamos con hallazgos sorprendentes o, al menos, podríamos comprobar empíricamente y no de modo apriorístico la imposibilidad de utilizar los medios audiovisuales en la enseñanza de la filosofía.

¹⁸ Prueba de ello es que R. LEFRANC, al hacer un estudio de la aplicación de los medios audiovisuales a las distintas materias de enseñanza omite el caso de la filosofía. *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Trad. de A. Rozas y G. Blanco. El Ateneo. Buenos Aires, 1969. Sin embargo, H. DIEUZEIDE en *Las técnicas audiovisuales en la enseñanza*, señala la utilización de la televisión en circuito cerrado en la clase de filosofía. Ed. Ruy Díaz. Trad. de C. F. Cuidet. Buenos Aires, 1968.

La exposición de los sistemas y técnicas metódicas de la didáctica de la enseñanza de la filosofía creemos que lleva a una conclusión general: variedad de sistemas de enseñanza y de técnicas metódicas en primer lugar; además, integración adecuada de todos ellos. Por esta razón no es plausible la condenación de ninguno de los sistemas reseñados, sino solamente su utilización exclusivista. Cada uno de ellos aporta alguna ventaja didáctica a la que no se debe renunciar. La programación de un curso incluye su programación didáctica. En ella ha de jugar un gran papel la ley de medida de la utilización relativa de los diversos sistemas de enseñanza y de sus respectivas técnicas metódicas. La solución no está en excluir, sino en integrar. La ley de medida de la integración no es absoluta, sino que resulta de la estructura filosofía-ciencia-técnica de la educación filosófica. Sería demasiado prolijo explicar aquí cómo aquellos objetivos de la enseñanza de la filosofía que hemos apuntado se consiguen mediante la utilización de estos sistemas y técnicas. Tendríamos que hacerlo para la sistematización del presente artículo, pero el espacio no nos lo permite. Cada profesor tendrá que personalizar en su enseñanza aquellos objetivos y así encontrar la medida de la utilización de las técnicas. De modo general sólo podemos apuntar que el principal papel siempre lo jugarán el sistema socializado y el individualizado, aunque sin olvidar tampoco el sistema colectivo. Esto sobre todo en lo que se refiere a la didáctica de una introducción a la filosofía.

No es de extrañar, por otra parte, la importancia que hemos dado a las técnicas didácticas. Vivimos una época tecnológica y son precisamente las técnicas metódicas las que ofrecen un buen camino para solventar muchos problemas en que hoy se ve envuelta la enseñanza de la filosofía y toda la enseñanza en general. El utilizar las técnicas didácticas apropiadas será muchas veces un buen camino para reconciliar en muchas dimensiones a profesores y alumnos; para conseguir la eficacia en la enseñanza que reclama nuestro tiempo, para hacer

evolucionar a la misma filosofía de la educación cuando comience a estar defasada con la época y su problemática. Si todo esto se realiza, entonces la comprobación empírica vendrá a evaluar científicamente el acierto de todo lo que hemos sugerido.