

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, MEDIOS AUXILIARES, MATERIALES DIDACTICOS

1.—*Clubes y círculos de estudio.* Hemos dicho, al clasificar las formas de educación filosófica, que cabe impartirla de modo informal. Esto se lleva a cabo principalmente a través de actividades como las realizadas en los círculos y clubes de estudio. Juzgan algunos que la adecuación de estas actividades a la enseñanza filosófica es mayor que la de los cursos regulares. De allí que en algunos lugares —como es el caso de muchos estados de Alemania— prácticamente toda la filosofía que se ofrece a nivel secundario corresponda al trabajo en círculos o clubes escolares.

Las agrupaciones de esta naturaleza tienen que formarse e integrarse voluntariamente y reunir a un número no muy grande de alumnos. Además, su organización y la elección de las actividades deben estar en manos de los estudiantes mismos, lo cual ciertamente no excluye la participación de un profesor como asesor y eventualmente como responsable ante las autoridades escolares del trabajo extracurricular realizado por los alumnos.

Los clubes y los círculos se reúnen periódicamente (una o dos veces por semana), fuera de las horas de clase. Sus actividades son múltiples y muy variadas, dependiendo en buena cuenta de la iniciativa, medios y entusiasmo de los miembros. Las más frecuentes son, sin embargo, las siguientes:

a) conversaciones libres sobre un tema, a base de la exposición encomendada a un alumno;

b) charlas a cargo de profesores y discusión ulterior con la participación de todos;

c) lectura en común de libros, artículos de revista y otros textos;

d) lectura y discusión de resúmenes o condensados de obras sobre un tema; en este caso, se encomiendan varios informes paralelos;

e) la misma actividad anterior sin sesiones de discusión; en este caso los miembros del club elaboran una bibliografía más o menos extensa, dividiéndose la labor e intercambiando resúmenes y fichas;

f) finalmente, composición y difusión de boletines de divulgación y comentario; los clubes funcionan en este caso como vinculados a los círculos de redacción de revistas o periódicos escolares.

2.—*Conferencias, debates, coloquios.* La organización de ciclos de conferencias sobre temas de interés para el alumnado, a cargo de profesores del colegio o de invitados, es importante medio auxiliar de la formación filosófica escolar. En ciertos casos comprende toda la educación filosófica ofrecida a los alumnos en los planteles en que no existen cursos regulares; en otros es actividad complementaria de los cursos regulares. Lo mismo puede decirse de los debates de mesa redonda y los coloquios o seminarios sobre temas específicos.¹

La asistencia de los alumnos a estas actividades puede ser libre u obligatoria, según sean el carácter de las charlas, los fines perseguidos por el colegio a través de ellas y la exigencia de los cursos regulares de filosofía en los casos en que éstos existen en el plan escolar. Las conferencias y también los debates, incluso de pequeños grupos, pueden extenderse a los padres de familia,² con el objeto de crear intereses intelectuales comunes entre los educandos y los miembros de su hogar, reforzándose y ampliándose de este modo la situación educativa del alumno.

Cuando en los colegios existen también cursos regulares de filosofía, las conferencias, debates y coloquios suelen complementarse y prolongarse con trabajos en clase. A este respecto, los maestros pueden organizar discusiones internas, asignar breves monografías sobre los temas tratados en las charlas y pedir la composición de resúmenes del contenido y desarrollo de ellas.

3.—*Obras de consulta.* La enseñanza y el aprendizaje filosóficos, a nivel secundario y también a otros niveles, se benefician del uso de libros y otras publicaciones de consulta.³ Los principales medios auxiliares de este género en la enseñanza secundaria son:

a) Los manuales sistemáticos. Su carácter y utilización varían con respecto a los de otras materias. En efecto, sean manuales filosóficos elementales o más avanzados no pueden pretender ofrecer un conjunto de resultados del conocimiento filo-

1 Las indicaciones sobre el debate, dadas en el cap. XV, 8, pueden aplicarse también aquí.

2 Cf. *Philosophy in High School*, ed. by Leroy Garret, Jacksonville Illinois, Macmurray College, 1960, pp. 31-32, en que se informa de experiencias muy positivas en este sentido.

3 En *Iniciación filosófica* damos las principales indicaciones sobre la bibliografía especializada en español para uso de los estudiantes.

sófico propiamente tales, porque, según hemos subrayado varias veces, no existe un contenido teórico establecido que pueda formularse y comunicarse impersonalmente a los alumnos. Por otro lado, como se colige de lo que acabamos de decir, es indispensable que el profesor disponga libremente del material ofrecido por el texto, lo cual impide que éste se ofrezca como un sistema rígido y definitivo de tesis y conclusiones. La prescindencia del manual o la desconfianza hacia él de muchos profesores se explica justamente por esta necesaria libertad de utilización a la que no siempre se adaptan los libros escolares. Finalmente, el texto ha de ofrecer repertorios de problemas y sugerencias para su análisis y tratamiento, y ser lo más amplio y objetivo posible en la presentación de las diferentes tesis y soluciones propuestas a lo largo de la evolución de la filosofía.

b) Manuales de historia de la filosofía. Conviene que el alumno disponga de un breve manual de historia del pensamiento filosófico que le permita ubicar en su contexto histórico-cultural los productos de la reflexión filosófica. Pensamos aquí en un libro de uso cotidiano, aparte de los manuales más amplios que pueden existir en las bibliotecas públicas o escolares.

c) Obras de autores selectos. Conviene que los alumnos estudien algunas de las obras más importantes de la filosofía clásica y moderna y que puedan manejar todo el tiempo necesario ejemplares de ellas, sean de su propiedad, sean de la biblioteca escolar. Existen en otros idiomas muy buenas ediciones, especialmente preparadas para uso escolar, de casi todas las obras maestras de la filosofía (como, vg., la colección francesa *Classiques Larousse*, para citar un solo caso). En castellano no hay todavía ediciones de este tipo. De ciertos títulos, por ejemplo, de los diálogos de Platón o de *El discurso del método* de Descartes, pueden encontrarse, sin embargo, numerosas ediciones populares y de garantía, que hace relativamente fácil poner al alcance de los estudiantes obras de importancia reconocida en la formación filosófica.

d) Antologías y colecciones de trozos escogidos. Una selección de textos filosóficos es también de gran utilidad para el trabajo en clase y para el estudio personal del alumno. Estos libros antológicos pueden estar ordenados según diferentes criterios (vg., histórico, sistemático o por disciplinas, de problemas, por autores famosos, etc.) y ofrecer obras breves por entero o capítulos de libros o fragmentos entresacados de los textos. Cada una de estas clases y, en general, la especie de la antología filosófica como tal presenta dificultades que

no deben ser pasadas por alto. En otra ocasión,¹ al frente de una selección antológica, hemos señalado algunas de estas dificultades que vale la pena formular aquí con las mismas palabras. En rigor y puestos en el extremo límite de la exigencia metodológica habría que decir que en filosofía no es posible una antología satisfactoria. Lo cual es quizá una manera demasiado severa y radical de llamar la atención sobre el lado débil de las selecciones de textos filosóficos. En efecto, los pasajes que forman las antologías son trozos entresacados de las obras originales, fragmentos abstractos, cortados del cuerpo de éstas, independizados un poco a la fuerza, según los objetivos y preferencias del antologista, respecto al conjunto dentro del cual los concibió y formuló el autor. Ahora bien, esto que puede quizá no ser de mucha consecuencia cuando se trata, por ejemplo, de obras poéticas o históricas, resulta muy peligroso en las filosóficas. Porque en ellas las palabras y oraciones tienen un sentido eminentemente contextual, una significación que se apoya en las demás partes de la obra, en su unidad y su evolución conceptuales, y que pide ser establecida y precisada por referencia a ellas, con lo cual se hace claro que la separación de un pasaje, el divorcio de una parte con respecto al todo de un libro, corre el riesgo de despojarla de buena porción de su riqueza significativa, cuando no de hacerla ininteligible y, peor, engañosa. Pero en el supuesto de que esto no ocurra u ocurra en forma leve, no cabe negar que, siendo necesario en la mayor parte de los casos limitar la extensión de los textos para ajustarla a los requerimientos que dan sentido a la antología, la unidad interna del fragmento puede quedar afectada o resultar transformada con respecto a lo que era cuando él se hallaba integrado en el cuerpo original del capítulo o el libro. Con lo cual se producen fenómenos concomitantes de oscurecimiento, modificación o, inclusive, pérdida de sentido y entorpecimiento de la comprensión, que deben ser tenidos en cuenta todo el tiempo.

Somos llevados así a otro problema que confrontan las antologías filosóficas: la dificultad de la lectura y comprensión de los textos seleccionados. Resulta en cierto modo paradójico que esto ocurra, pero suele ocurrir con frecuencia. Porque si bien el antologista tiene entre sus cuidados principales el elegir pasajes que puedan ser entendidos sin grandes dificultades —sobre todo cuando se trata de selecciones destinadas a la iniciación—, resulta que, por un lado, como hemos visto, la independización del texto puede hacer laboriosa una comprensión que el contexto descartado facilitaría y, por otro, buena parte

1 *Lecturas filosóficas*. Prólogo, pp. XII-XIV.

de los textos más importantes de la historia de la filosofía, justamente aquellos que tienen valor representativo y que van a darle al lector la noción más cabal y concreta de la aventura intelectual del filósofo, son difíciles o, cuando menos, no son fáciles de entender, pues condensan y expresan de modo más elaborado la sustancia de una larga y compleja reflexión (aunque, por cierto, hay aquí diferencias de grado que pueden aprovecharse).

Señalemos, finalmente, dos limitaciones e inconvenientes más. Se trata en primer lugar de la dificultad de lograr esa amplitud y riqueza de contacto con el vasto panorama de la historia de la filosofía que da sentido precisamente a una antología, a diferencia de un manual o una obra filosófica similar. Porque hay una elección personal que se traduce en la antología y determina su fisonomía concreta. Puede ocurrir que a causa del criterio de selección ésta no ofrezca un panorama de la filosofía todo lo amplio y contrastado que sería menester para transmitir una idea cabal del conjunto de la historia (o de determinadas épocas, cuando se trate de antologías más restringidas), de las diversas corrientes y direcciones del pensamiento, de los varios problemas y temas que han preocupado a los filósofos y de la multiplicidad y conexión de los sistemas y disciplinas. En el caso extremo, puede ocurrir que el antologista se acantone en una posición dogmática y no sea capaz de abrir su visión a enfoques y perspectivas distintos de los de su escuela. Puesto que hay siempre una elección personal, ésta puede, pues, conducir a un empobrecimiento del panorama filosófico. La segunda dificultad tiene que ver con la deseable variedad y la riqueza del contenido de la antología y se da como una contrapartida de ellas, como un peligro siempre al acecho del lector, en la medida en que es puesto en contacto con una gran multiplicidad de corrientes, doctrinas e ideas. Podría, en efecto, ser abrumado por esta variedad y, tratando de abarcarla, permanecer indefinidamente en el nivel de un contacto superficial y episódico con el pensamiento de los filósofos seleccionados y no progresar, por tanto, en el camino de la propia maduración intelectual. Vocabulario, conceptos, problemas, conexiones sistemáticas, influencias y efectos doctrinarios no serían suficientemente asimilados, pensados, reelaborados por propia cuenta, sino apresuradamente registrados en la memoria e incluidos en una comprensión sinóptica, inevitablemente precaria y nociva para la genuina formación filosófica.

Estos y otros defectos deben ser tenidos en cuenta, a fin de neutralizarlos en la medida de lo posible. Lo cual exige, a la vez, un especial cuidado del antologista al seleccionar las

lecturas y la adecuada orientación del lector —y, en su caso, del profesor— en el manejo de los textos”¹

Frente a estas limitaciones, es preciso señalar algunos valores principales de las selecciones de textos. En primer lugar, permiten al lector no iniciado o poco dispuesto a numerosas lecturas de largo aliento abarcar un panorama contrastado y rico de corrientes, épocas y enfoques personales. De otro lado, representan una solución efectiva al problema de procurar material apropiado para el trabajo en clase y para el estudio personal del alumno, problema que todavía es agudo en los países de lengua española. Pero aun en países en que hay menos dificultades para obtener la bibliografía adecuada, las antologías son de gran utilidad y empleo por la razón aducida arriba en primer lugar, pero además porque permiten acceso a ensayos cortos o artículos generalmente publicados en revistas, que pueden ser reunidos en volúmenes sobre determinados temas centrales.

e) Vocabularios. Otro instrumento recomendable son los diccionarios o vocabularios en que se consignan los tecnicismos filosóficos y, en relación con éstos, las doctrinas y tendencias del pensamiento que les dan sustento. Esto último es casi inevitable porque no hay un lenguaje filosófico único y general, ni tampoco un repertorio de términos con significación fija. Hay, por el contrario una gran movilidad y multiplicidad de la lengua filosófica. Lo cual, como se comprende, hace muy difícil la organización de un diccionario de la materia. Este, en rigor, es imposible; el único diccionario efectivo, es decir, la única manera de consignar verdaderamente todas las definiciones de los términos filosóficos es el conjunto de la producción de los filósofos. Sin embargo, un vocabulario manual que permita al alumno lograr una primera orientación en la fronda de las significaciones filosóficas y, al lado de él, como obra de consulta, un diccionario más extenso, son elementos básicos en el equipo filosófico escolar.

f) Revistas y repertorios bibliográficos. Las publicaciones periódicas de cultura general y también algunas especializadas pueden ser utilizadas con provecho. Las primeras proporcionan muchas veces un material filosófico adecuado a la mentalidad del alumno; las segundas, que pueden servir también de obras de consulta al estudiante, son auxiliares muy eficaces del profesor pues lo mantienen informado sobre el movimiento filosófico

1 Lecturas filosóficas. Introducción.

en el mundo actual. Esta misma función cumplen los repertorios bibliográficos, que debe manejar constantemente el maestro y que el alumno no debe desconocer.

Los libros y demás publicaciones mencionados conforman el conjunto básico en que debe consistir la biblioteca filosófica de aula. Sin perjuicio de que en la biblioteca central de la escuela haya otros volúmenes y de que los alumnos posean en propiedad algunos títulos, debe procurarse organizar este pequeño fondo bibliográfico en cada clase o sección filosófica, pues él asegura no sólo una mayor familiaridad de los alumnos con los filósofos y la filosofía sino la posibilidad de aplicar los métodos didácticos basados en la lectura y análisis de textos.

4.—*Gráficos, diagramas, cuadros sinópticos.* Dentro de la amplia gama de las ayudas visuales, los gráficos y diagramas pueden ser empleados en filosofía aunque no en todas las asignaturas por igual. Existen, *vg.*, en lógica los muy conocidos diagramas ideados por Euler, Venn o Lewis Carroll. En ontología se han usado para ilustrar temas de ontología regional y en axiología pueden aplicarse al estudio de conductas optativas, en relación con la teoría de la preferencia. Los hay también de historia de la filosofía, que buscan dar una visión global, intuitiva del desarrollo, las relaciones y la importancia de los movimientos filosóficos.

En cuanto a los cuadros sinópticos que resumen la lección, conviene dejar su construcción a cargo de los alumnos a fin de evitar el abuso de ellos como mero recurso de memoria —tan inconveniente especialmente en filosofía— y estimular en los educandos el ejercicio de la capacidad de organización y síntesis de las ideas.

5.—*Juegos instructivos.* Se han difundido mucho en los últimos años materiales didácticos para la educación secundaria que comportan el ejercitamiento de las varias capacidades y disposiciones del alumno en el modo del entretenimiento y el recreo. Se trata de aprovechar la energía que despliega el sujeto en el juego y su buena disposición atencional para transmitirle conocimientos científicos o fijar en él hábitos de comprensión y de acción. Piénsese, por ejemplo, en los juegos que aplican las normas y reglas prácticas del comercio y la industria sirven como introducción a las disciplinas o técnicas económicas. En filosofía no parece posible hasta ahora un empleo sistemático de este tipo de materiales en el nivel de la enseñanza secundaria, que es, por lo demás, el único en que podría

tener utilidad. Sin embargo, existen experiencias en el dominio de la lógica, de las que hablaremos más adelante.¹

6.—*Grabaciones, radio, televisión, cine.* Aunque ciertamente en menor medida que en otras disciplinas, la educación filosófica está haciendo uso de los modernos medios de comunicación de masas, como las grabaciones, la radio, la televisión y el cine. El empleo y alcance pedagógico de estos procedimientos en nuestro campo podrán verse mejor considerando algunos casos concretos de programas filosóficos con dichos elementos de enseñanza.

a) Como aplicación sistemática de grabaciones y emisiones radiales pueden mencionarse los discos con textos leídos por filósofos de renombre (vg. Heidegger, Sartre, etc.) y los ciclos sobre filosofía contemporánea y los coloquios entre personalidades filosóficas —vg. Ayer y Copleston sobre el problema de la religión— organizados por la BBC de Londres. Se trata de programas dedicados a poner al alcance de un gran público —incluido el escolar— los temas y planteos filosóficos más representativos del pensamiento actual, sin ningún otro elemento didáctico complementario.

b) Mucho más elaborados a este respecto son los programas de televisión escolar, en circuito cerrado o abierto, como los dedicados en Francia a la filosofía por las emisoras del Estado.² Tienen como objeto familiarizar a los alumnos con las discusiones propiamente filosóficas a través de la confrontación de personalidades renombradas del pensamiento, directamente accesible en las imágenes televisadas. En el mencionado ciclo, los programas, con una duración promedio de treinta minutos, están a cargo de profesores universitarios y de educación secundaria, quienes discuten sobre un tema y eventualmente explican textos filosóficos. Algunos de los temas tocados son: la filosofía y su historia; ciencia y filosofía; psicología y filosofía; filosofía y lenguaje; filosofía y moral; el deber; ¿se puede ser aún estoico?; ¿una o dos morales?; razón y moral; la deducción; el espacio y el tiempo; la experiencia; etc. Cada emisión es acompañada de un texto que contiene una recapitulación de las cuestiones y las respuestas, una breve guía bibliográfica y un

1 Cf. cap. XVII, c.

2 Cf. "L'enseignement de la philosophie et la télévision", *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 15, n. 2. En otros números se encuentra información complementaria sobre el tema. Vid. la bibliografía en el anexo 2 de este volumen.

glosario de los términos técnicos empleados. En otros casos se distribuye entre los profesores y alumnos que siguen las emisiones un inventario de las nociones y temas, así como dos o tres textos filosóficos, con un cuestionario sobre su contenido, ejercicios y ejemplos.¹

c) Por lo que toca a cine educativo, existen algunas películas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, como las editadas en inglés por la Enciclopedia Británica, con la participación de pensadores, científicos y hombres públicos ilustres de nuestros días (Bertrand Russell, Nehru, Arnold Toynbee, Frank Lloyd Wright, etc.) que son interrogados sobre sus ideas y creencias, o con el desarrollo, a cargo de un profesor, de temas tales como el bien y el mal, Dios, la justicia, la emoción, la libertad. Guías de estudio especialmente preparadas para dichos films complementan el enfoque didáctico que ha inspirado este material, el cual en algunos casos (vg., el del Briarcliff High School de Nueva York) ha servido para desarrollar un curso completo.²

A nuestro juicio, todos éstos son básicamente materiales y medios didácticos auxiliares, incapaces de reemplazar la lección del profesor o su orientación del educando mediante los distintos procedimientos de enseñanza que hemos considerado. Adquieren, sin embargo, una importancia muy grande como medio de ampliar la acción de profesores competentes y suplir o llenar, cuando menos en parte, un posible déficit de personal docente especializado o algunas limitaciones de preparación en el personal y en los materiales disponibles.

7.—*Materiales para enseñanza programada.* Como es sabido, la enseñanza programada consiste en un conjunto de procedimientos didácticos derivados de la aplicación de la psicología conductista y la tecnología a la educación. Aunque se remonta a los trabajos de Ebbinghaus y Thorndike, tiene como sus principales inspiradores a los psicólogos norteamericanos B.F. Skinner y Sidney L. Pressey. Las ideas rectoras y el procedimiento de esta metodología, que recordamos aquí sumariamente, son: el concepto de refuerzo o gratificación de los efectos positivos de una conducta, que favorece el aprendizaje correspondiente; la instrucción individual e independiente de cada educando o *autoinstrucción*; y la *programación graduada* o

1. El mismo tipo de elementos complementarios de la edición pueden proporcionarse ciertamente también en los programas educativos de radio.

2. Cf. Leroy Garrett (ed.), *Philosophy in High School*, ya citado, p. 31.

desarrollo preestablecido y progresivo del contenido enseñado.¹ De acuerdo con estos principios, se ofrece al educando un contenido de instrucción determinado en la forma de una pregunta, la cual puede ser inmediatamente respondida y confrontada con la respuesta correcta. Si el alumno ha acertado es gratificado por el conocimiento de que su respuesta es correcta. Puede entonces seguir adelante. Si no ha acertado, tiene conciencia de ello y, o bien debe hacer nuevos intentos hasta dar la respuesta correcta, o bien es informado de ésta, de tal modo que recibe un complemento de instrucción. Así se prosigue hasta agotar la materia, que es pues programada en cada paso de la instrucción. Las respuestas demandadas pueden ser construidas con las propias palabras del alumno o seleccionadas entre una serie de posibilidades, como ocurre en las pruebas de selección múltiple.²

Es muy grande la variedad de elementos didácticos preparados para la enseñanza programada; van desde las hojas sueltas de aprendizaje hasta muy complicados artefactos electrónicos, pasando por libros de varias suertes, sean del tipo de secuencia consecutiva, en que la materia enseñada se ofrece en el orden regular de las páginas, sean del tipo "scrambled", en que el alumno es enviado a diferentes partes del volumen según el carácter de su respuesta³. Todos estos elementos didácticos son llamados genéricamente *máquinas de enseñar* o *máquinas de autoinstrucción*.

En lo que toca a nuestra disciplina, puede decirse que no ha sido todavía aplicada en gran escala la metodología de la enseñanza programada. Existen materiales para la enseñanza de la lógica suficientemente aprobados, sobre todo manuales escolares, no así en el resto del campo filosófico. Es por esto que no puede juzgarse aún sobre su alcance y utilidad pedagógicas.

He aquí una muestra de material en enseñanza programada para el curso de lógica:⁴

- 1 Cf. W.I. Smith y J.W. Moore, *Programmed Learning. Theory and Research. An Enduring Problem in Psychology*. Princeton, N. Jersey, Van Nostrand, 1962.
- 2 Cf., Edward B. Fry, "Teaching Machines: An Investigation of Constructed Versus Multiple-Choice Methods of Response", *ibid.*, pp. 163-164.
- 3 Cf. James D. Finn, "A New Theory for Instructional Technology", *ibid.*, p. 10. Vid. asimismo el glosario por Desmond L. Cook, pp. 235-238.
- 4 De *Symbolic Logic and Language. A Programmed Text*, by James Dickoff and Patricia James. New York, McGraw-Hill, 1965. Presentamos dos muestras de los capítulos iniciales.

"Parte I. Unidad 1 — Oraciones bien formadas.

- 1.1 (1) *En la prisión Sócrates bebió veneno por orden del Gobierno ateniense*

(2) *En la prisión*

Llamamos a (1) una oración. Pero puesto que la serie de palabras (2) no posee sentido completo, claramente no podemos llamar a (2) una _____

oración

- 1.2 (1) *Sócrates fue un profesor famoso*

(2) *Profesor veneno griego Atenas*

(1) es una oración. Pero puesto que (2) no tiene sentido,

(2) no es una _____

oración

- 1.3 (1) *Sócrates le enseñó a Platón y Platón fundó una escuela*

(2) *Sócrates le enseñó a Platón y*

¿Cuál de las dos no es una oración? _____

2

.....

Parte II. Unidad 1 — Anatomía de un razonamiento

- 2.1 *Si podemos representar oraciones, entonces podemos representar razonamientos*

Podemos representar oraciones

Por lo tanto, podemos representar razonamientos

Un razonamiento es una secuencia de oraciones. El razonamiento de arriba es una secuencia de tres _____

oraciones

- 2.2 *Si podemos representar oraciones, entonces podemos representar razonamientos*

Podemos representar oraciones

Por lo tanto, podemos representar razonamientos

Un razonamiento es una secuencia de oraciones en la cual se dice que una oración se sigue de las otras. En el razonamiento de arriba se dice que la tercer oración se sigue de las dos primeras _____

oraciones

Como se observa, se procede por pasos muy simples y graduados, a fin de introducir paulatinamente los términos y las operaciones que es preciso que el alumno aprenda. En la misma página, al margen derecho y con caracteres diferentes, aparece la respuesta, la cual se mantendrá oculta con un trozo de papel o una regla. El alumno debe ir leyendo en orden las páginas y, después de escribir en la línea correspondiente las palabras que considere adecuadas, confrontará éstas con las que figuran en el margen. Al final de cada parte se dan ejercicios y un test o prueba de comprobación del aprendizaje.

8. Bibliografía.

Audebert et al., "Reflexions sur les émissions de philosophie de 1966". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. XVI, n. 6.

Dickoff, James D., & James, P., *Symbolic Logic and Language. A. Programmed Text*. New York, McGraw-Hill, 1965.

Dreyfus, Dina, "Annonce et présentation des émissions". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. XV, n. 2.

Garret, Leroy (ed.) *Philosophy in High School*.

"L'Enseignement de la philosophie et la télévision". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. V, n. 2.

Salazar Bondy, Augusto, *Iniciación filosófica*.

— *Lecturas filosóficas*.

Skinner, B.F., *Psicología de la educación*.

—"Teaching Machines", *Science*, 1958.

Smith, Wl. I., et al., *Programmed Learning. Theory and Research. An Enduring Problem in Psychology*. Princeton, N. Jersey, Van Nostrand, 1962.

Witrich, W.A. y Schuller, Ch. F., *Material audiovisual. Su naturaleza y utilización*. México, Ed. Pax-México.