

EL ESTUDIO DIRIGIDO EN FILOSOFIA.

1.—*Concepto general y procedimientos especiales.* De muchas y muy variadas maneras se entiende y aplica el llamado *Estudio dirigido* como modalidad de la dirección del aprendizaje. Esta diversidad, en lugar de afectar su eficacia didáctica, deriva felizmente en gran fertilidad de recursos y efectos, orientados todos a lograr que el alumno aprenda por sí mismo. El nervio de este método es la idea de que los mejores resultados en la enseñanza se obtienen cuando el alumno estudia con interés y a través del esfuerzo desplegado en el estudio se autoinstruye. Se entiende que el maestro no tiene en esta modalidad didáctica nada parecido a un rol protagónico, aunque su rol no sea menos importante y activo. Como señala Maguire, "cuanto mayor sea la habilidad del maestro, tanto menos tendrá que hacer aparentemente y más hará el alumno por sí mismo. Se podría decir que la efectividad del maestro se mide por lo que no hace, o por lo que parece que no tiene que hacer. El poder de enseñar se mide por lo que los alumnos pueden hacer por sí mismos".¹ En todos los casos, lo que se persigue es que el alumno se empeñe en la elaboración de determinada materia intelectual, bajo la dirección del profesor, que se mantiene a distancia pero asiste al alumno continuamente.

En razón de esta unidad de inspiración y de propósito, pese a las disparidades en el enfoque, prácticamente todos los tratadistas están de acuerdo en señalar como constantes en el estudio dirigido las siguientes operaciones:

a) Elaboración reflexiva personal por el alumno de un tema asignado por el profesor;

b) Planeamiento cuidadoso del trabajo que ha de realizar el alumno.

c) Orientación metódica de este trabajo por el maestro encargado de la clase.

Según esto, no será propiamente estudio dirigido aquél en el cual el alumno no tiene a su cargo la elaboración de determinado tema tocante a las materias escolares, poniendo en acción su capacidad racional de intelección al trabajar esa materia. Tampoco lo será aquél en que el esfuerzo de estudio es eventual y sus metas, resultados y proceso de desarrollo no han sido previamente concebidos y precisados por el maestro.

1 Edward Randall Maguire, *El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Editorial Losada, 1961, p. 26.

De otro lado, es indispensable asimismo que el mencionado esfuerzo se produzca con la asistencia constante y oportuna del profesor.

Genéricamente, el estudio dirigido engloba diversas formas y técnicas de enseñanza, entre las cuales son muy importantes:

- a) Las unidades didácticas.
- b) El trabajo individualizado o por equipos.
- c) La lectura analítica, dirigida y controlada.
- d) La observación y reflexión personales y sistemáticas a base del planteo de problemas.
- e) Los trabajos prácticos.
- f) La preparación de disertaciones y ensayos.
- g) La exposición oral o escrita de ideas.
- h) El debate o la conversación libre.

2.—*El estudio dirigido y la didáctica filosófica.* Todos los recursos y procedimientos didácticos que acabamos de mencionar, aprovechados entera o parcialmente y en combinaciones varias, se aplican con muy positivos resultados en la enseñanza filosófica, justamente porque en este caso la didáctica se centra en el esfuerzo intelectual personal del alumno y en el cultivo de sus habilidades de observación, análisis, formulación de ideas, expresión y argumentación, que son fermento y meta del ejercicio del filosofar.

La vena problemática de la filosofía encuentra aquí un ambiente muy propicio, por lo cual llega a marcar con su sello el estudio dirigido específicamente filosófico. De allí que, como norma general puede formularse la siguiente prescripción: *todo asunto o tema asignado al alumno debe poseer una carga problemática apropiada para estimular su reflexión y debe presentarse en una forma interrogativa, de modo que la cuestión o las cuestiones filosóficas implicadas se hagan patentes y motivadoras.*

De hecho, cada una de las formas y técnicas didácticas que hemos mencionado en el párrafo anterior puede constituir el resorte central de una adecuada conducción del aprendizaje filosófico. Las circunstancias concretas de la enseñanza aconsejarán sin embargo cuál de ellas puede producir, en cada caso, los resultados mejores.

Veamos a continuación los principales momentos y recursos del estudio dirigido en relación con la materia filosófica.¹

3.—*Las unidades didácticas.* Un curso de filosofía puede desarrollarse parcialmente o por entero de acuerdo a la metodología del estudio dirigido. En este caso —como también en la aplicación de otros métodos— la necesidad de distribuir racionalmente la materia programática total y de lograr la más completa articulación de los asuntos y tópicos y de las partes en que éstos se agrupan, hacen aconsejable emplear el sistema de las unidades didácticas. Se distinguirá entonces tantas secciones temáticas como lo recomienda el contenido de la asignatura, organizando las tareas del estudio en torno a un problema principal, que dará título a cada una de las unidades, divididas a su vez en tantas sub-unidades cuantos problemas secundarios convenga abordar.

Demás está decir que, de acuerdo a las normas de aplicación de este método, cada unidad y el conjunto de ellas en el curso deben ser sujetas a un análisis detallado de su contenido y efectos prácticos y a un planeamiento igualmente minucioso de su desarrollo. Las divisiones precipitadas y la aplicación improvisada son quizá más nocivas aquí que en otros casos didácticos, justamente porque se trata de aprovechar las diversas posibilidades que ofrece el contenido temático, las capacidades de los alumnos, las circunstancias ambientales y los materiales disponibles. Como se ve, esto exige una amplitud de concepción y un severo control del procedimiento, mucho más difíciles de lograr por el profesor que, *vg.*, el dominio de una clase expositiva o de la lectura y comentario de textos.

Cada unidad o sub-unidad didáctica ofrece un complejo temático para el estudio dirigido. En éste se procede de la siguiente manera, sea que se den las asignaciones a cada alumno, sea que se formen equipos generalmente de cinco a diez alumnos:

a) Planeamiento de la asignación, la cual debe sujetarse a las condiciones psicológicas de los educandos, a la finalidad pedagógica perseguida y a las posibilidades del ambiente en que se opera².

1 Para la evaluación del aprendizaje en el uso de este método, ver cap. XIX, 5.

2 M.N. Woodring y C.W. Fleming trazan un cuadro de las principales condiciones en *Directing Study in High School Pupils*, New York, Columbia University. Ver el resumen de ellas en C. Salazar Romero, *El estudio dirigido*, Lima, 1948.

b) Presentación y asignación de tareas. Comprende las explicaciones y orientaciones pertinentes y la indicación de los materiales con que se ha de trabajar.

c) Realización del estudio y redacción eventual de disertaciones y ensayos. Comprende la busca de información, la lectura de la bibliografía, el examen de los materiales, la reflexión, la ejecución de ejercicios y otras labores prácticas y la composición de los informes finales.

d) Exposición y crítica de los resultados. Comprende la lectura de los informes o las disertaciones, los debates entre alumnos o equipos de alumnos y la formulación de conclusiones.

El profesor tiene un importantísimo papel de orientador y supervisor del trabajo del alumno a lo largo de todos estos pasos. Cuando todos ellos se realizan en el local escolar y en las horas de curso esta intervención del maestro es más segura y reconocida. Sin embargo, no debe faltar de ningún modo a lo largo de todas aquellas actividades —que pueden ser imprescindibles y eventualmente de larga duración— que se realicen fuera de la escuela (vg., consultas en bibliotecas públicas, trabajo en casa, etc.). En este caso, el maestro debe procurarse enterarse cotidianamente del progreso y de las dificultades de la labor del alumno.

4.—Ejemplos de asignaciones. Para ilustrar el método, procedamos de los casos más simples a los más complicados.

a) Análisis y resumen de un texto filosófico. Este puede ser un fragmento de un libro, un capítulo o un artículo. Las instrucciones comprenderán: orientación inicial sobre el modo de proceder a la lectura y análisis del texto, cuestionario que cubra los principales ideas contenidas en él¹ y, eventualmente, bibliografía útil para comprender al autor. La forma más sencilla de este procedimiento es asignar una lección de un manual escolar a un alumno o un equipo de alumnos, requiriéndole la determinación de las nociones principales y complementarias, la formulación de su estructura conceptual por medio de un cuadro sinóptico y el resumen en breves líneas del conjunto de su desarrollo.

Luego de vencido el lapso de realización de la tarea asignada, deben exponerse los resultados ante la clase, que los

¹ Véase las orientaciones dadas a propósito del método de lectura y comentario de textos en el cap. XII, que pueden ser aprovechadas también en este caso.

debatirá y pedirá aclaraciones¹. Si se dispusiera de manuales de varios autores, podrían confrontarse los correspondientes tratamientos de la misma temática, lo que podría dar lugar a una fértil confrontación y crítica de ideas. El profesor, al final del debate, puede precisar y eventualmente rectificar las nociones más importantes aportadas por los trabajos de los alumnos.

b) Comparación de dos pensamientos (por ejemplo, los que dan contenido a dos refranes populares, como los siguientes: "No hay mal que por bien no venga" y "No hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista"), o dos conceptos (vg., *Justicia* y *equidad*, *simular* y *disimular*), que impliquen elementos comunes y rasgos diferenciales que es preciso determinar. Precisamente hacia este trabajo analítico —que se beneficiará del ejercicio del análisis lingüístico— debe dirigir la mente del alumno el cuestionario propuesto por el profesor. A lo largo del trabajo de elaboración, éste procurará asimismo orientar al alumno en el análisis y en la formulación propia y correcta de las nociones. En lo demás aquí como en los casos que veremos a continuación, se procede en la forma arriba señalada.

c) Interpretación de un filosofema famoso, como la frase de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no son". En este caso es muy importante la orientación bibliográfica del alumno, tanto sobre el autor y su doctrina, cuanto sobre las corrientes filosóficas y la evolución histórica de la filosofía. La elaboración de un tema como éste exige, además, la composición de un verdadero ensayo, con las cualidades formales que son propias del trabajo monográfico serio, si bien aun no creador.²

d) Relación de dos corrientes de ideas o de dos sistemas filosóficos. Por ejemplo: "¿Todo idealismo implica una tesis teísta?" o "¿Depende la idea del hombre en Marx de la concepción hegeliana del espíritu?". Como se comprenda, la posibilidad de realizar satisfactoriamente este trabajo varía de acuerdo a la formación previa de los alumnos y a su aptitud para manejar una bibliografía adecuada. Sin duda cabe formular temas de diferente grado de dificultad, pero, en general, las asignaciones de este tipo suponen un nivel más alto de cultura que las anteriores.

¹ Sobre el debate, ver aquí mismo el párrafo 7.

² En este caso son también aplicables las normas de la lectura y comentario de textos. Sobre la disertación, cf. aquí mismo el párrafo 7.

e) Elaboración de un problema filosófico, *vg.*, "¿Está justificada la pena capital?" o "¿Puede conocerse la conciencia ajena?". Este tipo de asignaciones también implica un nivel alto de cultura filosófica y además generalmente una mayor complicación de desarrollo. Por otra parte hace gravitar el estudio más hacia la reflexión que hacia la información documental histórico-filosófica. Sin embargo, no pueden cumplirse cabalmente sin la consulta de una bibliografía selecta y seria, que proporcione base al alumno para una meditación personal fecunda y bien encaminada. Por cierto que la asistencia del profesor es indispensable, tanto para sugerir enfoques acertados de la cuestión —a la cual ayudará también un buen repertorio de interrogaciones-guías— cuanto para auxiliarlo en el acopio de datos, en el desenvolvimiento de la reflexión y en la formulación final de los resultados del estudio.

5.—Los cuestionarios y ejercicios de aplicación. Como hemos dicho, los cuestionarios son de mucha utilidad en el estudio dirigido como medio de orientar al alumno en la realización de la tarea que le ha sido asignada. Cumplen también otros dos fines importantes, a saber: reforzar las nociones adquiridas y permitir una revisión no pasiva de los conocimientos esenciales de una lección. A semejantes propósitos sirven los ejercicios de aplicación.

He aquí algunos ejemplos de cuestionarios y ejercicios que suponen grados diversos de esfuerzo.

a) Con respecto a una lección sobre el problema del conocimiento. Cuestionario para la recapitulación. 1) ¿De qué se ocupa la teoría del conocimiento? 2) ¿Por qué es ella una disciplina filosófica? 3) ¿Cuáles son las características de la aprehensión cognoscitiva? 4) ¿Qué papel desempeña en el conocimiento la intencionalidad de la conciencia? 5) ¿Cómo intervienen los procesos corporales en el conocimiento? 6) ¿A qué se llama experiencia? 7) ¿Qué críticas se pueden hacer al realismo ingenuo? 8) ¿Puede negar la lógica el escéptico?

b) Sobre el mismo tema. Ejercicios de ampliación.

1) Busque ejemplos de proposiciones racionales, empíricas o de observación sensible, psicológicas, históricas y metafísicas. Estudie en cada una de ellas la certeza y validez de los conocimientos y el modo de verificación.

2) Busque ejemplos de proposiciones válidas *a priori* y *a posteriori*, analícelas y establezca sus diferencias de validez.

3) El conocimiento humano puede aprehender sólo parcialmente el objeto a través de una serie de actos sucesivos de conocer. Nunca tenemos, pues, un conocimiento completo de la realidad. Reflexione sobre este hecho y considere si afirmar el carácter incompleto de nuestro conocimiento es lo mismo que sostener la relatividad del conocimiento, o sea, decir que sólo hay verdades relativas, como quieren los relativistas.

4) El filósofo francés Bachelard ha escrito: "No hay verdades primeras, sólo hay errores primeros". Analice esta afirmación e interprete su sentido.¹

c) Cuestionarios y ejercicios de ampliación sobre el problema de la causalidad.

1) Distinga claramente las diversas interpretaciones del principio causal. Escriba una defensa de una de ellas, criticando las otras.

2) Examine algunas características que el principio causal, en la última de las interpretaciones consideradas en el presente capítulo (como un principio directivo y no como una proposición), podría tener en común con a) el principio de la verificabilidad, b) el principio de la uniformidad de la naturaleza c) los principios lógicos.

3) ¿Puede Ud. encontrar una observación empírica susceptible de eliminar las dudas referentes al principio causal? ¿Su respuesta a esta cuestión le ayuda a decidir qué interpretación del principio causal hay que aceptar?²

d) Ejercicio de aplicación, a base de un texto, con cuestionario breve.

"Es extraño que los hombres reconozcan el valor de los argumentos a favor de la libertad de discusión y que les repugne llevarlos hasta sus últimas consecuencias, sin advertir que si las razones no son buenas para un caso extremo, no valen en ningún otro caso" (J.S. Mill, *Sobre la libertad*).

1 Salazar, *Loc. cit.*

2 De John Hoopfer, *An Introduction to Philosophical Analysis*. London, Routledge & Kegan Paul, 1956, cap. 4, pp. 279-280.

¿Está de acuerdo en que, con respecto a la discusión libre, "si las razones no son buenas para un caso extremo, no valen en ningún otro caso?".

Discuta la aplicación general del mismo principio, por ejemplo, al caso de la generosidad, la tolerancia, la nacionalización, la temperancia.¹

6.—*Los trabajos prácticos.* Dentro del esquema de trabajo del estudio dirigido pueden incluirse con provecho algunas actividades que no consisten en el manejo de una bibliografía en el sentido ordinario. En la enseñanza de otras disciplinas, como las ciencias naturales o la geografía, estas actividades son frecuentes y muy recomendadas (vg., experimentos en el laboratorio, observación de la flora de un lugar, medición de terrenos, etc.). En filosofía cabe también usar en ciertos casos estos recursos didácticos. Por ejemplo, el tratamiento de la problemática epistemológica de las ciencias humanas y naturales se beneficiará mucho de la experiencia directa y la práctica del trabajo con materiales documentales (vg., las fuentes históricas, encuestas, etc.) o aparatos de laboratorio. En efecto, con un trabajo de este tipo pueden obtenerse mayores precisiones y más certera intelección de los alcances y límites del método científico que los que se gana por el solo manejo de la literatura sobre el tema o por la simple reflexión.

7.—*La redacción de disertaciones y ensayos.* La importancia de este recurso didáctico ha sido reconocida desde antiguo, a tal punto que en algunos países, especialmente en Francia, una de las preocupaciones principales del profesor de secundaria es asegurar el dominio por el alumno de la técnica de la disertación. Este tipo de esfuerzo de aprendizaje a través de la redacción de ensayos o monografías breves no sólo puede usarse con provecho en filosofía sino que es muy recomendable en ella por el tipo de ejercicio intelectual, eminentemente reflexivo, que provoca. Esto equivale a decir que la disertación filosófica tiene características propias, siendo especialmente exigibles las cualidades y virtudes del correcto empleo del intelecto. "La disertación filosófica —dice Paul Foulquié— versa esencialmente sobre ideas abstractas; busca sobre todo hacer comprender, no hacer ver o gustar. De allí las cualidades esenciales que se le piden: claridad, lógica y orden, no solamente en

¹ De E.R. Emmet. *Learning to Philosophise*. London, Longmans, Green and Co., 1964. *Miscellaneous Exercises*. p. 208.

la expresión literaria, sino también en el aspecto material y en la exposición del texto".¹

No es en rigor posible ni conveniente establecer un cartabón fijo para la elaboración de estos textos escritos pues dependen de múltiples factores, variables de un caso a otro, como las habilidades y preferencias de los alumnos, el propósito del trabajo, la disciplina y el tema. No puede, en efecto, aconsejarse proceder del mismo modo si se trata de elaborar un breve texto, compuesto dentro de la hora de clase cada quince o treinta días, que si se trata de una monografía de fin de curso, o si el tema propuesto gravita hacia la investigación histórico-filosófica más que hacia el análisis de un problema o la formulación de una experiencia vivida. En cualquier caso, toda norma que se proponga debe presentarse como una orientación flexible, dejando a salvo las peculiaridades y preferencias personales y la fuerza de la inventiva del alumno.

Lo anterior no obsta para hacer algunas indicaciones generales sobre el procedimiento. Fijado el tema —a propuesta del profesor o por sugerencia de un alumno o del equipo— y formulado de un modo que ponga claramente de manifiesto su contenido ideológico e incite al análisis y la reflexión, lo que generalmente se consigue empleando la forma interrogativa, el trabajo debe ser minuciosamente planeado. Es recomendable una realización que proceda según el orden siguiente:

a) Acopio de materiales intelectuales (por la lectura de la bibliografía pertinente, la meditación, la observación, etc.). Estos materiales deben ser reunidos y clasificados en un fichero o en cuadernos.

b) Redacción. Se seguirá aquí el orden más aconsejable de tratamiento de las partes, capítulos, párrafos, etc., que no tiene que ser necesariamente ni el lógico, ni el literario final.

d) Revisión y, eventualmente, completamiento o enmienda del texto.

Es aconsejable tender a distinguir en el texto escrito tres partes principales: introducción, cuerpo del escrito y conclusiones. En la composición y redacción de cada una de estas partes caben variaciones innumerables que dependen de los factores que hemos señalado arriba. Existe, por ejemplo, la intro-

1 P. Foulquié, *Aux élèves de philosophie. Quelques conseils pour la dissertation*, Paris, Les Éditions de l'École, 1947, p. 44.

ducción etimológica, la introducción por medio de una definición, la que aprovecha una cita o una comparación de opiniones, la que expone una experiencia común o personal, la que se remite a una creencia popular, la que formula y determina el problema a tratar, etc.

El cuerpo del trabajo puede igualmente variar de modo considerable, no sólo en la estructura ideológica sino también en la presentación literaria. Hay textos con trama dialéctica, que se desenvuelven según el esquema tesis-antítesis-síntesis, otros que avanzan del enfoque vulgar al científico para desembocar en un tratamiento propiamente filosófico de la cuestión y los hay que exponen una multiplicidad de planteos, en varios planos y grados de penetración crítica, y proceden luego a buscar una vía media entre ellos. Existen, por otro lado, los textos que acentúan el elemento erudito, los que prescinden de citas textuales y los que combinan la referencia a los autores utilizables con la exposición de ideas nacidas de la reflexión libre.

En lo que toca a la forma exterior, la gama de posibilidades comprende los textos filosóficos divididos severa y exactamente en párrafos ordenados según una notación decimal (1.1, 1.2, 1.21, 2.1, 3.1, etc.), los ordenados por numeración romana y arábiga, los que llevan subtítulos o sumillas, los que no tienen secciones ni subtítulos, etc. Aunque las razones para proceder de uno y otro modo son variables en peso y alcance de acuerdo a los casos, es conveniente evitar los párrafos muy largos y los textos corridos sin ninguna distinción de secciones, pues si pueden ser muy logradas en ciertos casos, presentan gran dificultad para el principiante.

La conclusión en que culmina el desarrollo ideológico puede ser francamente positiva así como dejar abiertas varias posibilidades o desembocar en una declaración de imposibilidad de prueba o solución. En cualquier caso, debe sentar claramente la idea del autor y distinguir, mediante giros adecuados del lenguaje, lo que se impone como indubitable, lo que es probable, lo que se ignora y lo que es meramente sugerido. Pero, sobre todo —aunque resulta casi pleonástico el decirlo—, la conclusión debe *concluir*, es decir, llevar el proceso del pensamiento formulado a través de las divisiones y partes anteriores a un término intelectual, lógicamente articulado con el resto de la exposición.

Estas características se vinculan estrechamente con las cualidades generalmente señaladas como típicas de una disertación filosófica. He aquí las que anota Denis Huisman:

- a) La disertación es una demostración. En ella se trata de probar una verdad.
- b) Debe concentrarse en su tema, evitando la digresión y la ampliación artificial de los asuntos.
- c) Debe ser en primer y principal lugar coherente. Si hay inconsistencia, contradicción o desarticulación, no puede probarse nada en el trabajo.
- d) Debe hacerse en ella todas las distinciones requeridas y evitar, pues, la vaguedad y la confusión.
- e) Las doctrinas y teorías expuestas deben ser suficientemente caracterizadas y discutidas teniendo en cuenta las condiciones sistemáticas e histórico-culturales pertinentes.
- f) La demostración implica toma de posición, es decir, argumentar y hacerse cargo de una conclusión.¹

8.—*El debate.* Un momento principal de la revisión de los resultados del estudio dirigido es el debate o discusión del trabajo realizado por los alumnos individualmente o en grupos. Aunque puede y suele debatirse sobre muchos temas, esta modalidad didáctica se adecúa especialmente a la filosofía por la importancia que en ella tiene el rigor crítico y la amplitud y profundidad de la argumentación.

Conviene distinguir el debate, tal como lo entendemos aquí, respecto del diálogo socrático antes estudiado. Mientras el diálogo comporta un desarrollo ideológico por preguntas y respuestas, completo en sí mismo, en que puede tener rol protagónico el profesor, el debate es una fase del estudio dirigido que se aplica a la revisión y control de los resultados de tal estudio; se halla en principio a cargo de los alumnos solos y no está nunca prefijado en su contenido y orientado en una dirección única porque obedece a la espontaneidad intelectual de la clase y refleja la variedad y la fluctuación de criterios y certezas que se dan en ella.

1 Denis Huismán, *L'Art de la dissertation philosophique*. Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1958, prim. part. III, pp. 29-30. Exponemos libremente, no con las palabras del autor francés, las cualidades señaladas. El libro de Huismán trae, además, una muy útil selección de modelos de disertaciones.

A base de lo anterior puede decirse cómo se procede en el debate. Hecha la exposición del trabajo individual o colectivo, éste se somete en su integridad o en alguna de sus partes al juicio de la clase, la cual en principio está enterada del tema. En algunos casos, diversos alumnos o equipos, paralelamente, han recibido la misma asignación y están así especialmente bien situados para enjuiciar el trabajo expuesto. Pero, aun en este caso, se espera y se busca provocar la intervención de todos. Las observaciones formuladas son respondidas a su turno por el autor o los autores de la disertación. Este intercambio se repite hasta que haya sido cubierta y aclarada suficientemente toda la materia de la asignación.

Cuando el profesor considera suficientemente debatido el tema propone a la clase formular las conclusiones de la discusión, las que rectificará o completará él mismo si fuere necesario. Por lo demás, el maestro puede intervenir en el curso del debate para reorientar la discusión o estimularla si, por inexperiencia o defecto de enfoque, hubiese llegado a un punto muerto. En lo posible, sin embargo, la dirección activa del debate debe encomendarse a un alumno, manteniéndose el profesor en segundo plano como supervisor del proceso.

Cabe por cierto emplear en la didáctica filosófica el debate sin el antecedente del estudio y la preparación de una exposición. Se trata entonces de un procedimiento de enseñanza que sale del cuadro del estudio dirigido. Este proceder puede emplearse dentro del trabajo ordinario de un curso, pero es también común en los clubes y círculos de estudio, que consideraremos más adelante. Cuando se procede así un alumno sustenta una tesis o punto de controversia, el cual es examinado y criticado por los demás. El intercambio prosigue a continuación como en la variante anterior. Es indudable que al faltar el engranaje de la asignación, así como la dirección y la preparación del estudio dirigido, el debate puede perder en intensidad y cordura, pues tanto el planteo como el tratamiento de las cuestiones tenderán a ser improvisados. De allí que también frecuentemente sea difícil a los participantes encontrar suficientes elementos de observación y réplica.

9.—*Ventajas y limitaciones.* Las principales ventajas de este método aplicado a la filosofía son:

- a) El alumno aprende estudiando y aprende por sí mismo.
- b) Constituye una forma eminentemente activa de la educación.

c) Hace reposar el aprendizaje en la capacidad de reflexión del educando.

d) Cultiva, además, otras capacidades y habilidades (análisis, síntesis, juicio crítico, rigor y precisión en la exposición, etc.)

e) Permite que el alumno se inicie en el manejo de la bibliografía y en otras técnicas del trabajo intelectual, preparatorias del método de investigación.

f) Lo familiariza con la bibliografía filosófica.

g) Permite juzgar y ayudar al alumno en distintas etapas y condiciones del aprendizaje.

Limitaciones de su aplicación son, entre otras:

a) La necesidad de disponer de un horario suficientemente amplio para realizar una labor seria, sin premuras ni simplificaciones excesivas.

b) La frecuente falta de material bibliográfico suficiente y de fácil manejo por el alumno.

c) La desigual distribución del trabajo. En el procedimiento por equipos el esfuerzo del estudio puede concentrarse en algunos alumnos, quedando los otros libres de tarea.

d) La colaboración nociva. Cuando el trabajo se realiza fuera del aula —lo que permite lograr una mayor disponibilidad de tiempo— no es fácil evitar la intervención de terceras personas que frustran el pleno ejercicio y el cabal aprovechamiento del esfuerzo personal.

10. Bibliografía.

Aguayo, A.M. y Echegoyen, A., *Guía didáctica de la escuela nueva*. La Habana, Cultural, 1938.

Echegoyen, Ana y Suárez G., Calixto, *La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios*. La Habana, Cultural.

Foulquié, Paul, *Aux élèves de philosophie. Quelques conseils pour la dissertation*. Paris, Les Editions de l'Ecole, 1947.

- Huisman, Denis, *L'Art de la dissertation philosophique*. Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieure, 1958.
- Jones, Artur et al. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. México, UTEHA, 1946.
- Klausmeier, Herbert J., *Teaching in the Secondary School*. New York Harpers & Brothers, 1958.
- Maguire, Edward R., *El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1951.
- Thut, I.N., & Gerberich, J. Raymond, *Foundations of Method for Secondary Schools*. New York, McGraw Hill, 1949.
- Woodring, M.N. & Flemming C., *Directing Study of High School Pupils*. New York, Columbia University Press.