

*Scholasticism and History of Philosophy.
A didactic proposal for 2nd year of Bachillerato.*

*Escolástica e Historia de la Filosofía.
Una propuesta didáctica
para 2º de Bachillerato*



EDUARDO GUTIERREZ

*Revista Paideia 116 (2021),
págs. 153-172. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: FEBRERO 2021

APROBADO: MAYO 2021

RESUMEN

Este artículo constituye una de las partes, concretamente, la parte teórica, de mi Trabajo de Fin de Máster para el Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de Filosofía. En él, propongo una adaptación curricular de la Historia de la Filosofía de 2º de Bachillerato según una interpretación dialéctica de la Historia de la Filosofía.

En este artículo me centraré en la cuestión de la recuperación de los métodos de enseñanza-aprendizaje escolásticos para afrontar los problemas típicos de las «asignaturas filosóficas».

Palabras clave: Didáctica de la Filosofía; Escolástica; Historia de la Filosofía; Problemas de aprendizaje.

ABSTRACT

This article is one of the parts, specifically, the theoretical part, of my Master's Thesis for the Master's Degree in Teacher Training in the specialty of Philosophy. In it, I propose a curricular adaptation of the History of Philosophy of the 2nd year of Bachillerato according to a dialectical interpretation of the History of Philosophy.

In this article I will focus on the question of the recovery of scholastic teaching-learning methods to face the typical problems of "philosophical subjects".

Keywords: Didactics of Philosophy; Scholasticism; History of Philosophy; Problems of learning.

1. Plan y motivo del artículo.

En mi Trabajo Fin de Máster «Propuesta didáctica para una enseñanza dialéctica de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato»¹ me planteo la aplicación práctica, mejor dicho, didáctica, de la idea de la «intradición de la tradición» desarrollada en mi Tesis Doctoral «Simmel y Ortega: En torno a la Filosofía como ejercicio de recepción y crítica»².

No es el objetivo de este artículo desarrollar ni la explicación teórica ni la consiguiente aplicación didáctica de la «intradición de la tradición». Diré simplemente que esta idea refiere al que, a mi juicio, es un principio dialéctico immanente a la propia Historia de la Filosofía. Desde la base de este principio (que se articula en dos principios menores: «principio de la biocenosís» y «principio de la dialéctica»), propongo en el TFM una modificación curricular de la Historia de la Filosofía para 2º de Bachillerato, a nivel de contenidos y de estructura metodológica.

Conforme avanza la argumentación del citado trabajo se van explicando los tres bloques en los que he dividido la exposición de cada una de las unidades didácticas que conforman el curso académico. Estos bloques serán presentados de forma sintética en el punto 4 del presente artículo. A colación de una de las pruebas prácticas de evaluación dispuestas para el tercer bloque, relativo a la evaluación de los alumnos, a saber, la prueba de la «disputación», me vi obligado a realizar un breve repaso por los métodos de enseñanza-aprendizaje más importantes de la Escolástica: *lectio, quaestio, disputatio*. Dicho recorrido finaliza con la constatación de una cierta analogía (que dice similitud lo mismo que diferencia) entre los problemas y retos que obligaron al desarrollo de estos métodos y los problemas y retos a los que, a mi juicio, se enfrentan los profesores de Filosofía en Secundaria y Bachillerato.

De acuerdo con este breve resumen del TFM, el objetivo del artículo consiste en plantear la analogía citada, presentando en primer lugar el desarrollo históri-

¹ Cuya defensa está prevista para junio de 2021, en la Universidad de Valladolid.

² Se puede consultar el trabajo íntegro en mi página web: https://7351e025-b0cf-48ee-895a-bfd7aacf4721.files-usr.com/ugd/758355_e11497a89951400a87debc6fa0e128bd.pdf

co de los métodos escolásticos indicado, y finalmente, como se ha apuntado más arriba, exponer la propuesta didáctica que defiende en mi trabajo académico y que, como trataré de demostrar, guarda una relación de semejanza estructural con el proceso de paulatina aparición de la *lectio*, de la *quaestio* y de la *disputatio*.

Antes de ello, en el punto que abordamos a continuación ofrezco un sucinto estado de la cuestión sobre los problemas y los retos que atañen al gremio de profesores de Filosofía en Secundaria y en el Bachillerato, y, excuso decir, a los propios alumnos implicados.

2. Retos y problemas en la enseñanza de la Filosofía en Secundaria y en el Bachillerato.

A partir de mis experiencias en la enseñanza de la Filosofía y en los estudios académicos realizados durante el periodo de doctorando y postdoctorado he llegado a la conclusión de que el modo como se organiza la asignatura de Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato no atiende a la realidad misma de la Historia de la Filosofía. O dicho de otro modo, parto de la convicción de que la Historia de la Filosofía comporta una estructura interna que no se corresponde con las estructuras curriculares para su enseñanza en la Secundaria.

Respecto a los estudios doctorales, esta propuesta consiste en una aplicación práctica de la idea básica que introduje en mi tesis doctoral, la «intradición de la tradición». De acuerdo con esta idea, la Historia de la Filosofía es una constante vuelta crítica a los clásicos; con otras palabras, un diálogo *con* y *entre* los clásicos de la Filosofía. Por eso pongo especial énfasis en apuntar las confluencias dialécticas que se producen entre los clásicos de la Filosofía (al modo de la *symploké* platónica), y que surgen necesariamente del diálogo que establecen entre sí, las más de las veces de carácter apagógico. Asimismo, esta idea implica un compromiso ontológico sobre el estatuto de las Ideas, consideradas como objeto de estudio propio de la Filosofía, y que, según apunto, no vendrían «caídas del cielo», sea esta expresión entendida al modo de la procedencia extramundana (Platón), divina (san Agustín) o trascendental (Kant) de las mismas. Las Ideas filosóficas (en este punto sigo las consideraciones de Gustavo Bueno sobre el particular³) surgen del conflicto entre diversos conceptos, y también

³ Por ejemplo, en «En torno a la distinción entre “Conceptos” e “Ideas”. A propósito del “ensayo etimológico” La Mesa de Víctor Martínez Patón», *El Catoblepas*, 127, 2012.

según la confrontación contextualizada entre los diversos puntos de parada de la Historia de la Filosofía.

Excuso decir que la revisión que propongo no es una crítica a los profesores de Filosofía en la Secundaria y el Bachillerato. Muy al contrario, pienso que muchos de ellos estarán de acuerdo conmigo en que existen múltiples condicionantes externos que limitan gravemente las posibilidades de penetración didáctica en la Historia de la Filosofía. Sin perjuicio de las habilidades docentes y metodologías, así como del nivel de conocimientos de los profesores de Filosofía, hay que tener en cuenta, y, en la medida de lo posible, proponer soluciones metodológicas para solventar problemas o caústicas tales como: las limitaciones temporales y programáticas para la organización de las sesiones, los objetivos concretos de la enseñanza de la asignatura (que no van tanto en la dirección de «formar filósofos» cuanto de hacerles ver a los alumnos que la Filosofía es un instrumento útil para su formación y para el desenvolvimiento vital, académico, profesional y laboral), y las dificultades que los alumnos puedan manifestar en la comprensión de los conceptos básicos; estas dificultades ralentizan el desarrollo del curso, y obligan a redefinir los contenidos de la asignatura según los mínimos requeridos en el currículo autonómico para la superación del curso y la preparación de las pruebas EBAU.

No se me ocurre mejor forma de resumir brevemente estos problemas que remitiendo al artículo de García Zacarías y Varguillas Carmona, en el que enumeran una serie de problemas didácticos o de aprendizaje que, aunque circunscritos a la Universidad Pedagógica Experimental «Libertador de Venezuela», pueden aplicarse a nuestro contexto práctico:

En primer lugar, los estudiantes, en su mayoría jóvenes, presentan serias dificultades para iniciar procesos reflexivos en el aula, argumentar sus planteamientos de manera coherente, promover discusiones desde el reconocimiento de posturas contrarias, problematizar situaciones del contexto socioeducativo, limitaciones en el lenguaje para expresar sus ideas y planteamientos, la poca aplicabilidad de los contenidos filosóficos para responder a los requerimientos del contexto educativo, la visión reducida de la filosofía a una concepción meramente historicista (García Zacarías y Varguillas Carmona, 2015).

Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés también denuncian, apoyándose en encuestas y estudios de caso, ciertas «dificultades estudiantiles para comprender textos de cierta complejidad y para fundamentar la propia postura ante diversos contenidos disciplinares» (Majorel, Padilla, Rosconi y Moisés, 2020), esta

vez en el contexto de la educación filosófica en Argentina. Lo mismo hace Michel Tozzi, en «Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar»:

El paradigma de la enseñanza de la filosofía ha evolucionado muy poco: los alumnos, generalmente motivados a principio de curso con la esperanza de poder expresarse sobre cuestiones existenciales, pierden rápidamente el interés frente a la aridez de la clase magistral, la dificultad de los textos filosóficos, y la baja calificación de su primera disertación. La mayoría de ellos finalizan el bachillerato con una nota en filosofía inferior a la media de su expediente. Los profesores luchan –sobre todo en los centros más difíciles, donde los «nuevos bachilleres» carecen de los hábitos lingüísticos y culturales– por mantener sus exigencias intelectuales –y a menudo incluso hasta la atención de sus propios alumnos–, mientras que, a pesar de este cambio de circunstancias, siguen privilegiando la posición frontal del discurso de alto nivel del profesor, e incorporando muy pocas situaciones activas, como el trabajo en grupo o las discusiones (Tozzi, 2007).

Finalmente, deberíamos incluir dentro del grupo de problemas que afectan a la Didáctica de la Filosofía, o mejor, al gremio de los profesores de Filosofía en la Enseñanza Secundaria, el rechazo de los alumnos hacia una asignatura que consideran «sin sentido», «inútil», «excesivamente compleja», etc. Así lo explica Julio Perelló:

Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo. El alumno sospecha que va a recibir unos conocimientos abstractos y difíciles de comprender (Perelló, 2008).

A la vista de estos problemas, que en líneas generales podemos decir que refieren a un problema más o menos generalizado para el aprendizaje de la Filosofía, pienso (y defiendo) que una revisión crítica de los contenidos de la asignatura dirigida a ofrecer una visión más profunda de la Historia de la Filosofía redundaría en una mejor comprensión de los conceptos básicos y en el diseño de una asignatura interesante y motivadora para el alumnado. Por ello, quiero presentar una imagen de la Historia de la Filosofía que atienda a la que es, a mi juicio, la realidad misma de la Historia de la Filosofía: una Historia polémica y políticamente implantada. Como no vamos a profundizar en las consideraciones teóricas sobre las cuales desarrollo esta propuesta, creo que es conveniente aclarar, cuando menos, lo que entiendo por «Historia políticamente implantada».

Una Historia de la Filosofía «políticamente implantada», en un sentido amplio, es una Historia que desborda el ámbito gnóstico de la Filosofía, involucrándose (las más de las veces de forma sustancial, esto es, determinante) en la situación política, social, económica, técnica, tecnológica y científica de su tiempo. Según esto, mi propuesta insiste en una «contextualización fuerte» de cada filósofo y cada sistema, reduciendo al mínimo los «lapsus temporales» entre las diferentes unidades didácticas de la asignatura. Esta contextualización también tiene el objetivo de actualizar las ideas filosóficas de la tradición al contexto actual para, primero, informar a los alumnos sobre la actualidad de la Filosofía y de la Historia de la Filosofía, y segundo, para que los alumnos adquieran las capacidades necesarias para reconocer el modo como los discursos políticos, por poner un ejemplo, ejercitan, aunque no representen, ciertas ideas filosóficas. Y también para que sean capaces de someter a crítica el modo como éstas son ejercitadas.

Por último, quiero que mi propuesta se entienda como un proyecto de rehabilitación de la «Filosofía académica» desde la «vanguardia» de la «Filosofía espontánea», de acuerdo con las nociones introducidas por Gustavo Bueno en *El papel de la filosofía en el conjunto del saber* (1970), siguiendo la distinción kantiana entre un «concepto escolástico» y un «concepto cósmico» de la Filosofía (*Kritik der praktischen Vernunft*). En otras palabras, el objetivo fundamental es reivindicar el valor de la actividad filosófica, y con ello defender la necesidad de oposición a todo intento de legislación educativa que avance hacia la «disolución» del campo propio de la Filosofía (campo propio que no es óbice para pensar la Filosofía con independencia del resto de materias de la enseñanza secundaria ni, por supuesto, del resto de técnicas, saberes y disciplinas científicas; muy al contrario, el modo como entiendo la Filosofía y como articulo esta propuesta redundan en esa transversalidad de la actividad filosófica).

Para sintetizar los objetivos planteados (aplicación práctica de la «Intradiación de la tradición», resolver los problemas de aprendizaje de los contenidos básicos de la asignatura de Historia de la Filosofía, ajustar dichos contenidos a la realidad de la Historia de la Filosofía según los principios postulados, y hacer de la Historia de la Filosofía una asignatura atractiva, motivadora e interesante para los alumnos), así como para una correcta aplicación de las ideas de partida según las nuevas tendencias metodológicas y didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tendré en cuenta los veintiún «consejos» o «destrezas» que enumera Félix García Moriyón en «La investigación filosófica, la investi-

gación sobre la Filosofía», y que tienen el interés, dada su aplicación práctica en el contexto de aprendizaje en Secundaria, de optimizar la atención del alumnado y de promover su desarrollo intelectual (García Moriyón, 2007).

3. La Escolástica como método de enseñanza-aprendizaje.

Como ya he apuntado, el objetivo del artículo no es desarrollar la implicación didáctica de la «intradición de la tradición», sino apuntar la relación de semejanza estructural que a mi juicio existe entre la situación problemática a la que se enfrentan los profesores de Filosofía en la Secundaria y el Bachillerato, expuesta en el punto anterior, y la situación de «colapso» que acontece en el momento de tránsito de la Patrística a la Escolástica durante los siglos XII y XIII. De hecho, es de la complejidad de interpretaciones y de críticas que surgen en estos siglos (sin duda alguna suscitadas por la progresiva introducción de la lógica aristotélica) de donde resulta la constitución de ciertos métodos de enseñanza-aprendizaje que prácticamente al mismo tiempo fueron configurados como métodos de creación y expresión del pensamiento escolástico. A continuación expondremos brevemente, deteniéndonos sólo en los puntos esenciales según nuestro propósito, el proceso evolutivo que experimenta el pensamiento medieval entre los siglos XII y XIII.

Cabe decir en primer lugar que dentro del pensamiento cristiano medieval debemos distinguir dos grandes momentos, aun cuando la línea de separación entre ambos sea algo difusa: la Patrística o Teología filosófica, y la Escolástica, que convendremos en que se estructura de forma sistemática (que no es lo mismo que inaugurar) con la obra de Tomás de Aquino. El término «escolástica» (*scholasticus*) sirve para definir tanto la Filosofía y la Teología enseñadas en las universidades medievales, en especial de la baja edad media, como los métodos dispuestos para su enseñanza.

Durante la Escolástica, que alcanza su primer momento de esplendor en el siglo XIII, la producción de textos filosóficos y teológicos no se puede comprender allende de los métodos de enseñanza universitarios (es decir, de los cánones institucionalizados con el auge de las Universidades). En el pensamiento cristiano, al menos desde san Agustín, se admite que la Filosofía como instrumento de investigación para las cuestiones que atañen a la Teología ya se había completado (perfeccionado) en el pensamiento de los griegos y los latinos, en

particular del platonismo y del neo-platonismo. Conforme dicho postulado se asuma como fundamental en el seno de la Escolástica se multiplicarán los «comentarios» de los textos griegos o latinos, obteniendo un lugar destacado en dicho trabajo hermenéutico Aristóteles.

Es importante señalar que el surgimiento de la Escolástica se produce, entre otras causas, con motivo de la introducción de la doctrina aristotélica (que llega por vía árabe, con Averroes, Avicena y Avicibrón, y gracias al esfuerzo de recopilación que realiza el toledano Domingo de Gundisalvo), y del concepto de «Filosofía» de la Grecia clásica en la doctrina cristiana oficial. Puede decirse, por tanto, que el proyecto escolástico es un proyecto de «cristianización de la Filosofía aristotélica», Filosofía que en algunos puntos confrontaba directamente con la Teología cristiana (de los Padres de la Iglesia); por ejemplo, en el empleo «indiscriminado» de la lógica y de la razón para el escrutinio de verdades consideradas como irrefutables (las verdades de las autoridades eclesiásticas y patrísticas), en la autonomía de la Filosofía respecto de la Teología, o en la tesis de la *eudaimonia* terrenal, que choca directamente con la noción agustiniana de felicidad eterna, y que moviliza la reestructuración de la Filosofía práctica aristotélica (ética, política, economía⁴).

En relación a lo que decía más arriba, también hay que tener en cuenta el «misticismo racionalista», articulado sobre la máxima de Anselmo de Canterbury de que «la fe busca la inteligencia» (*Fides quaerens intellectum diceretur, Proslogion*). Por ejemplo, san Agustín en *Contra académicos*, II: «Sin dialéctica no hay ciencia»; o Vicente de Beauvais en *De eruditione*, 14: «Discutiendo excesivamente se pierde la verdad». Por consiguiente, la tesis según la cual la Escolástica introduce la razón frente al dogmatismo de la Patrística carece de sentido, aunque quizás desde una perspectiva metodológica, más que objetual, adquiera cierto significado.

En la Teología filosófica o Filosofía patrística el saber se organiza, desde la fundación de las primeras escuelas de catequesis en el siglo II en Oriente, sobre la base de la lectura de la Biblia. La *lectio divina*, antecedente de la *lectio* escolástica, era el método patrístico de transmisión del saber. Consiste en la lectura de la Biblia, que no es sino la lectura de la *auctoritas divina*, Dios, aunque a partir

⁴ Al respecto de las dos últimas disciplinas citadas es interesante observar el interés contemporáneo por recuperar el pensamiento político de autores como Vitoria o Suárez (para, por ejemplo, la defensa del cosmopolitismo republicano), o del pensamiento económico de otros como Juan de Mariana, que da nombre al Instituto de tendencia liberal o neoliberal español.

del siglo VI se introducirá a las *auctoritas sanctii* o autoridades de los santos. La *lectio divina* incluye la *meditatio* o consideración personal del texto sagrado y la *oratio*⁵.

Como vemos, la Biblia es la base de la teología patrística. Pero conforme se van acumulando las interpretaciones de las verdades reveladas (por efecto de la legitimidad concedida a la razón para el escrutinio de la fe), y conforme éstas comienzan a diferir en algunos puntos de la autoridad de los santos Padres, la *lectio divina* va abriéndose camino hacia la *lectio* escolástica, el primero de los tres grandes métodos de enseñanza escolásticos. En las Universidades, cada año académico está dedicado a la lectura, y más tarde al comentario, de un libro de texto (la Biblia o el *Libro de las Sentencias* de Pedro Lombardo, desde 1215). Las sesiones, en las que se sigue la lectura del texto acompañada, como veremos, de las *glosas* del profesor, se llaman precisamente *lectiones*.

De la lectura literal y el posterior comentario de la *auctoritas divina* a través de las Sagradas Escrituras se pasará, paulatinamente, a la inclusión de los Padres de la Iglesia y de los autores destacados en cada una de las artes liberales (Prisciano y Donato en la Gramática, Porfirio y Aristóteles en la Dialéctica, Séneca, San Basilio y San Jerónimo en la Ética, y Graciano y Raimundo de Peñafort en el Derecho). Pasamos así de la *auctoritas divina* de la alta edad media a la *auctoritas escolástica*⁶ de la baja edad media, organizada jerárquicamente: en la cúspide está Dios, cuya autoridad se expresa en el acto de creación y se recoge en las Sagradas Escrituras, después la Iglesia (la autoridad del Papa y de los Concilios), y por último la autoridad de los *sanctii*, que se clasificarán en dos grupos: los de la alta edad media hasta san Agustín (por ejemplo, san Isidoro de Sevilla o Gregorio Magno), y los de la baja edad media desde san Agustín (por ejemplo, santo Tomás y san Buenaventura). La autoridad humana, de los santos y de la Iglesia, se determina como tal según la *intentio recta* o «sentido común» con el que escudriñan los textos sagrados.

En el contexto de la enseñanza universitaria se distingue la *lectio* del maestro (*lego librum illi*) y la *lectio* del alumno (*lego librum ab illo*). Originariamente, la *lectio* consta de tres partes: la *littera* o el análisis de la estructura gramatical del texto, el *sensus* o análisis del contenido, y la *sententia* o exposición doctrinaria de

⁵ El *Metalógicon* de Juan de Salisbury explica este método escolar, aunque limitado a los procesos de lectura y meditación: primero leer, después aprehender lo leído, y finalmente meditar sobre lo leído, que no es sino una forma de reflexión personal.

⁶ La *auctoritas* no refiere al autor, sino al texto mismo.

las tesis del texto. Además, con el paso del tiempo se incluirá la *quaestio*, a través de la *collatio* o conversación entre el maestro (*magistri*) y los alumnos. Esta *quaestio* irá adquiriendo autonomía metodológica hasta constituirse como un método más de la enseñanza escolástica. En una época en la que las Universidades comenzaban a erigirse como centros universales de saber, el método tradicional de pensamiento a través o en función de ciertas autoridades comienza a quedar un tanto desfasado. Por ello, la *lectio* irá perfeccionando sus técnicas didácticas e investigadoras hasta dar lugar, como veremos, a las *quaestiones*, que irán agrupándose en forma de libro con las *summas*, y de las que surgirán las *disputationes*.

Pero antes de hablar de la *quaestio* hemos de hablar de las *sentencias*, textos que surgen como resultado del ordenamiento de los comentarios con los que el profesor iba glosando las lecturas realizadas en el aula⁷; se distingue una «glosa interlineal», una acotación verbal simple, de una «glosa marginal», que evolucionará como *expositio* o comentario. A partir del siglo XII las glosas comenzarán a comprenderse, no desde la perspectiva de la «página», esto es, de la Palabra de Dios expresada en las Sagradas Escrituras, sino de la «cuestión». Dicho de otro modo, la exposición del maestro escolástico irá ganando fuerza respecto de la autoridad divina. Esto es indicativo de las aspiraciones críticas que comienzan a adoptar los estudios de los textos bíblicos en el seno de la Escolástica.

La *quaestio* se desarrolla a partir de los siglos XI y XII, cuando los maestros escolásticos reconocen la necesidad de discriminar entre los diferentes argumentos de autoridad a la hora de comentar los textos. De hecho, y como explica Laureano Robles en «Apuntes para una lectura de Tomás de Aquino», la lectura directa de las autoridades, que constituía un saber erudito acumulado por la tradición, es una de las causas que explican el estancamiento del saber en la época medieval (Robles, 1992).

En la estructura de la *lectio*, las *glosas* o comentarios de otros autores irán tomando fuerza dentro de la *quaestio*, favoreciendo su independencia metodológica. Entre esas nuevas figuras de autoridad podemos destacar a Escoto Eriúgena, san Anselmo de Canterbury (*Monologion*, *Prosologion*) y, sobre todo, a Pedro Abelardo (cuya obra *Sic et non*, de 1121, es una de las primeras fuentes

⁷ La palabra «sentencia» se empleó antes de la eclosión del pensamiento escolástico para referir a colecciones de textos de autores como san Agustín o Gregorio Magno, también conocidas como «florilegios» o «cadenas». Al conjunto de estos textos, y no a su autor, se les llamará *auctoritas*.

para el desarrollo de las *glosas*, y uno de los argumentos de autoridad para el «misticismo racionalista»). Pedro Abelardo se convertirá en el inaugurador de una nueva manera de hacer Teología que ya no depende de la *lectio* o de las *glosas*, tampoco de las sentencias de Pedro Lombardo, sino de las *quaestiones*, en las que se adopta el esquema y el método inspirado por las leyes lógicas de Aristóteles⁸. No obstante, el *Libro de las Sentencias* de Lombardo se mantendrá como texto básico en la enseñanza de Teología hasta los siglos XV y XVI, cuando se incorpore como texto básico la *Summa Theologiae*; Francisco de Vitoria hará lo propio en la Universidad de Salamanca en el siglo XV.

La autoridad ya no se afirma acríticamente, sino que se somete a examen. La lectura literal de las autoridades divinas o santas abre espacio a una libertad personal para la investigación y, en la medida de lo posible, la crítica a las Sagradas Escrituras. Este espacio de libertad, que ha de entenderse siempre desde el marco del pensamiento cristiano, dogmático, dará lugar al florecimiento de un importante material teológico cuya extensión y pluralidad temática hará necesario un nuevo criterio sistemático de ordenación. En este momento (siglo XII) también aparecen las primeras *summas* o compendios de Teología, como la *Summa Sententiarum* de Pedro Lombardo, o el *Sic et Non* de Abelardo. Antes de estos intentos sistemáticos de orden de los temas teológicos se contaba con los resúmenes ofrecidos por autores como san Agustín o Juan Damasceno.

La *quaestio* tiene una estructura que consta de cinco partes que parte siempre de un *Utrum...*⁹, es decir, del planteamiento de la cuestión a exponer, que a la postre se convertirá en un formalismo dialéctico dentro del pensamiento escolástico; a continuación, los argumentos pro y contra la cuestión (*videtur quod sic; sed contra – videtur quod non; sed contra*); después la prueba de las premisas (*probatio maioris, probatio minoris*); el establecimiento de la tesis (*propositum*); y por último la respuesta (*solutio*) con prueba indirecta (*reductio ad impossibile*) y prueba directa (*arguitur quod sic*), seguida de la refutación de las objeciones (*fallaciae*).

Para terminar, la *disputatio*, que surge de la *quaestio* del mismo modo como ésta surge evolutivamente (evolución problemática) de la *lectio divina*; mejor dicho, la *disputatio* está estructurada en *quaestiones*. Con motivo de ese espacio de libertad personal conferido por la condición magistral de los profesores es-

⁸ La Lógica aristotélica que se conoce en Europa hasta mediados del siglo XII es la Lógica transmitida por Boecio, que suele denominarse *logica vetus* o «Vieja Lógica».

⁹ Este *utrum* o «si» condicional también abre cada una de las preguntas propuestas en la *Summa Theologiae* de santo Tomás, las cuales se agrupan artículos. La estructura de los artículos de la *Summa* se aproxima mucho a las de las *quaestiones*.

colásticos, comenzarán a multiplicarse las intervenciones dialécticas de otros maestros e incluso de los propios alumnos en las explicaciones de las cuestiones.

Teniendo en cuenta que una *quaestio* puede ofrecer múltiples soluciones, el *magistri* debe dar respuesta a todas ellas. Es de ahí de donde surge la *disputatio*, que terminará por sustituir a la *lectio*; en definitiva, la Biblia pierde centralidad en el ambiente escolástico universitario conforme la ganan las cuestiones y las cuestiones disputadas. Lo mismo que sucede con las glosas, las cuestiones y las sumas, las *disputatio* pasarán de métodos de enseñanza-aprendizaje a textos básicos de la Filosofía escolástica. En este sentido, podemos destacar las *Disputaciones* de Simón de Tournai (1201), uno de los primeros textos de su categoría, y las *Disputaciones metafísicas* de Francisco Suárez (1597), en las que el filósofo español realiza una recopilación de las cuestiones y disputas de la Escolástica para construir un cuerpo organizado de conocimientos que, a la postre, dará origen a la Filosofía moderna (crisis de la onto-teología) y al establecimiento de la Ontología como disciplina independiente de la Teología. Por otro lado, es necesario reseñar la célebre «controversia de Valladolid», acontecida entre 1550 y 1551 en el Colegio de San Gregorio de la ciudad castellana y que enfrentó a Juan Ginés de Sepúlveda y a Bartolomé De las Casas en el contexto de la «polémica de los naturales».

Se distinguen dos tipos de *disputatio*: la *quaestio disputada* o «disputa ordinaria», impartida por el *magistri* unas dos o tres veces por semana, y la *quolibet* o «disputa extraordinaria», impartida por un gran escolástico. En las primeras el profesor llama la atención sobre alguna dificultad del texto que se comenta, o, simplemente, propone problemas relacionados con el mismo. Da lugar así a discusiones que finalizan con la aclaración del *respondeo dicendum*, y recapituladas en el *reportator*. El segundo tipo de *disputatio* consiste en la respuesta ejemplar (desde la cátedra) del maestro a ciertas observaciones y preguntas.

Las disputas ordinarias se realizaban en el contexto de enseñanza-aprendizaje, como parte del reglamento académico de las Universidades, y siguen el siguiente esquema: Exposición de la cuestión; exposición de las razones a favor y en contra; *determinatio* del *magistri*. Dentro de este tipo de disputa están las disputas públicas, de cumplimiento obligatorio para los maestros. Los alumnos debían asistir a ellas, y tomar notas. Quien proponía el tema era el bachiller o auxiliar del maestro. Después, el público plantea dificultades y problemas (y los argumentos *sed contra*, que son tesis que refuerzan la dificultad planteada) sin un orden establecido, de manera que en función del tipo de público asistente la temática podía variar durante la propia disputa. También es el bachiller quien

toma notas de las dificultades y las responde, aun cuando el maestro podía intervenir siempre que lo considerase necesario. La *determinatio*, pronunciada días más tarde del «torneo» por el maestro, se enuncia de forma magistral. Las disputas extraordinarias o *quodlibetales* expresan la viveza de la enseñanza académica escolástica en la medida en que los temas no estaban anunciados con anterioridad, y se plantean para ser discutidos libremente por el maestro. Más que cuestiones referidas a la enseñanza de los alumnos, los temas tratados versan sobre las preocupaciones y los problemas de la sociedad escolástica.

Con la consolidación de la *disputatio* la Escolástica como sistema de pensamiento y también como método de enseñanza-aprendizaje adquiere un carácter dialéctico. No en vano, al maestro escolástico no sólo se le pide enseñar y predicar, sino también disputar con otros maestros. Por eso es importante que, a la hora de estudiar una disputa, se la considere en relación con las tesis contrarias que pretende refutar. El carácter dialéctico de la enseñanza-aprendizaje escolástica es, como se puede observar, uno de los aspectos más relevantes para el objetivo de recuperación de la Escolástica que me propongo en este artículo.

4. Propuesta didáctica.

Tenemos los tres grandes métodos escolásticos de enseñanza-aprendizaje: la *lectio* o lectura de los textos (dentro de la cual distinguimos la lectura del profesor, que más bien diríamos, aplicado a nuestro contexto, que es una selección, y la lectura del alumno, que en nuestro contexto se entiende previa a las sesiones en las que se analizarán esos textos), la *quaestio* o el planteamiento de problemas y dificultades, y la *disputatio* o exposición dialéctica de tesis enfrentadas a colación de uno de los problemas o de las dificultades de la *quaestio*.

A continuación expondré los tres bloques en los que he dividido mi propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Filosofía en 2º de Bachillerato. Después, justificaré la relación de semejanza entre ambas metodologías.

«Proemio práctico proactivo».

La primera sesión de cada unidad didáctica se incluye dentro del «proemio práctico proactivo». El desarrollo de la sesión es como sigue.

Al iniciar la clase, el profesor realiza una serie de preguntas para conocer si los alumnos tienen algunas referencias previas sobre el autor o la corriente de la unidad didáctica. Conforme los alumnos vayan exponiendo algunas aproximaciones (en caso de que los alumnos no sepan absolutamente nada del autor o la corriente en cuestión el profesor formulará preguntas para guiarles en la articulación de algunos conceptos básicos del contexto, de la biografía y del sistema filosófico del autor), el profesor dibuja en la pizarra un mapa con los conceptos que vayan surgiendo en el diálogo. Cuando se haya completado el mapa conceptual (según la referencia que el profesor tendrá preparada con anterioridad, y durante el tiempo que tarde en completarse), el profesor formulará preguntas en las que se planteen posibles relaciones entre dos o más conceptos. Se pueden tomar como referencia expositiva tanto las experiencias personales de los alumnos como la perspectiva del autor (en caso de que los alumnos lo conozcan). Al finalizar la sesión, el profesor concluirá con algunas aproximaciones formales a los conceptos básicos de la unidad (definiciones provisionales). En cada unidad didáctica uno de los alumnos (por orden de lista) recogerá por escrito las definiciones y las conclusiones extraídas en la sesión proactiva para compararlas con las definiciones y conclusiones extraídas al final de la unidad didáctica.

Es importante apuntar que lo ideal para el correcto desarrollo de esta sesión es que los alumnos hayan leído los textos recomendados por el profesor previamente. Con ello, además de observar qué saben los alumnos sobre el tema de la unidad, el profesor podrá determinar hasta qué punto, en qué grado o con qué suficiencia los alumnos aprenden, inicialmente, los ítems o conceptos básicos de la unidad didáctica. En definitiva, no sólo se trata de exponer conocimientos previos, sino de estructurarlos según nuevas lecturas para echar los cimientos desde los cuales se reconstruirá dialécticamente el conocimiento del autor correspondiente. Según lo expuesto, el método apropiado para impartir esta sesión es el método dialógico a través de preguntas que relacionen las tesis principales del autor con su contexto histórico.

«Exposición conceptual dialéctica».

La extensión de la «exposición conceptual dialéctica» dependerá de la importancia de cada unidad didáctica (establecida según la relación con el conjunto de

la asignatura y con el objetivo puesto en la preparación de las pruebas EBAU), oscilando entre siete y diez sesiones. En cada sesión se expondrán uno o dos pares conceptuales, y el desarrollo de cada sesión es como sigue.

Durante los primeros diez minutos el profesor recuerda los puntos básicos de la exposición del día anterior, dibujando en la pizarra los conceptos básicos que se concluyeron entonces. Preguntará a los alumnos para que sean ellos mismos los que definan y relacionen estos conceptos. Después, durante treinta minutos, se realiza la exposición dialéctica de los ítems de la sesión. La principal novedad que representa este tipo de enseñanza radica en el modo como se estructuran los contenidos curriculares: según pares conceptuales dialécticos. Así por ejemplo, a la hora de tratar los argumentos escépticos de Descartes se tendrán en cuenta las doctrinas de los escépticos españoles, en particular de Gómez Pereira y de Francisco Sánchez «El Escéptico»¹⁰. En cada sesión se expondrá un par conceptual. Los diez últimos minutos se dedican a resolver las dudas, críticas y objeciones de los alumnos.

El método requerido para impartir las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica» será el método dialéctico para los primeros y últimos diez minutos, y el método de la «lección magistral participativa» para los treinta minutos de exposición del profesor.

«Postfacio práctico».

Durante las dos últimas sesiones de cada unidad didáctica se realizarán las pruebas de evaluación práctica de los alumnos (sin contar el comentario de texto, que se realizará al final de cada trimestre, ni el «diario filosófico», que los alumnos deberán entregar al final del curso académico), a saber: «disputaciones», «propuestas artísticas» y «propuestas prácticas». Las «propuestas prácticas» consisten en la exposición de algunos de los contenidos de la asignatura a través del contexto de nuestro presente; es decir, explicar las ideas de la tradición filosófica a partir de discursos, publicaciones, eventos, conferencias o reivindicaciones actuales o contemporáneas. Las «propuestas artísticas» consisten en la exposición de algunos de los contenidos de la asignatura a través de obras artísticas (que pueden ser «pasivas», es decir, propuestas por los alumnos a través

¹⁰ En definitiva, se trata de «enfrentar» los conceptos básicos de un autor o corriente con los antecedentes directos a partir de los cuales articula aquéllos, al modo de «fuentes».

de una investigación previa, o «activas», diseñadas *ad hoc* por los alumnos; por ejemplo, dibujos, cómics, música, etc.). Y las «disputaciones», la prueba práctica más relevante a los efectos de este artículo, consisten en una recuperación adaptada de las *disputatio* escolásticas, según lo indicado en el punto anterior.

Adaptación de la enseñanza escolástica.

En el desarrollo histórico de la Filosofía escolástica y de los métodos de enseñanza-aprendizaje escolásticos he apuntado deliberadamente la creciente complejidad de las cuestiones disputadas y la multiplicación paulatina de las autoridades e interpretaciones como una de las causas que determinan el paso de la Patrística a la Escolástica¹¹. Si recordamos, esa misma complejidad de contenidos es una de las circunstancias que ciframos como causa de los problemas en el aprendizaje de la asignatura que esta propuesta trata de afrontar. Para un estudio ampliado de este paralelismo, así como de las implicaciones metodológicas de la Escolástica, remito a *La Escolástica y su aporte metodológico* (1991), de Felicísimo Martínez Diez.

Por otro lado, creo conveniente recordar que en el Prólogo a la *Summa Theologiae*, santo Tomás explica en tres párrafos los motivos o el plan general de la obra; de todos ellos, cuya explicación no cabe aquí, sólo quiero destacar el primero. La *Summa*, que no es sino un «compendio de Teología», más aún, un compendio sistemático de los temas de la Teología para su correcta exposición, enseñanza y aprendizaje, tiene el objetivo fundamental de facilitar la labor pedagógica de los maestros escolásticos. Y en el segundo párrafo, directamente relacionado con las tesis que he presentado en el punto dos del trabajo, explica el aquinante las dificultades ante las que se encuentra el alumno cuando se adentra en el estudio de la Teología. Si bien es cierto que el objeto de estudio no es el mismo, y tampoco son las mismas las dificultades a las que se enfrenta el alumno, pienso que estos párrafos son una prueba, entre otras muchas que podríamos exponer si tuviésemos más espacio para ello (la necesidad de es-

¹¹ Sin perjuicio, por supuesto, de la introducción por la vía árabe de los textos aristotélicos. Sin embargo, esta causa, que sin duda cifro como fundamental para el tránsito de la Patrística a la Escolástica, puede coordinarse con la anterior del siguiente modo: la recuperación de la silogística aristotélica y de las tesis «controvertidas» del aristotelismo provocan, respectivamente, una reconsideración de la existencia racionalista de los estudios escolásticos, y la acumulación de nuevas figuras de autoridad cuyos argumentos han de ser rebatidos adecuadamente.

estructurar los contenidos de la Teología según las leyes de la Lógica aristotélica, planteada por Pedro Abelardo), de lo fructuosa que sería una recuperación, más bien parcial, referida a los métodos más que a los contenidos, del pensamiento escolástico.

Pues bien, según este paralelismo creo justificado recuperar algunos puntos básicos de la enseñanza escolástica para la tarea de articulación metodológica que atenuará, o al menos ese es el objetivo, los problemas de aprendizaje manifestados por los alumnos. En este sentido, se puede observar una cierta afinidad entre los tres métodos escolásticos (*lectio*, *quaestio* y *quaestio disputada*), y los tres bloques metodológicos que propongo. En el «proemio práctico proactivo» se diferencian claramente una selección de textos realizada por el profesor para su lectura de una lectura a realizar por parte de los alumnos. La *lego librum illi* y la *lego librum ab illo*, respectivamente. Por lo que respecta a las sesiones de la «exposición conceptual dialéctica», asumen una estructura polémica que se puede poner en comparación con la estructura de las *quaestio*. Y finalmente, las «disputaciones» son una de las pruebas prácticas que componen el «postfacio práctico».

Esto, sin perjuicio de que la lección magistral, método básico para el desarrollo del segundo bloque, coordinado con la *quaestio*, nazca de la *lectio*, coordinada con el primer bloque. En efecto, si bien es cierto que la lectura de textos por parte de los alumnos se exige y erige como necesaria para los tres bloques, en particular para el segundo, es en el primero donde tendrá una mayor significación, dado que el método previsto para su ejecución ofrece un mayor espacio de participación para el alumnado. Según esto, aun cuando es conveniente que los alumnos lean los textos seleccionados para el tratamiento de cada una de las cuestiones de la «exposición conceptual dialéctica», más lo será para el desarrollo del «proemio práctico proactivo», en el que el profesor espera detectar el grado de adquisición inicial de los contenidos por parte del alumnado, y las posibles dificultades que se presenten en el aprendizaje inicial de los mismos a partir de los textos. Además, en el «proemio» se le concede mayor importancia a la práctica y a la demostración oral del estilo de análisis o del estilo de aprendizaje de cada alumno, lo que se corresponde con el *modus loquendi* de la *lectio* (Del Rey Fajardo, 2016).

Con todo y para concluir, mi propuesta didáctica para la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato presenta una cierta continuidad con la enseñanza escolástica en la medida en que cifro como cuestiones fundamentales para un

correcto abordaje de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la Filosofía en la Secundaria el reconocimiento del carácter escolar de la Filosofía (constatable no sólo en la época escolástica, sino también en la Filosofía clásica, con la proliferación de Academias, Escuelas y Sectas de Filosofía), por un lado, y la adaptación dialéctica de los contenidos curriculares de las distintas asignaturas, por el otro. Según esto último, que no hay tiempo de desarrollar, la modificación dialéctica o según pares dialécticos de la estructura curricular de los contenidos de las asignaturas referidas se adecúa a las tesis básicas de la teoría del «aprendizaje significativo» de David Ausubel¹².

¹² Ausubel, D., Novak, T. y Hanesian, H. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognitivo*. Trillas; Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bueno, G. (1970). *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva.

Del Rey Fajardo, J. (2016). Los métodos de enseñanza y su dinámica. *Montalbán*, 48, 74-86.

García Morrión, F. (2007). La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. *Episteme*, 27, 41-58.

García Zacarías, J.C., y Varguillas Carmona, C.S. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19, 209-226.

Perelló, J. (2008). Didáctica de la Filosofía. *Sophia*, 4, 155-210.

Robles, L. (1992). Apuntes para una lectura de Tomás de Aquino. *Anales del Seminario de Metafísica*, número extra en homenaje a Sergio Rábade, pp. 927-963.

Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo filosófico*, 68, 207-2015.