

*Gnoseological foundations for the teaching
of philosophy in secondary education*

*Fundamentos gnoseológicos para la docencia
de la filosofía en la enseñanza secundaria*



DOMINGO PEREA ARROYO

*Revista Paideia 117 (2022),
págs. 35-56. ISSN: 0214-7300*

RECIBIDO: ABRIL 2022
APROBADO: JUNIO 2022

RESUMEN

Frente a las concepciones formalistas y naturalistas de la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía dependen del estatuto gnoseológico de este saber humanístico. De acuerdo con Gustavo Bueno, la filosofía es un saber crítico y sistemático, de “segundo grado”. Estas condiciones exigen enseñar la filosofía mediante el ejercicio de la crítica filosófica en las clases y el aprendizaje constante y esforzado de la multiplicidad y heterogeneidad de conocimientos sobre los que se construye el saber filosófico.

Palabras clave: filosofía, Gustavo Bueno, enseñanza de la filosofía, aprendizaje de la filosofía.

ABSTRACT

Contrary to formalistic and naturalistic conceptions of teaching and learning, the teaching and learning of philosophy depend on the epistemological status of this humanistic knowledge. According to Gustavo Bueno, philosophy is a “second degree”, critical and systematic knowledge. These conditions require teaching philosophy through the exercise of philosophical criticism in classes and the constant and hard learning of the multiplicity and heterogeneity of knowledge on which philosophical knowledge is built.

Keywords: Philosophy, Gustavo Bueno, teaching of philosophy, learning of philosophy.

Fundamentos gnoseológicos para la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria

En el presente trabajo nos proponemos desarrollar las coordenadas gnoseológicas sobre las que, consideramos, debe organizarse la docencia y el aprendizaje de la filosofía en la enseñanza secundaria. Nuestra tesis es que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía dependen de los contenidos y metodologías específicas de este saber humanístico, y no de presuntas reglas pragmáticas abstractas respecto de cualquier saber. No cabe entender la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía como procesos cognoscitivos desprendidos de los contenidos objetivos entre medias de los cuales se construye el saber filosófico sino, por el contrario, como dos quehaceres enteramente dependientes del método dialéctico característico de la filosofía.

Nos proponemos, por tanto, ofrecer una fundamentación filosófica de la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria en un doble sentido. Por una parte, proponemos fundamentar gnoseológicamente la enseñanza de la filosofía en esta etapa, es decir, organizar la filosofía administrada en los centros educativos a partir del estatuto cognoscitivo de este saber; por otra, ofrecemos la concepción de la filosofía presentada como base para reorganizar la docencia de la filosofía.

Con estos objetivos exponemos, en primer lugar, el análisis filosófico (“metafilosófico”) de la naturaleza específica del saber filosófico realizado por el filósofo español Gustavo Bueno para, en un segundo lugar, extraer la concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía que, a nuestro juicio, puede y debe derivarse de esta teoría “metafilosófica”; en tercer lugar, justificamos la posibilidad de utilizar la teoría filosófica expuesta como el “cimiento metafilosófico” sobre el cual organizar la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria. Como conclusión, analizamos algunas de las consecuencias prácticas inmediatas de nuestra propuesta.

¿Qué es la filosofía?

LAS DISTINTAS ACEPCIONES DEL TÉRMINO “FILOSOFÍA”

Como ya reconociera el filósofo español Gustavo Bueno¹, “el término *filosofía* se utiliza en muy diversas acepciones e incluso en acepciones opuestas” (1995a, p. 28). Por tanto, para responder a la pregunta “¿qué es la filosofía?” deberemos comenzar por ofrecer una clasificación de las acepciones en uso que sea exhaustiva. Sólo después podremos tomar partido filosófico por una u otra concepción, y frente a las otras:

La respuesta a la pregunta *¿qué es la filosofía?* sólo puede llevarse a efecto impugnando otras respuestas que, junto con la propuesta, constituya un *sistema* de respuestas posibles; porque el saber filosófico es siempre (y en esto se parece al saber político) un *saber contra alguien*, un saber dibujado frente a otros pretendidos saberes (Bueno, 1995a, p. 14).

Tomando como criterio de clasificación las relaciones de la filosofía con otros contenidos prácticos del presente “en marcha” –científicos, tecnológicos, políticos, religiosos, etc.– pueden distinguirse dos tipos fundamentales de acepciones de filosofía (Bueno, 1995a, pp. 29-31):

- 1) Acepciones que conciben la filosofía como un “saber”, “actividad”, “institución” o “disciplina” exenta respecto de dichos contenidos del presente.
- 2) Acepciones que conciben la filosofía como un “saber”, “actividad”, “institución”, etc., dependiente o inmersa en esos contenidos del presente.

No se trata de dos posiciones axiomáticas, nos dice Bueno, sino de “perspectivas reversibles o duales” que se encuentran ejercitadas o representadas en las obras filosóficas (y en las clases de filosofía) y cuentan con la capacidad de envolverse mutuamente desde sus marcos respectivos. Entre ambas perspectivas se da una relación de oposición dialéctica que impide su armonización en una síntesis superior, lo que nos obliga a “*tomar partido*” por uno u otro de sus miembros (1995a, pp. 31-32).

¹ Seguimos en lo sucesivo la teoría [metafilosófica] desarrollada por Gustavo Bueno a lo largo de su extensa obra y, de forma sintética, en su opúsculo *¿Qué es la filosofía?* publicado en 1995 con motivo del congreso de profesores de filosofía celebrado en Granada ese mismo año.

Desde la primera de estas perspectivas se concibe el saber filosófico como un saber en gran medida desprendido de las realidades del presente, consideradas como accidentales o efímeras respecto de la sustancialidad de su “campo” (Bueno, 1995a, p. 32). La filosofía tiende a concebirse, por tanto, como un saber de “primer grado”, análogo a las ciencias estrictas, aunque esto no implica su desconexión absoluta respecto de las realidades del presente, como señala Bueno:

Este modo de entender la filosofía no debe identificarse con el modelo que pudiera considerarse su realización más radical, a saber, la concepción de la filosofía como *fuga saeculi*, según el prototipo neoplatónico [...]; también comprenden a las concepciones de la filosofía como sabiduría que, no por creer haber alcanzado una perspectiva autónoma, independiente o distanciada del presente, excluye «la vuelta a la caverna» y espera, desde su sabiduría «exenta», hacer posible el enjuiciamiento crítico y sereno del presente en el que se ejercita (1995a, p. 32).

Las filosofías exentas no tienen por qué negar la referencia a los contenidos prácticos del presente desde el punto de vista de su génesis, como un punto de partida y de regreso crítico ineludible. Ahora bien, en un plano estructural, proceden de hecho como si el saber filosófico, la sustancialidad de su campo cognoscitivo, “preexistiera” o “sobreexistiera” a las prácticas humanas históricas.

Bueno distingue dos maneras o modos de producirse este distanciamiento desde el presente, a partir de los cuales se dibujan dos tipos de filosofías exentas que pueden enfrentarse o, incluso, intersectarse parcialmente entre sí: un “*modo dogmático o escolástico*” y un “*modo histórico o etnológico*” (1995a, p. 33).

El primero de estos modos de distanciamiento, dogmático o escolástico, remitiría intencionalmente a un saber sustancial intemporal, sobrenatural o praetercultural de ideas eternas, a un mundo de los primeros principios o las primeras causas contradistinto del mundo de los fenómenos o las apariencias –sin perjuicio, como decíamos, de que se reconozca la necesidad de partir de los fenómenos para alcanzar las esencias intemporales y, desde ellas, regresar a los fenómenos para enjuiciarlos críticamente (Bueno, 1995a, pp. 33-34). La filosofía adquiriría así el estatuto de una propedéutica, y el filosofar tendería a concebirse como el tránsito cognoscitivo indispensable para acceder a la ciencia de las primeras causas y los primeros principios, organizándose en un cuerpo doctrinal transmisible.

El segundo modo, histórico o etnológico, remitiría intencionalmente la filosofía a la sabiduría contenida en un mundo pretérito (histórico o prehistórico) desde la cual regresaría para juzgar críticamente el presente. La tarea de la filosofía consistiría, pues, en la hermenéutica y desvelamiento de las fuentes de sabiduría pretéritas a las que no puede dejar de retornar (Bueno, 1995a, p. 34).

La forma más común de filosofía exenta histórica es la que hace coincidir esa “fuente de sabiduría” con la historia de la filosofía que se manifiesta en la concatenación recurrente de referencias textuales entre las obras de los filósofos del “área de difusión helénica” (Bueno, 1995a, p. 35). Esta concepción de la historia de la filosofía como una “historia filosófica” y de la filosofía como un saber historiográfico, filológico-doxográfico en el límite, es la que con frecuencia se encuentra institucionalizada en los estudios universitarios de filosofía (Bueno, 1996, p. 11; 1995a, pp. 35-36). De acuerdo con esta concepción la filosofía sería un saber acerca de las obras de Platón, Aristóteles, etc.

Ahora bien, como afirma Bueno: “Sería demasiado simple sobreentender que la filosofía, así entendida, es una simple evasión del presente, como si esta evasión fuese posible” (1995a, p. 36). No cabe duda de que la historia de la filosofía constituye un saber crítico y totalizador (Bueno, 1995a, p. 36). Este “formato histórico-totalizador, y por ello a la postre universal” (Fuentes, 2013a, p. 10) es el formato gnoseológico específico de los saberes humanísticos (historiográficos, filológicos y filosóficos). Como señala J. B. Fuentes:

Las Humanidades [...], toman precisamente su impulso a partir del carácter siempre en algún grado constructivamente precario de las soluciones puntuales del presente de cada uno de los sectores particulares de los saberes sociales, razón por la cual ellas han de adoptar la forma o la vía cognoscitiva de un regreso histórico-totalizador a las diversas fuentes o estratos históricos en donde se han generado los diversos conflictos puntuales sectoriales de cada presente histórico, a partir de las cuales fuentes es posible alcanzar criterios más amplios y profundos para reobrar de un modo totalizador y reflexivo, y por ello crítico, sobre el presente, o sea sobre las diversas alternativas posibles de un presente que se ha gestado siempre a un nivel de profundidad y amplitud históricas cuyas claves precisamente recuperamos mediante los conocimientos humanísticos (2013a, p. 10).

La filosofía, sin confundirse con los saberes historiográficos y filológicos, los requiere como condiciones necesarias para “autoconcebirse” y “ejercerse” como “un saber totalizador, reflexivo y crítico sobre el conjunto de la realidad y sobre el lugar del hombre en la misma” (Fuentes, 2013a, p. 11).

Desde la segunda perspectiva la filosofía sería concebida, frente a los tipos anteriores, “como *implantada* o *inmersa* en el presente práctico (social, político, científico, &c.)” y “actuando siempre desde el presente” (Bueno, 1995a, p. 37) como el ámbito entre medias del cual trata de elucidar las ideas en él objetivadas. Se considerará el pasado o la eternidad en función del presente, constituyéndose como “un saber de segundo grado, un saber crítico de saberes del presente” (Bueno, 1995a, p. 37).

Esta concepción de la filosofía puede encontrarse ejercitada o representada de diversas maneras, mutuamente enfrentadas entre sí, como ocurría en el caso de las filosofías exentas.

Bueno distingue un primer tipo de filosofía inmersa en el presente, “en un sentido radical”, que niega cualquier sustantividad al saber filosófico: la *filosofía inmersa adjetiva* (1995a, p. 38). Según esta concepción, la filosofía sería un saber adjetivo, es decir, un saber “enteramente inmerso en los saberes mundanos del presente y determinado por ellos”, hasta el punto de llegar a reducirse a un epifenómeno o un subproducto de la cultura de referencia. En el límite, esta concepción de la filosofía coincidiría ampliamente con la filosofía exenta etnológica, al entenderse como la concepción del mundo o la “cosmovisión” propia de las distintas sociedades, ya sean históricas o prehistóricas² (Bueno, 1995a, p. 38).

Cabe reconocer dos versiones fundamentales de esta concepción adjetiva de la filosofía inmersa en el presente: la denominada “filosofía espontánea de los científicos” y la “filosofía mundana”.

Según la primera de estas concepciones, la filosofía sería un saber adjetivo construido “a pie de obra” de las ciencias estrictas, “como una nube que fuera formándose a su alrededor” (Bueno, 1995a, pp. 38-39). Su finalidad se reduciría a “recoger los resultados arrojados por las ciencias categoriales, esclarecerlos, a veces incluso coordinar sus principios y resultados” (Bueno, 1995a, p. 39). Ejemplos de esta concepción de la filosofía sería el neopositivismo y las visio-

² (La concepción de la filosofía) que se vuelve hacia el «pretérito prehistórico», hacia el pensamiento salvaje o [...] hacia el «presente etnológico», en el que flotan las concepciones del mundo propias de otras sociedades o culturas distintas a las del área de difusión helénica (concepciones que en los tratados de Antropología suelen ser expuestas bajo la rúbrica «filosofía»). Bastará extender el concepto de filosofía a esas «concepciones del mundo» de otras culturas para que, en nombre del relativismo cultural, la «filosofía etnológica» pueda acusar de «eurocéntrica» a la concepción histórica tradicional (Bueno, 1995a, p. 37).

nes científicas de los problemas filosóficos ofrecidas por los científicos desde sus respectivos campos –por ejemplo, sobre la idea filosófica de ciencia³.

La “filosofía mundana”, por su parte, se desarrolla a partir de los conflictos resultantes de las prácticas “cotidianas”, como los conflictos políticos o éticos que exigen determinarse críticamente por una alternativa práctica frente a otras posibles:

Ahora la filosofía se nos manifiesta (podríamos decir) como la formulación de la conciencia o reflexión crítica de quienes, teniendo que tomar una decisión práctica (frente a otras alternativas) o adoptar una estrategia (frente a terceras), advierten que su decisión no puede simplemente justificarse o fundarse en motivos «técnicos» (diríamos: categoriales), puesto que requiere la consideración de muy diversos motivos categoriales («interdisciplinares») y de presupuestos políticos, morales, &c. con los cuales es preciso además entrar en compromiso desde el momento en que la decisión a adoptar es vivida como una decisión necesaria (Bueno, 1995a, p. 41).

Sócrates, a juicio de Bueno, sería la encarnación de este modo “informal” de filosofar en la plaza pública, y que “de hecho renace una y otra vez en cualquier tiempo” (1996, p. 8).

FILOSOFÍA INMERSA EN EL PRESENTE, CRÍTICA Y SISTEMÁTICA

Dentro de las filosofías inmersas en el presente encontramos, por último, concepciones de la filosofía que, sin perjuicio de su referencia inmediata a las prácticas “mundanas” actuales, “propugnan una sustantividad o sistematicidad «actualista» de la filosofía” (Bueno, 1995a, p. 43). Se trata de la “filosofía en sentido estricto” o *académica*, es decir, de tradición platónica –no necesariamente la filosofía administrada, por ejemplo, en las instituciones educativas–, y que se opone, por su método formal e institucionalizado, a la filosofía mundana:

Platón fue el fundador de la Academia, y con ella, de un método característico de filosofar: el método dialéctico. Un método que comporta, entre otras cosas, la exposición del «estado de la cuestión» en el *presente* (científico, político, religioso, &c.), la determinación

³ Al científico en cuanto tal no le corresponde formular «visiones del mundo», sino que le corresponde formular «visiones de su propio campo» (Bueno, 1995a, p. 39). No obstante, que las ciencias no tengan capacidad por sí mismas, en tanto que saberes particulares categoriales, para proporcionar concepciones totalizadoras universales del mundo no quiere decir que sean neutrales o indiferentes respecto de cualesquiera concepciones mitológicas, teológicas o metafísicas del mundo. Pueden producirse conflictos entre las ciencias y las concepciones del mundo, pero estos conflictos se dirimen en el [terreno] de la filosofía (Bueno, 1995a, pp. 40-41).

de las diversas alternativas (generalmente en la forma de una taxonomía de teorías, o, en general, de una «teoría de teorías» pertinente) y el análisis crítico de todas ellas, tomando partido, si es posible, por alguna, bien sea atraídos por la evidencia intrínseca de sus fundamentos positivos, bien sea huyendo de la debilidad de los fundamentos que apreciamos en las alternativas rechazadas (Bueno, 1996, p. 8).

El formato gnoseológico de estas filosofías es constitutivamente dialéctico y, por tanto, crítico y sistemático. Estas filosofías se constituyen en la polémica entre las diversas organizaciones posibles de los sistemas de ideas realizadas en el presente histórico y, por ello, Bueno las denomina *filosofías críticas* (1995a, p. 43). “Crítica” tiene aquí el sentido de una operación de “clasificación” que incluye tanto el “discernimiento”, la “discriminación” o “distinción” de las ideas filosóficas objetivadas en las prácticas humanas históricas, como la “comparación” o “cotejo” y confrontación entre sus diversas determinaciones (Bueno, 1995a, pp. 43-44; 1996, p. 244).

Ahora bien, las construcciones críticas filosóficas son *sistemáticas*, no por voluntad de los filósofos, sino debido a la textura dialéctica y sistemática misma de las ideas “realizadas en la propia realidad producida en y por la práctica humana histórica” (Bueno, 1989, pp. 191-193). El método dialéctico, totalizador y crítico, característico de la filosofía consiste por ello en la “construcción y reconstrucción incesante” y polémica del sistema de las ideas objetivadas en las prácticas históricas que constituyen el presente (Bueno, 1989, pp. 191-193).

En tanto que saber sistemático, totalizador y crítico, la filosofía no es una ciencia. El saber filosófico desborda la inmanencia de los campos de los saberes científicos reconstruyendo sistemáticamente “las líneas más o menos identificables que las analogías o las contradicciones entre las ciencias y otros contenidos de la cultura perfilan” y que Bueno denomina “Ideas”, “en el sentido preciso de las Ideas objetivas que brotan de la confluencia de *conceptos* que se conforman en el terreno de las *categorías* (matemáticas, biológicas, etc.) o de las *tecnologías* (políticas, industriales, &c.)” (Bueno, 1995a, p. 45, nota 4). Lo cual no quiere decir que la reflexión filosófica “sobrevuele” los campos científicos, técnicos, etc., pues ha de entenderse la crítica filosófica, “sin perjuicio de su condición de «reflexión de segundo grado», como un proceso interno a los propios fenómenos tomados en su conjunto” (Bueno, 1996, p. 244).

La filosofía en sentido estricto, como saber crítico y sistemático, de “segundo grado”, consiste, por tanto, en el “enfrentamiento con las Ideas y con las relaciones sistemáticas entre las mismas” (Bueno, 1995a, p. 46), pero sin

recaer en un “actualismo ahistórico” ni suponer que los sistemas filosóficos hayan de estar “organizados jerárquicamente en torno a alguna super-idea que los clausure armónicamente y los petrifique definitivamente” (Bueno, 1989, p. 192).

La filosofía en sentido estricto no puede “volverse de espaldas a la filosofía pretérita” (Bueno, 1995a, p. 47), de ahí su dependencia interna de los saberes historiográficos y filológicos. Las prácticas humanas del presente y las ideas sobre las que se construye el saber filosófico son históricas, lo que obliga a la filosofía a regresar a los “estratos” históricos en los que se han originado, apoyándose ineludiblemente en los saberes filológicos e historiográficos⁴. La reconstrucción crítica y sistemática de las ideas filosóficas exige establecer “circularidades hermenéuticas” entre los sistemas filosóficos pretéritos y el presente histórico. Como dice expresivamente Gustavo Bueno:

El pretérito es parte del presente: las obras de Platón o Aristóteles figuran en los anaqueles al lado de las obras de Darwin o de Einstein, a la manera como las ruinas del foro romano son tan actuales, por lo menos en cuanto ruinas, como la cúpula de San Pedro (1995a, p. 47).

Tampoco ha de suponerse que los sistemas filosóficos constituyan totalidades “compactas” y “cerradas”, perfectamente organizadas, “a la manera como las caras constituyen el poliedro” (Bueno, 1995a, p. 46). No todas las ideas son conmensurables entre sí, de acuerdo con la idea platónica de la *symploké*⁵, todo sistema de ideas encierra contradicciones a través de las cuales se reconstruye su unidad sistemática en la polémica filosófica⁶. Como afirma J. B. Fuentes en la introducción de una entrevista a Gustavo Bueno:

⁴ Frente a los racionalismos “utópicos” y “ucrónicos”, el racionalismo filosófico ha de concebirse, a nuestro juicio, como un racionalismo histórico, tal y como sostuvo el filósofo español José Ortega y Gasset. Al respecto puede verse, por ejemplo, el “ajuste de cuentas” que realiza el autor de *Historia como Sistema* con la tradición idealista alemana en su Prólogo para alemanes a *El tema de nuestro tiempo* (Ortega, 1981).

⁵ Es de temer que el no-ser esté entrelazado con el ser mediante una combinación (*symploké*) de este tipo, lo cual es muy insólito (Platón, 2011, 240c).

Esta admisión, según parece, pone rápidamente a todos en ruinas, tanto a los que sostienen que todo cambia, como a los partidarios de la unidad inalterable, como a quienes afirman que el ser reside en formas que permanecen siempre idénticas e inmutables (Platón, 2011, 252 a-b).

Dividir por géneros y no considerar que una misma forma es diferente, ni que una diferente es la misma, ¿no decimos que corresponde a la ciencia dialéctica? (Platón, 2011, 253b-d)

⁶ Las ideas son de muy diversos rangos, aparecen en tiempo y niveles diferentes; tampoco están desligadas enteramente, ni entrelazadas todas con todas [...] y su ritmo de transformación suele ser más lento que el ritmo de transformación de las realidades científicas, políticas o culturales de las que surgieron; pero, en todo caso, no cabe sustantivarlas (Bueno, 1995a, p. 46).

Ello expresa, en el terreno de las ideas filosóficas, el carácter no definitivo, ni cerrado, ni armónico⁷, sino necesariamente abierto a su continua destrucción y reconstrucción de la propia dialéctica de la realidad (Bueno, 1989, p. 193).

Ahora bien, como decíamos, la reconstrucción filosófica crítica de los sistemas de ideas del presente se ejerce, a su vez, polémicamente: “No existe *consensus omnium*, ni siquiera entre quienes estuvieran dispuestos a suscribir la idea de una filosofía crítica, acerca de las líneas doctrinales que habrían de serle asignadas” (Bueno, 1995a, p. 47). Podrá entenderse que la filosofía crítica se corresponde con ontologías diversas y contradictorias entre sí (espiritualistas, materialistas, etc.). Por lo tanto, será necesario “*tomar partido* por alguna (aun arriesgándose a ser descalificados por «dogmáticos»)” (Bueno, 1995a, p. 47).

No podemos abordar aquí esta cuestión filosófica esencial. Nos limitaremos a tomar partido positivo por esta concepción de la filosofía en sentido estricto, crítica y sistemática, como el “fundamento” o “cimiento” “metafilosófico” sobre el que, a nuestro juicio, debe organizarse la enseñanza de la filosofía en general y, en particular, la docencia de la asignatura de Filosofía de 1º de Bachillerato. Ello sin perder de vista el siguiente postulado:

Cabría exigir a todo aquel que asuma la decisión de proceder según los principios de una filosofía crítica, en el sentido dicho, cualquiera que sea la orientación doctrinal que adopte, estar en condiciones de ofrecer desde su particular posición, las razones de las otras posiciones; con ello, por lo menos, recuperaríamos la unidad polémica entre los diferentes modos de entender la filosofía crítica (Bueno, 1995a, p. 48).

Propuesta de reorganización de la docencia de la filosofía en la enseñanza secundaria a partir de la concepción de la filosofía defendida

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA

Una vez determinado el estatuto gnoseológico del saber filosófico, podemos empezar a preguntarnos por la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que se deriva del mismo. ¿Qué concepción de la enseñanza de la filosofía puede extraerse de la concepción de la filosofía como un saber crítico y sistemático, de “segundo grado”? A nuestro juicio, esta “idea” de filosofía exige

⁷ Tampoco completamente indeterminado o caótico, de acuerdo con la idea platónica de la *symploké*.

que el profesor de filosofía ofrezca a los alumnos construcciones filosóficas en sentido estricto, ajustando siempre las lecciones al nivel de sus conocimientos, de manera que puedan comenzar a familiarizarse con los métodos y técnicas característicos de esta disciplina.

Como ha señalado J. B. Fuentes “la clave de una genuina clase magistral filosófica reside en el hecho de que el profesor de filosofía *no puede explicar filosofía sino filosofando*” (2012, p. 14). Para poder explicar las cuestiones y contenidos filosóficos, el profesor de filosofía debe ejercer en sus clases la crítica filosófica, adoptando alguna tesis filosófica y haciéndola valer frente a otras tesis alternativas. Es en el contexto de estas “muestras ejemplares o vivientes de diálogo platónico” donde el profesor puede incorporar y comentar los textos filosóficos pertinentes en cada caso, mostrando “la intrincada red (interminable)” de referencias polémicas mutuas entre los aspectos de cada problema filosófico (Fuentes, 2012, p. 14). Sólo a través de la experiencia de estas muestras ejemplares y de la práctica guiada de la lectura y comentario de los textos filosóficos podrá el estudiante aprender “los *elementos* del debate filosófico”, teniendo en cuenta que “no hay en efecto otra `teoría` filosófica más que la que *se practica* en la polémica filosófica, y no hay a su vez otra `práctica` de la filosofía más que la de ejercer la polémica entre diversas *teorías*” (Fuentes, 2012, p. 15).

En el momento de exponer la naturaleza del saber filosófico a los alumnos, por ejemplo, deberemos proceder al modo platónico, criticando –esto es, discerniendo, clasificando– las diversas concepciones del saber filosófico disponibles y tomando partido por aquella que muestre una mayor potencia explicativa de esta cuestión “metafilosófica” y de las múltiples cuestiones que este problema involucra –por aquella que muestre una mayor capacidad de racionalización de este saber. Ahora bien, “tomar partido”, decíamos, tiene aquí el sentido de hacer valer unas tesis frente a otras tesis alternativas, “envolviéndolas críticamente”. En nuestro ejemplo, tomamos partido por la concepción de la filosofía como un saber inmerso en el presente cuando hacemos valer esta teoría filosófica frente a quienes conciben el saber filosófico como un saber exento del presente, lo reducen a un saber meramente filológico-doxográfico o a un mero “apéndice metodológico” de las ciencias.

De cuanto llevamos dicho puede extraerse sin dificultad una concepción del aprendizaje de la filosofía como un proceso constante y esforzado de adquisición progresiva y acumulativa de determinadas destrezas y contenidos cognoscitivos –científicos y humanísticos, principalmente– muy próxima a la defen-

didada por el catedrático emérito de la Universidad de Virginia, E. D. Hirsch, o la catedrática de la Universidad de Lund, Inger Enkvist⁸. Una concepción de la enseñanza y del aprendizaje, por tanto, crítica de toda concepción formalista o naturalista de la enseñanza y del aprendizaje.

Como muestra Hirsch en el análisis de la situación de la enseñanza preuniversitaria de los Estados Unidos (Hirsch, 2012), las teorías pedagógicas contrarias a esta concepción del aprendizaje reglado no son sólo teóricamente falsas, sino prácticamente deletéreas. Estas teorías han configurado una “fortaleza institucional e ideológica inexpugnable” (Hirsch, 2012, p. 99 y ss.) que ejerce su monopolio en la sociedad norteamericana, perpetuando e incrementando las desigualdades socioeconómicas. Hirsch emprende su asedio crítico a la “fortaleza inexpugnable” desde sus dos frentes, teórico e institucional. Investiga la genealogía histórica de esta ideología dominante, localizando su origen en el movimiento “progresista” iniciado en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia en los años veinte del pasado siglo –que, a su vez, hunde sus raíces ideológicas en la tradición romántica estadounidense de principios del siglo XIX (Hirsch, 2012, pp. 99-107; 132-142). El autor analiza en su trabajo algunos de los presupuestos ideológicos de estas teorías pedagógicas, desactivando su retórica.

El núcleo de estas teorías pedagógicas –ampliamente extendidas no sólo en el país norteamericano, sino también en las instituciones educativas españolas⁹– consiste, a juicio del autor, en una “concepción anti-conocimiento” del aprendizaje que rebaja el énfasis en el aprendizaje esforzado de los contenidos cognoscitivos objetivos de las diversas disciplinas en favor de un presunto aprendizaje basado en proyectos o temáticas, de la educación de capacidades, habilidades, competencias, etc. (Hirsch, 2012).

Los dos postulados teóricos que vertebran esta ortodoxia ideológica serían, a juicio del autor, el formalismo y el naturalismo (Hirsch, 2012, pp. 352-357). Las doctrinas pedagógicas “progresistas” insisten en la importancia de la transmisión de un conjunto de herramientas o instrumentos formales, abstractos respecto de los contenidos específicos de cada materia, que permitan a los

⁸ Por ejemplo en Enkvist, I. (2014). *Educación. Guía para perplejos*. Madrid: Encuentro, y en Hirsch, E. D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Encuentro.

⁹ Sobre la extensión de esta ideología en el Espacio Europeo de Educación Superior y sus consecuencias en los estudios universitarios puede verse el análisis filosófico de la denominada [sociedad del conocimiento] y del proyecto del EEES realizado por J. B. Fuentes en su trabajo [El Espacio Europeo de Educación Superior o la siniestra necesidad del caos] (Fuentes, 2013).

alumnos el acceso a cualesquiera contenidos cognoscitivos. Este reduccionismo formalista de la enseñanza es solidario de una concepción de la educación o el aprendizaje como un proceso psicológico que madura o se desarrolla con ritmos definidos, en un sentido análogo a como se produce el desarrollo de los órganos de los seres vivientes.

Ahora bien, Hirsch, desde una perspectiva pragmatista, denuncia la parcialidad de ambos postulados en función de su ineficacia práctica. El reduccionismo formalista y la “falacia naturalista” conducen a una concepción falsa de la educación que produce efectos perniciosos. Este enfoque no ha funcionado, ni garantiza un incremento de la motivación de los alumnos, ni consigue que éstos adquieran los conocimientos y destrezas que se persiguen; al organizar currículos exigüos en los que los contenidos se presentan de forma difusa e incoherente, estas teorías conducen a la formación de “mentes famélicas” (Hirsch, 2012, p. 31 y ss.).

El desarrollo de las destrezas intelectuales requiere el dominio progresivo de los contenidos y destrezas específicos de cada disciplina. Enfatizar en el desarrollo del “pensamiento crítico”, por ejemplo, haciendo abstracción de los contenidos y las metodologías específicas de cada campo cognoscitivo carece de sentido. La formación de la capacidad crítica de los alumnos para discernir y resolver los problemas biológicos, por ejemplo, dependerá de su nivel de conocimiento del campo de la biología, no del manejo de presuntos instrumentos formales abstractos como el “espíritu crítico” o la “capacidad para aprender a aprender”. Más bien ocurre lo contrario, como señala Hirsch, pues las habilidades generales se desarrollan a través de la adquisición tanto de las habilidades formales y repetitivas específicas de cada disciplina como de una multiplicidad de conocimientos generales sobre una heterogeneidad de temas (2012, pp. 357-363). Ocurre así, por antonomasia, en un saber que, como el filosófico, se construye mediante la crítica de prácticas del presente, entre ellas las cognoscitivas¹⁰.

¹⁰ Por la misma razón, nos parece equivocada la idea de que la profesión docente deba depender de la formación psicopedagógica universitaria de los futuros profesores, aunque consideremos necesario que los titulados universitarios se “sumerjan” en el mundo de los centros educativos durante un periodo prolongado – el tiempo suficiente para poner a prueba su vocación docente – antes de poder presentarse a las pruebas selectivas pertinentes. A nuestro juicio, el futuro docente ha de contar, ante todo, con el mayor conocimiento posible de su campo cognoscitivo; sólo después de haberlo alcanzado podrá empezar a poner a prueba en un centro educativo, bajo la tutela de un profesor experimentado, sus capacidades cognoscitivas, afectivas y volitivas para ejercer la enseñanza de su especialidad. No es posible, como decimos, enseñar a enseñar al margen de los contenidos de cada disciplina. La única forma de llegar a ser un buen profesor es estudiar y enseñar incesantemente el

Por lo que respecta al “naturalismo educacional” que ha infeccionado con su retórica el sentido común de amplios sectores sociales, es relativamente válido, a juicio del autor, por lo que respecta a la explicación de procesos de aprendizaje primarios como el aprendizaje de la lengua materna, pero falso en el caso de todos los aprendizajes reglados y acumulativos, como puedan serlo el aprendizaje de la lectura o la escritura (Hirsch, 2012, pp. 358-359). Es falso, por ejemplo, que el aprendizaje de la técnica del comentario de textos filosóficos y el aprendizaje de los conocimientos que exige se produzca por una suerte de ósmosis; se trata, por el contrario, de un proceso de aprendizaje operatorio y reglado (“artificial”). Precisamente, como subraya Hirsch, lo “evolutivamente apropiado” es la adquisición progresiva de una base amplia de conocimientos relevantes sobre la que pueda construirse el aprendizaje ulterior, pues es esta base la que dota al alumno de las categorías y destrezas necesarias para incrementar su conocimiento de las distintas disciplinas (Hirsch, 2012).

Las condiciones del aprendizaje de la filosofía dependerán, por tanto, del “aprendizaje relevante previo” (Hirsch, 2012, p. 359), pues cada proceso de aprendizaje concreto depende de los aprendizajes precedentes y, para que cualquier aprendizaje se consolide en la memoria a largo plazo, es necesaria siempre la perseverancia y la repetición. Resulta ineficaz, sin duda, enseñar determinados contenidos y destrezas intelectuales en etapas del desarrollo demasiado tempranas, pero es falso que existan edades concretas en las que el niño se encuentre naturalmente maduro para adquirirlas. Como señala el autor, el aprendizaje “cuanto más pronto y más focalizado, mejor” (Hirsch, 2012, p. 360).

Extrapolando la crítica realizada por Juan Bautista Fuentes al “pragmatismo ciego” que anima la implantación de las denominadas “clases prácticas” en los estudios universitarios de filosofía (Fuentes, 2012), diríamos que el profesor de filosofía de educación secundaria que, ignorando las obligaciones didácticas que impone el estatuto gnoseológico específico del saber filosófico, renunciara a ejercer la filosofía en sus clases y a exigir a sus alumnos el aprendizaje esfor-

saber que se domina al tiempo que, como los aprendices de los antiguos oficios artesanales, se va asimilando la experiencia contenida en el testimonio y el ejemplo de aquellos que se han ganado el rango de maestros.

Teniendo en cuenta lo anterior, suscribiríamos la “sugerencia” que dirige E.D. Hirsch “a cualquier decano de una facultad de educación que tenga el coraje suficiente para intentar aplicarla” (2012, p. 371):

Hacer que la certificación de los profesores dependa de la capacidad del futuro maestro para demostrar conocimientos adecuados y exhaustivos sobre las materias que le corresponderá enseñar, así como un amplio conocimiento de las principales investigaciones sobre los métodos pedagógicos más eficaces para impartir esas asignaturas (Hirsch, 2012, p. 371).

zado y constante de los conocimientos transmitidos¹¹, desarrollaría el siguiente “tipo de *vicio* bien característico”:

El de incitar al estudiante, y desde el principio, a la manifestación espontánea y descontrolada de toda suerte de funciones ‘expresivas’ y ‘apelativas’ subjetivas, haciendo precisamente abstracción de las funciones ‘representativas’ objetivas propias de la disciplina –y a semejante cosa suelen llamar ‘comunicación’ o ‘habilidades comunicativas’ (Fuentes, 2012, p. 15).

Las clases de filosofía se convertirían entonces en algo semejante a unas sesiones de “psicoterapia grupal”, organizadas “con ocasión de ciertos contenidos cognoscitivos que son tomados ya, nunca formalmente y en recto, sino tan sólo ocasionalmente y en oblicuo” (Fuentes, 2012, p. 16):

Y desde luego que el profesor que se preste a ‘monitorizar’ semejantes psicodramas colectivos estará, para empezar, dejando de cumplir con sus obligaciones docentes, y a la par faltando radicalmente el respeto a sus estudiantes –aun cuando éstos puedan, ya enviándose, precisamente de entrada no advertirlo y aun subjetivamente agradecerlo (Fuentes, 2012, p. 16)

Nuestra propuesta, por el contrario, consiste en organizar la enseñanza de la filosofía en general a partir del reconocimiento de su estatuto gnoseológico específico, que es el que exige enseñar y aprender filosofía cultivando las funciones representativas objetivas de la disciplina. En el siguiente apartado abordaremos la cuestión acerca de la posibilidad de incorporar estas coordenadas filosóficas a la práctica docente.

POSIBILIDAD DE INCORPORACIÓN DE LA FILOSOFÍA EN SENTIDO ESTRICTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Debemos responder, en primer lugar, a una objeción que podría presentarse en contra de nuestra propuesta. Podría objetársenos que ésta correspondería más bien a la enseñanza de la filosofía dentro de los estudios universitarios, el lugar institucional propio de la “investigación científica”. La enseñanza de

¹¹ Bajo el supuesto, quizá, de que son los alumnos quienes, [empoderados] por las nuevas TICs y TACs, construyen su proceso de aprendizaje, reduciéndose la labor docente del profesor a [facilitar] o [mediar] dicho (supuesto) proceso.

la filosofía en los estudios preuniversitarios debería limitarse, se diría, a la divulgación de los conocimientos producidos en el nivel de los estudios universitarios. Sin embargo, como sostiene Gustavo Bueno (1996, pp. 11-12), esta distinción entre un nivel de estudios correspondiente a la investigación científica y un nivel dirigido a la divulgación o a la “formación general de los futuros investigadores” no sólo no es extrapolable a la enseñanza del saber filosófico, sino que

es necesario destruir por completo semejantes esquemas confusionarios. La filosofía no es una ciencia: por consiguiente, no cabe distinguir en ella un nivel de «investigación» y un nivel de «divulgación». Cuando la filosofía se hace «ciencia» es precisamente cuando deja de ser filosofía, convirtiéndose en filología o en doxografía (Bueno, 1996, p. 11).

La filosofía, como hemos visto, es un saber de “segundo grado” que se construye en la crítica de los contenidos mundanos y científicos del presente, “no puede jamás alejarse de sus «elementos», de los orígenes que alientan siempre en su «presente»” (Bueno, 1996, p. 11). Si detiene su regreso indefinido a estos “elementos”, entonces dejará de ser filosofía. Es más, nos dice Bueno, la institución educativa donde la filosofía puede encontrar las condiciones más favorables para ejercer su labor crítica es precisamente en la enseñanza preuniversitaria (1996, p. 11). En la educación secundaria el profesor de filosofía

no puede vivir *ensimismado* en el círculo de los profesores de filosofía, sino que se ve obligado a con-vivir con profesores de otras disciplinas científicas o literarias. Y sus alumnos no son futuros profesores de filosofía, sino futuros electricistas, sacerdotes, médicos, políticos, aviadores, militares, empresarios... o desempleados (Bueno, 1996, p. 11).

Es esta convivencia con los profesores de otras disciplinas y con alumnos profesionalmente indefinidos la que obliga al profesor de filosofía “a regresar continuamente a los elementos, y, por tanto, a filosofar en el sentido más genuino” (Bueno, 1996, p. 12). Al formar el juicio filosófico de sus alumnos, y al convivir con profesores de otras disciplinas, el profesor de filosofía ha de reformar constantemente sus juicios filosóficos, corroborándolos o cambiándolos (Bueno, 1996, p. 12). Es éste el único sentido que, a nuestro juicio, cabe concederle al concepto de “innovación docente” en nuestra disciplina, despojándolo de las connotaciones pragmatistas ciegas que llevan a entender la innovación docente como un proceso de optimización del “proceso de enseñanza y aprendizaje” supuestamente análogo a los procesos de innovación tecnológica.

Salvada esta objeción, y partiendo de la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que hemos defendido, podemos considerar qué organización didáctica o metodológica se ajusta mejor a las exigencias cognoscitivas del saber filosófico. A nuestro juicio, se trata de una “metodología activa” que integre los siguientes “momentos” o “elementos”: las lecciones magistrales del profesor y actividades dirigidas a que el alumno vaya adquiriendo progresivamente los conocimientos y las destrezas propias del método filosófico.

En las lecciones magistrales el profesor, como señalábamos, debe ejercer la polémica filosófica entre las diversas teorías filosóficas a propósito de cada cuestión filosófica del temario. Estas lecciones, desarrolladas por escrito por el profesor, han de contener la unidad argumental del curso y deben estar disponibles para los alumnos en formato “físico” y digital con anterioridad a su desarrollo por el profesor en las clases –de manera que los estudiantes siempre cuenten con un punto de referencia y apoyo en su estudio. Por lo que respecta a su estilo, estas lecciones deben ser elaboradas en un lenguaje accesible a los alumnos, siguiendo el modelo de las lecciones clásicas de filosofía, como, por ejemplo, las *Lecciones preliminares de filosofía* del filósofo español Manuel García Morente. El profesor de filosofía debe en todo momento atender a un imperativo de claridad. En este sentido, propondríamos como “máxima metodológica o didáctica” del profesor de filosofía las siguientes palabras del filósofo español J. Ortega y Gasset:

[...] En mis escritos (en mis lecciones) *pongo*, en la medida posible, *al lector* (al alumno), cuento con él, le hago sentir cómo me es presente, cómo me interesa en su concreta y angustiada y desorientada humanidad. Percibe como si de entre las líneas saliese una mano ectoplásmica pero auténtica, que palpa su persona, que quiere acariciarla —o bien, darle, muy cortésmente, un puñetazo. La involución del libro hacia el diálogo: éste ha sido mi propósito (1981, p. 17. Los añadidos entre paréntesis son nuestros).

Las actividades a través de las cuales los alumnos podrán adquirir los conocimientos y las destrezas propias del método dialéctico filosófico podrán ser múltiples y heterogéneas, siempre que respeten las exigencias gnoseológicas del saber filosófico. Partiendo de esta concepción abierta de la metodología –siempre sujeta a revisión y reforma, como los juicios filosóficos del profesor–, consideramos que las actividades más adecuadas para que los alumnos puedan introducirse progresivamente en la práctica filosófica son, fundamentalmente, tres:

- 1) La elaboración en los cuadernos de clase de esquemas y resúmenes breves sobre los contenidos desarrollados por escrito en las lecciones.
- 2) El comentario guiado de textos filosóficos y científicos.
- 3) La discusión filosófica grupal sobre los contenidos y problemas tratados en las clases.

Si bien estamos de acuerdo con J. B. Fuentes en que los estudiantes universitarios de filosofía deben “someterse, y durante el mayor tiempo posible”, a la disciplina de las clases magistrales de filosofía, dirigidas principalmente por el profesor, en el sentido que hemos señalado (2012, p. 14), no nos parece que esta directriz metodológica sea la más adecuada durante la enseñanza secundaria. En esta etapa nos encontramos con alumnos que –sin perjuicio de que se encuentren ya en la “edad de la razón” y debamos tratarlos siempre como sujetos responsables, sin recaer infantilismos– estudian por primera vez nuestra disciplina.

El saber filosófico moviliza un volumen de contenidos y problemas tal que resulta desaconsejable reducir exclusivamente las clases de filosofía a la disciplina de la exposición de las lecciones por parte del profesor, aunque en ningún caso podamos renunciar a ejercer la filosofía en nuestras clases. Por ello, nos parece más adecuado organizar las mencionadas actividades didácticas partiendo del trabajo previo de los alumnos sobre los materiales elaborados por el profesor (lecciones, selecciones de textos, etc.), según la siguiente “secuencia didáctica”:

- 1) Con suficiente antelación, el profesor pedirá a los alumnos que elaboren en sus cuadernos de clase esquemas o resúmenes sobre los contenidos de la lección correspondiente a la próxima sesión.
- 2) Durante la primera parte de la clase, los alumnos elaborarán en común a partir de su trabajo previo, y bajo la supervisión y correcciones del profesor, un esquema en la pizarra (o una exposición oral de sus resúmenes) sobre los contenidos que éste desarrollará en la lección magistral.
- 3) La segunda parte de la clase la ocupará la lección magistral del profesor y la propuesta de la actividad correspondiente a la próxima sesión.
- 4) Al finalizar cada unidad didáctica, los alumnos elaborarán en sus cuadernos de clase –a partir de un guion de comentario de texto confeccionado por el profesor¹²– un comentario de texto filosófico de algún texto significativo de entre los selecciona-

¹² Proponemos seguir, por su claridad y rigor, la técnica de comentario filosófico de textos filosóficos desarrollada por J. J. García Norro y Ramón Rodríguez en Rodríguez, R. y García Norro, J.J. (eds.) (2007). *Cómo se comenta un texto filosófico*. Madrid: Síntesis, pp. 13-41.

dos por el profesor. A partir de los comentarios confeccionados por los alumnos, el profesor procederá a comentar el texto en clase, haciendo hincapié en los fallos más frecuentes y proporcionando a los alumnos el comentario de texto redactado para que éstos puedan cotejar y corregir sus trabajos.

Conclusiones

Como conclusión, podemos extraer de nuestra propuesta dos consecuencias prácticas inmediatas para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en general, y de la enseñanza secundaria en particular.

En primer lugar, al ser la filosofía un saber totalizador y crítico de prácticas del presente, es necesario que el profesor de filosofía mantenga siempre una disposición de apertura hacia los profesores de las demás disciplinas y las circunstancias que “envuelven” tanto a los alumnos como a los profesores –sometiendo a una revisión constante, como decíamos, su práctica docente y sus juicios filosóficos. El profesor de filosofía no podrá, además, por las razones gnoseológicas expuestas, reducir sus clases a la mera exposición descriptiva, presuntamente neutral, de las distintas doctrinas y problemas filosóficos, sino que deberá ejercer en ellas la polémica filosófica, ajustando siempre sus lecciones al nivel formativo de sus alumnos.

En segundo lugar, la implementación en la práctica educativa de la filosofía en sentido estricto puede favorecer especialmente, frente a otras alternativas, tanto la formación del juicio filosófico fundado de los alumnos como el aprendizaje de las demás disciplinas. Al ejercer el profesor en sus clases la crítica filosófica sobre algunas de las disciplinas que estudian los alumnos, éstos deberán operar con muchos de los conceptos que aparecen en sus asignaturas, consolidando su aprendizaje, al tiempo que

Van haciendo, y de un modo creciente mientras más aprenden, la experiencia personal de su inmensa ignorancia, [...] ahondando en la conciencia de su ilimitado desconocimiento. Pues sólo esta experiencia constituye el verdadero acicate `noético` que puede ir movilizando su `noesis` filosófica (Fuentes, 2012, p. 14).

Como profesores de filosofía nos debemos a nuestros alumnos y a la verdad (Fernández, 2012, p. 15). A nuestro juicio, la incorporación de la filosofía crítica en la docencia de la filosofía de la enseñanza secundaria puede satisfacer estas dos obligaciones. Al tiempo que favorece la formación filosófica y cien-

tífica de nuestros alumnos, esta concepción de la filosofía nos obliga, como profesores, a conservar y a inculcar en nuestros alumnos la veracidad que debe regir la obra y la vida de todo (verdadero) filósofo. El profesor de filosofía debe mantener siempre el afán verdad y transmitírselo a sus alumnos pues, como dice Ortega (1981):

La vida sin verdad no es vivible. De tal modo, pues, la verdad existe que es algo recíproco con el hombre. Sin hombre no hay verdad, pero, viceversa, sin verdad no hay hombre. Este puede definirse como el ser que necesita absolutamente de la verdad y al revés, la verdad es lo único que esencialmente necesita el hombre, su única necesidad incondicional. Todas las demás, incluso comer, son necesarias bajo la condición de que haya verdad, esto es, de que tenga sentido vivir (p. 45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, G. (1989). Entrevista a Gustavo Bueno por Juan B. Fuentes. *Meta*, 8(4), 191-231.
- Bueno, G. (1995a). *¿Qué es la filosofía? El lugar de la filosofía en la educación. El papel de la filosofía en el conjunto del saber constituido por el saber político, el saber científico y el saber religioso de nuestra época*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (1995b). *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría del cierre categorial. Ciencia y filosofía*. Oviedo: Pentalfa.
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida. Seis lecturas de filosofía moral*. Oviedo: Pentalfa
- Fernández, C. (2012). *¿Para qué servimos los filósofos?*. Madrid: Catarata.
- Fuentes, J. B. (2012). Una nota sobre la distorsión que los planes de estudios derivados de “Bolonia” pueden introducir en una asignatura como la de Antropología filosófica en una Facultad de Filosofía [Manuscrito no publicado]. Servicio de Reprografía, Facultad de Filosofía de la UCM.
- Fuentes, J. B. (2013, abril-junio). El Espacio Europeo de Educación Superior, o la siniestra necesidad del caos. *La balsa de piedra*, (3), 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4190136>
- Hirsch, E. D. (2012). *La escuela que necesitamos*. Madrid: Encuentro.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Alianza.
- Platón (2011). *Sofista* (Cordero, N. L., trad. y notas). Madrid: Gredos.