

83 E. 580
✓

Revista de EDUCACION

10



LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

EN LA UNIVERSIDAD.—La Historia de la Filosofía como iniciación en el filosofar ⊗ Planes de Enseñanza ⊗ Significación filosófica de lo universitario ⊗ La Lógica moderna y la formación de la mentalidad científica ⊗ La formación científico-positiva ⊗ Didáctica de la Ética, de la Psicología y de la Historia de la Filosofía ⊗ Un curso de Teología en la Sección de Filosofía ⊗ El Griego y los estudiantes de Filosofía ⊗ La Filosofía universitaria en España y en Hispanoamérica.

Colaboran: Cruz Hernández, Zaragüeta, Pieper, Muñoz Alonso, Sánchez-Mazas, París Amador, P. Todolí, Yela Granizo, Carreras Artau, García López, Alvarez Villar, Láscaris, Gutiérrez G., E. Lledó y González Haba.

EN LA ENSEÑANZA MEDIA. — La Filosofía y el Bachillerato ⊗ La enseñanza filosófica en la E. M. ⊗ Supuestos pedagógicos ⊗ Revisiones ⊗ Estudio de la Lógica ⊗ El profesorado ⊗ La enseñanza de la Filosofía en la E. M. italiana.

Colaboran: Cardenal Iracheta, J. Artigas, Frutos Cortés, M. Mindán, Alvarez de Linera, G. Bueno, E. Pareja y Leo Magnino.

EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO. — ROMERO MARÍN: Los estudios de Filosofía en las Escuelas del Magisterio ⊗ ARSENIO PACIOS: La Filosofía de la Educación y la Filosofía para Maestros.

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA en la Universidad, en el Bachillerato y en las Escuelas del Magisterio, por CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

BIBLIOGRAFIA ⊗ RESEÑA DE LIBROS

Unos dedicados al tema enunciado con los siglos art. 1, 2 y 3

AÑO II ⊗ VOL. IV ⊗ MAYO ⊗ NUMERO 10

MADRID, 1953

REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL

EDITORIALES * ESTUDIOS * INFORMACION EXTRANJERA
Y DE HISPANOAMERICA * CARTAS A LA REDACCION * CRO-
NICAS * LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD
EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

JEFE DE REDACCION

Rodrigo Fernández-Carvajal González

SECRETARIO DE REDACCION

Enrique Casamayor Rodríguez

*Los artículos originales en castellano, publicados en esta Revista, son rigurosamente inéditos. * No se mantiene correspondencia sobre trabajos no solicitados ni se devuelven los originales. * La dirección de la revista no se hace solidaria de las ideas vertidas por los autores en sus respectivas colaboraciones.*

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES			
	Pesetas		Pesetas		Pesetas
España.....	20	Por 12 números:		Por 6 números:	
Hispanoamérica.....	25	España.....	200	España.....	110
Extranjero.....	30	Hispanoamérica.....	260	Hispanoamérica.....	150
Número atrasado.....	30	Extranjero.....	300	Extranjero.....	180

DIRECCION, SECRETARIA Y ADMINISTRACION

Alcalá, 34

Teléfono 21 96 08

MADRID

EDITADA POR EL SERVICIO DE PUBLICACIONES

del Ministerio de Educación Nacional

Alcalá, 34

MADRID

(ESPAÑA)

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA

Entonces —¡ oh, Glaucón!— vendría implantar por ley esta enseñanza.

PLATÓN: *La República*, VII, 525 C.

Precisamente, es característico del filósofo este estado de ánimo: el de la maravilla, pues el principio de la filosofía no es otro, y aquel que ha dicho que la Filosofía es hija de la Maravilla no ha establecido mal la genealogía.

PLATÓN: *Theetetes*, 155, d.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha venido hasta ahora abordando los temas docentes, que son su objeto propio, en forma dispersa y graneada. Con el presente número se ensaya un método distinto: tomar una disciplina del cuadro de materias y estudiarla desde todos los puntos de vista. Este estudio se hace bajo dos luces: por una parte, trata de plantearse, en plano general, la problemática de la docencia filosófica; por otra parte, se aspira a dibujar, del modo más sincero y realista, el perfil que esta docencia ofrece hoy en España. Los propios profesores de la disciplina colaboran en la obra y hacen su colectiva autocrítica. Unos en forma de artículos extensos, y otros señalando sintéticamente su criterio respecto a los más importantes puntos que les fueron propuestos en forma de encuesta.

Conste, en todo caso, que el presente número (al igual que los que próximamente le seguirán sobre la formación política, los Institutos Laborales y la enseñanza de la religión) no aspira a agotar su tema. Tan sólo aspira a activar la circulación de las preocupaciones docentes entre el profesorado y a servir a cada profesor de instrumento de trabajo y guía orientadora. Su última finalidad quedará cumplida si la lectura y reflexión de los artículos que agrupa contribuye, poco o mucho, a hacer más eficaz la docencia filosófica en nuestras aulas.

Varias razones nos han inducido a iniciar por la Filosofía estos trabajos de colaboración monográfica. La materia, relativamente limitada, se extiende a los tres grados docentes: Univer-

sidad, Enseñanza Media, Escuelas del Magisterio. Los tres tienen problemas particulares que se consideran separadamente, pero también otros generales que no conviene aislar; muy por el contrario, es imprescindible que existan entre los profesores de Filosofía en todos los centros un común ambiente y unas comunes aspiraciones.

La disciplina filosófica, eminentemente formativa, está, por lo que toca a su enseñanza, en situación de crisis. Pero este juicio es preciso traducirlo en líneas claras, resolverlo en un haz de problemas y en unas correlativas y posibles soluciones. Los estudios reunidos en el presente número y las réplicas a la encuesta denuncian la existencia de fallas: inadaptación de cuestionarios, rigidez excesiva de planes, aislamiento respecto a la Psicología y a las Ciencias, ausencia de la Logística, deficiencia de métodos didácticos, falta de funcionalidad de la Filosofía en las Escuelas del Magisterio.

Solicitamos colaboración, exclusivamente, a profesores de las diversas ramas y les rogamos vertieran en sus trabajos, ante todo, experiencia viva. Como podrá verse, los estudios abordan todos los problemas importantes, aunque desgraciadamente no nos ha llegado a tiempo uno dedicado a la Didáctica de la Metafísica en la Universidad, que hubiera sido el coronamiento del número.

La petición y clasificación de colaboraciones se hizo sobre la pauta de la organización actual, prefiriendo aspectos parciales y disciplinas concretas. Así, la enseñanza de la Filosofía en la Universidad se contempla desde tres ángulos: didáctica, revisiones de conjunto, crónicas.

El apartado de didáctica comprende dos trabajos dedicados a los Cursos Comunes, en que se estudia cómo debe introducirse al estudiante en la Filosofía. Cruz Hernández, tras de examinar los distintos tipos de introducciones a o en la Filosofía, analiza las posibilidades que el estudio de la Historia de la Filosofía ofrece como manera de introducir en ella. Muñoz Alonso pone de relieve que la Filosofía misma queda comprometida en el método de su enseñanza; para aprender Filosofía hay que filosofar, sin "jugar" con tan exigente disciplina.

Cinco artículos se corresponden con los estudios de especialización. Sánchez-Mazas describe la problemática de la Lógica moderna y la absoluta necesidad de incluir su estudio en la Universidad, orientándola hacia la Teoría de la Ciencia. Conclusión que enlaza con las de París Amador, cuyo trabajo pone el acento sobre la aproximación de la Filosofía a la ciencia actual. Y en esta misma necesidad insisten Mindán, Alvarez Villar y Bueno.

La *Ética*, la *Psicología* y la *Historia de la Filosofía* son detenidamente tratadas. Destaquemos el artículo de Yela Granizo, que plantea la ausencia de España en el campo de la *Psicología experimental* y el peligro de la actuación de psicólogos mal formados; lo que hace imperativa la creación de una *Escuela de Psicología*.

Dos revisiones generales vienen a continuación. El filósofo alemán José Pieper ahonda en el concepto mismo de *Universidad*, injustificable sin un fundamento filosófico; y Zaragoza Bengoechea dibuja el esquema de una *Facultad de Filosofía liberada de las Letras*, con los más modernos criterios de opción, especialización, etcétera. La conveniencia de introducir en la *Universidad* los estudios teológicos en conexión con los filosóficos es señalada por García López. Finalmente, un discente, ya no un docente, señala los defectos de los *Cursos Comunes*, el deseo del estudiante de entrar directamente en la especialización y la conveniencia de incrementar los estudios de *Filosofía de la Ciencia* y de *Psicología experimental*.

Unas crónicas complementan esta parte y describen la situación real que sirve de base al diagnóstico.

El estudio de la enseñanza de la *Filosofía* en el *Bachillerato* ha sido más difícil de estructurar. En el momento de rogar las colaboraciones no se había hecho público el nuevo plan de asignaturas, y se procuró ofrecer al lector puntos de vista que pudieran servir a la futura organización.

Cardenal Iracheta destaca el carácter eminentemente universitario del *Bachillerato*, y Artigas fundamenta la presencia en él de la *Filosofía*. Mindán, Frutos y Alvarez de Linera hacen estudios completos de la cuestión y analizan con detalle en qué puede y debe consistir lo que de *Filosofía* se exija en el *Bachillerato*. Destaca el interés por reintroducir elementos de *Derecho* y *Sociología* (lo que coincide con los resultados de la encuesta), la crisis total de la *Teoría del Conocimiento* y parcial de la *Ontología* y el interés por la *Teoría de la Ciencia*. Aparte de las alusiones contenidas en estos estudios, dada la importancia del tema, se incluye otro estudio, de Bueno Martínez, que analiza las posibilidades reales de introducir en el *Bachillerato* la *Lógica matemática*. La selección del *Profesorado* es objeto del último estudio dedicado a la *Enseñanza Media*.

Sobre las *Escuelas del Magisterio* se incluye

un estudio sistemático y acabado de su actual estructura y planes, y otro sobre qué es, o deber ser, la «*Filosofía de la Educación*». Es campo que exige estudio y remozamiento, dada su actual situación, esclarecida por los resultados de la encuesta.

La *Bibliografía* y las reseñas se ciñen también al tema monográfico.

* * *

Hagamos ahora algunas reflexiones generales, que no por consabidas dejarán de ser útiles al lector.

La enseñanza de la *Filosofía* es un caso particular del problema de la transmisibilidad del saber. ¿Es posible que la ciencia poseída por un hombre emigre a otro hombre? Aquí late el problema de la significación contra el que los filósofos se debaten desde que Gorgias planteó su tercera aporía: si conociéramos el ser, no podríamos expresarlo. El hombre, para comunicar un pensamiento, ha de alojarlo en un signo sensible, que es percibido y asociado a ese pensamiento por quien le escucha. Pero esta asociación sólo puede darse si ese signo ya es conocido de éste; es decir, si ya posee el pensamiento en cuestión y tiene noticia de su relación con el signo. Si se trata de un signo nuevo para él, se verá incapacitado para realizar la asociación; y si carece del pensamiento que el otro hombre quiere transmitirle, la percepción del signo le resultará opaca e inútil. San Agustín planteó el problema de raíz y no le encontró solución: es imposible que un hombre enseñe a otro lo que éste no conoce. Y de aquí se sigue que el único maestro es Dios, cuya luz esclarece directamente el alma. Tampoco Platón supo resolverlo, y recurrió a su doctrina de la reminiscencia; el esclavo Menón, sin ser enseñado, alcanza los más elevados conocimientos matemáticos. El método meyéutico no es para Sócrates un método entre otros, sino que es el único; no hay otro modo de enseñar sin enseñar, de hacer que el discípulo aprenda sin recibir la ciencia del maestro. Kierkegaard, hipertrofiando la posición agustiniana, sostendrá que no es tan sólo imposible la transmisión del saber, sino que el Maestro (Cristo) necesita hacer renacer al hombre para que éste pueda recibir la ciencia.

El maestro no puede humanamente transmitir su ciencia al discípulo. Y, sin embargo, esta afirmación contradice el hecho mismo de la existencia de un maestro y de un discípulo, ya que la esencia del maestro es enseñar y la del discípulo aprender. ¿Cómo puede darse un maestro si no transmite su ciencia? A partir de San Agustín, las réplicas son muchas. En esta textura, la única manera de conciliar la antítesis y resolver la aporía está en la humildad del maestro; y decimos humildad, ya que la

función del magisterio se justifica precisamente por la renuncia a la comunicación del saber. El maestro no puede transmitir lo que sabe al discípulo, y el único modo de justificarse como maestro consiste en ayudar al discípulo a alcanzar por sí mismo el saber. Santo Tomás lo fundamenta en la doctrina de los hábitos; el maestro puede, dentro de ciertos límites, favorecer en el discípulo el desarrollo de hábitos que le lleven a alcanzar el saber. Por ello, el maestro no es causa eficiente de la ciencia del discípulo.

La ciencia no es algo que subsista en sí mismo. Es una creación del entendimiento humano, que reside en el mismo entendimiento. Cuando se dice que cada hombre tiene que aprender la ciencia, en realidad se expresa que cada hombre tiene que recrear la ciencia en sí mismo. Esta creación individual de la ciencia es posible gracias al maestro, que la facilita sin elaborarla, pero sin que éste sea totalmente indispensable; basta recordar el caso de Pascal.

Cuando Kant, el hombre convencido de haber asentado la Filosofía en su inmovible fundamento, dice que no se puede enseñar Filosofía, sino solamente a filosofar, tiene en cuenta el hecho de la incomunicabilidad del saber. Todo hombre vive en la naturaleza, pero también puede ponerse frente a ella. Todo hombre tiene la capacidad de maravillarse, de sorprenderse de las cosas, en lugar de aceptarlas simplemente como hechos. La simple postura de sentir extrañeza ante algo eleva ese algo a la categoría de problema. La búsqueda de explicación de los problemas suscitados por la extrañeza ante la naturaleza lleva a filosofar, a hacer ciencia. Pero la ciencia, en cuanto entidad ya constituida, sólo tiene sentido para quien la ha forjado; es decir, para quien ante todo supo admirarse.

El maestro, dice Santo Tomás, no puede dar

su ciencia al discípulo, pero sí puede provocar que éste elabore una ciencia semejante a la suya. Condición previa para ello es que el discípulo parta de donde partió el maestro: de la inquietante mordedura del problema. Y las soluciones, el saber, será semejante en discípulo y maestro, pero nunca idéntico. Pueden distinguirse, pues, dos etapas, aunque frecuentemente su tránsito sea simultáneo: el planteamiento del problema y el camino para superarlo. En la meta, nunca alcanzada plenamente, está el saber.

Por consiguiente, para que un maestro enseñe Filosofía a un discípulo hace falta que éste sea discípulo; es decir, que se deslumbré ante el misterio de las cosas. Esta actitud puede encontrarla por sí solo el hombre, o puede ser llevado a ella por el maestro. Si el maestro le muestra el camino sin partir de esta actitud, la ciencia del discípulo será estéril; será un pseudo-saber fósil, ajeno a las cosas mismas. La diferencia entre el discípulo y el pseudo-discípulo estriba en que el primero posee la vivencia del problema, en que va a la fuente empujado por su propia sed. El pseudo-discípulo está, desde el principio, satisfecho; para él el saber no es explicación de cosas, sino que es, simplemente, cosa.

La docencia filosófica, en suma, se realiza a través de dos momentos sucesivos: mostración del aspecto problemático de las cosas, señalamiento de los caminos que conducen a la solución. Si el primer momento se escamotea, por pereza o dogmatismo excesivo, la docencia filosófica fracasará. Conviene, ciertamente, «implantarla por ley»; pero sin que la vigencia pública que esta imposición legal supone, como asignatura dentro de un cuadro de materias exigibles, seque esa raíz de maravilla de que debe brotar. Si no, más valdría suprimirla como lujo inútil.

EL NUEVO PLAN DE ASIGNATURAS DEL BACHILLERATO

A punto de aparecer el presente número de la REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido aprobado por el Consejo de Ministros el nuevo Plan de asignaturas del Bachillerato, que desarrolla las normas genéricas contenidas en la reciente Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. Sin perjuicio de los artículos que en números sucesivos verán la luz a este propósito, un comentario de conjunto se impone desde ahora, por la trascendencia de las modificaciones que se introducen en los estudios preuniversitarios.

Una lectura sencilla del preámbulo del Decreto es suficiente para apreciar la seriedad con que se ha procedido a su redacción; pero sólo quienes hayan seguido ésta de cerca po-

drán darse cuenta del cúmulo de horas de trabajo, de estudios comparativos, de colaboraciones valoradas, de profunda y detenida reflexión en que ha ido elaborándose la nueva norma.

Quizá muchos habrían deseado una más temprana promulgación de ella; tal vez la urgencia de las ediciones, o el deseo de ver oficialmente corroborado su propio parecer, habrán hecho impacientarse a algunos; el mismo natural interés de los padres y de los alumnos podría hacerles larga la tensión; pero bien justificada aparece la tardanza —si es que de ella puede siquiera hablarse— por la seguridad de que se agotaron todos los medios para acertar en grado máximo.

Sigue el Plan (basta enfrentarse con su texto para advertirlo) la misma línea de flexibilidad de que hace gala la Ley de febrero, de tal suerte que en algunas materias —Matemáticas, Historia, por ejemplo— no se determina rígidamente su contenido, sino que se reserva esa precisión para disposiciones reglamentarias de rango puramente ministerial; así, lo mismo que las modificaciones necesarias del plan de asignaturas podrán ser hechas sin tocar a la Ley, la conveniencia pedagógica de una leve alteración en los cuestionarios sería rápidamente atendida sin afectar al texto del Decreto.

Inquiramos de éste sus principios inspiradores, y él mismo nos responde con el enunciado de un triple criterio: descongestionar, en lo posible, las enseñanzas teóricas; evitar en algunas materias el método cíclico que en ellas resulta farragoso, y garantizar, acentuándolo incluso, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas.

Mas lo interesante no es la pura expresión formal de estos propósitos, sino el observar cómo, efectivamente, han tenido concreción en el desarrollo del plan. No es necesario insistir mucho en los dos primeros principios.

De más interés juzgamos una consideración que comprende y excede del ámbito del tercero de esos principios. Nos referimos a los criterios positivos internos que se ve han dado nacimiento al nuevo sistema. Y ante todo al hecho de que el plan se presenta, dentro de su perfección posible, como un conjunto dotado de armonía que responde a una razón ordenadora.

Para nadie es secreto cómo no pocos planes, tratase de normas legales o de meros proyectos, han resultado y siguen resultando inexpressivos, anodinos, carentes de una razón estructural, porque ésta se haya visto suplantada por otro principio (sectarismo, v. g.) o supeditada a exigencias de naturaleza accidental; así, son frecuentes los proyectos de horarios muy equilibrados, de asignaturas aparentemente bien ponderadas, que sólo obedecen a móviles de carácter administrativo, que, si respetables y dignos de consideración, no deben nunca imponerse —sino servir— a las primarias exigencias del alumno y de su educación.

Varios son los extremos en que el Decreto que comentamos muestra su recia nervadura, de los cuales, por hoy, sólo tomamos los que parecen más significativos. Ante todo, una ojeada a algunas asignaturas capitales.

* * *

El estudio del medio humano es, posiblemente, el que mayor originalidad presenta con relación a planes anteriores, aunque un mirar excesivamente elemental pueda hacer creer en un simple retorno al de 1903. Es cierto que quienes cursen únicamente el Bachillerato elemen-

tal estudiarán dos cursos de Geografía y otros dos de Historia; pero piénsese en el excelente resultado formativo que puede producir en los muchachos de catorce a dieciséis años el que, sobre aquella base (la Geografía, base, a su vez, para la Historia), se les proporcione una visión amplia de la evolución cultural y artística de los pueblos, para terminar con un curso dedicado a la actual Geografía política y económica, cuyo conocimiento es hoy imprescindible, diríamos, hasta para poder conversar o para entender las noticias de la prensa y de la radio.

Si esa presentación del ciclo geográfico-histórico será acogida, sin duda, con interés y agrado, es posible que la presentación que del Latín hace el Decreto sorprenda e inquiete a muchos que, tras las enconadas polémicas que se sucedieran, pensaron en una honrosa retirada de la clásica lengua. Parécenos, empero, que si algo hizo odioso el Latín en el plan anterior no fué su intensidad, antes bien, la ineficacia de un procedimiento que se traducía no en siete cursos, sino en un primer curso siete veces repetido. Y es que el Latín (dígase lo mismo del Griego, y a esto responde su horario de los cursos 5.º y 6.º) requiere un vigoroso comenzar, una superación intensiva de las dificultades iniciales; sólo después comienzan a gustarse sus dulzuras. Por ello es bien probable que con la nueva ordenación de sus estudios, no sólo el alumno que elija la opción de Letras conocerá el Latín con seriedad suficiente; mas aún el bachiller elemental habrá recibido por esta vía una formación superior a la del bachiller de siete cursos del plan anterior; y ello con más agrado y menos fatiga.

Sin detenernos en el comentario de lo relativo a la Lengua nacional, cuyo estudio será, según el Decreto, más serio y más aliviado por la combinación de clases teóricas y prácticas, sí que nos parece necesario destacar la oportunidad de que, junto a la natural preeminencia del castellano, se dispusiera la inclusión en los cuestionarios de la pronunciación de las distintas lenguas españolas, así como el conocimiento de algunas nociones lingüísticas y de las literaturas respectivas. Todos hemos echado de menos hasta hoy una real aparición de la producción literaria galaica o catalana, por ejemplo, en las manos de los bachilleres, a quienes no se dotaba de los necesarios elementos gramaticales para entenderla y apreciarla.

Por fin, en el ciclo de las Ciencias Naturales y Físico-Químicas adquieren mayor independencia sus diversas ramas, distribuidas de un modo que permitan una mejor asimilación de las mismas. A la vez, la Física y la Química conquistan el lugar a que su importancia les concede derecho. El juego de las asignaturas de Matemáticas, Física y Química como materias comunes o de opción, permitirá dar a los alumnos más inclinados a las ciencias una formación realmente seria; como, por su parte,

podrán recibirla en Latín y Griego los que se inclinen hacia las letras.

* * *

No menos interesantes resultan las innovaciones en la organización didáctica, entre las cuales destaca la composición de los horarios de distintas asignaturas por clases teóricas y clases prácticas obligatorias. Bien es verdad que no se trata de ningún descubrimiento, puesto que ya venía aplicándose con provecho esta regla en los mejores Centros de Enseñanza; pero también es cierto que tal combinación no había tenido lugar hasta ahora entre nosotros con carácter preceptivo y como fundamento de un plan de estudios. Por clases prácticas entiende el Decreto aquellas que, en forma de una activa comunicación de Profesores y alumnos, deben ser dedicadas a ejercicios prácticos, y a facilitar, y en lo posible disminuir, el trabajo que los estudiantes han de realizar fuera de las clases teóricas. Entre ellas (mencionando sólo las de las materias no consideradas como prácticas tradicionalmente), el plan cuenta determinado número de clases semanales de Lengua y Literatura españolas, Idiomas y Ciencias Naturales; la determinación de las que interese señalar en las materias facultativas de los cursos 5.º y 6.º se reserva para el momento de la redacción de cuestionarios.

Merecen, asimismo, que se llame la atención sobre ellos el artículo relativo a la ordenación del trabajo escolar, el cual fija números máximos de clases teóricas por jornada y por semana, y prevé la limitación de la tarea del alumno fuera del Centro; y aquel apartado de las Orientaciones metodológicas (más bien con carácter de organización didáctica), por el que se dispone la terminación anticipada de las enseñanzas propias de los cursos 4.º y 6.º con el fin de reservar el mes de mayo para el repaso organizado de las materias que abarcan los exámenes de Grado elemental y superior, respectivamente.

La culminación de las enseñanzas prácticas, y a la vez formativas, en el nuevo plan habrá de constituir, indudablemente, el curso preuniversitario, establecido por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media para los bachilleres superiores que pretendan seguir estudios en Facultades universitarias o en Escuelas Especiales, y cuya aplicación comenzará en el próximo curso académico; pero su organización

concreta queda delegada, por virtud del Decreto, en el Ministerio.

* * *

Otro aspecto notable del plan es el de la libertad; como lo es también de la Ley de 26 de febrero. La Ley, cubría decir, lo permite todo: por supuesto, todo lo recto, todo lo útil dentro de sus líneas generales, el Decreto, que repetidas veces insiste en esa amplitud de horizontes (planes especiales, por ejemplo), lleva la aplicación de este principio a tal punto que, siendo muy fundamentalmente una ordenación de asignaturas y de horas, presenta ésta con un aspecto ejemplar, paradigmático, que los buenos Centros docentes no podrán por menos de agradecer. Se cree que la distribución horaria del plan es la más conveniente; pero no para regir de un modo inflexible la vida del escolar, sino para determinar la extensión de su trabajo. Por eso, los cuestionarios responderán a ese horario (como los programas de los exámenes de Grado, en su caso), y lo mismo los libros de texto; pero, esto salvado, se deja a la discreción de los Centros el modo concreto de organizar sus horarios, bien que con un derecho de modificación por parte del Ministerio, previos los informes de la Inspección y del Consejo Nacional de Educación.

* * *

No puede el plan —queremos poner fin a estas líneas, prescindiendo conscientemente de diversos extremos altamente interesantes—, no puede, repetimos, presentarse bajo mejores auspicios: una aplicación más racional de los métodos cíclicos, un perfeccionamiento del sistema precedente en cuanto al modo de lograr la formación humanística clásica, los restantes aspectos aquí considerados, lo hacen, a nuestro juicio, no un plan utópico incapaz de perfeccionamiento alguno, pero sí el mejor de cuantos pudieran promulgarse antes de acudir a la instauración de otros especiales.

Convendría que, antes de discutirlo, los educadores y los padres pensasen (dejando aparte los creados intereses) en la seriedad de su estructura y en la necesidad de aplicarlo —o de colaborar en su aplicación— con alegría y entusiasmo, para que rinda el fruto tan deseado en esa juventud que será dentro de pocos años nervio y armazón de la sociedad española.

La enseñanza de la Filosofía en la Universidad

LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA COMO INICIACIÓN EN EL FILOSOFAR

MIGUEL CRUZ HERNANDEZ

1. EL PROBLEMA DE LA INICIACIÓN EN LA FILOSOFÍA

El presente Plan de Estudios de la Licenciatura en Filosofía y Letras incluye, dentro del período de Estudios Comunes, dos cursos que llevan el nombre común de *Fundamentos de Filosofía e historia de los sistemas filosóficos*, y que, suponemos, pretenden realizar una iniciación en la Filosofía. Este título es el que ha venido a sustituir al más ambicioso de *Introducción a la Filosofía*, por no remontarnos a épocas más lejanas. El título *Introducción a la Filosofía* era hartamente equívoco, ya que, en primer lugar, ¿qué quiere decir en español *Introducción a la Filosofía*? Puede significar, por lo pronto, dos cosas totalmente diferentes: de un lado, un pórtico que se le va a construir a la Filosofía; de otro, una entrada dentro de la Filosofía. Lo primero sería gramaticalmente correcto, pero entrañaría una concepción predeterminada de lo que fuera la Filosofía; más aún: presupone ya su existencia, por lo menos. El pórtico, el atrio, es la entrada a algo; y si, como en este caso de la iniciación, se presupone desconocer ese algo, es absurdo que empecemos levantándole un pórtico. Además, aun suponiendo que se le conociera, aunque sólo fuera superficialmente, hay muchas cosas que pueden ser pórtico de la Filosofía; por ejemplo: la religión, la ciencia, la cultura, la misma vida, si se nos aprieta mucho. Y ¿quién nos dice, también, que la Filosofía ne-

cesite de ese pórtico y no sea preciso, por el contrario, entrar de plano en su mismo centro, como dejado caer con paracaídas? Si, por otra parte, nos fijamos en los manuales y cursos que llevan y han llevado este rótulo, ninguno de ellos lo ha entendido en este sentido; por el contrario, sus desarrollos y los temas esenciales de que se ocupan son esencialmente filosóficos, y no prefilosóficos. No es esto, pues, lo que quiere decir ese título. Pero si se entiende en el otro sentido, la frase es gramaticalmente horrenda; sería una malísima traducción del francés. En latín se dice "Introductio in philosophiam"; en alemán —de donde procede este título—, "Einleitung" o "Einführung in die Philosophie"; en inglés, "An Introduction to philosophy"; en francés, "Introduction à la philosophie". Ninguna de las preposiciones usadas en estas frases pueden ser correctamente traducidas por la castellana *a*; todas ellas se corresponden con nuestra proposición *en*.

Aun dejando aparte este error gramatical, y llamándola desde ahora "Introducción *en* la Filosofía", que es lo correcto, tampoco este nuevo título deja de ser equívoco y pretencioso. Basta con leerse los sumarios de todas las obras de este título; bajo él se quiere incluir *toda* la Filosofía, y a veces con toda su historia. Pero aun esta pretensión exhaustiva sería perdonable si no se encerrase dentro un contrabando tendencioso y partidista. Casi ninguna de estas obras cumplen exactamente su título. "Introducción *en* la Filosofía" tiene un artículo que indica que se trata de abrirse camino en la Filosofía en general; pero todos se limitan a introducir en *una* Filosofía determinada. Pero, podríamos argumentar, ¿acaso en la elección de los fundamentos no hay también un fraude inicial? ¿No resultará, a la postre, el título "Fundamentos de Filosofía" una estafa, y no pasarán de ser *unos* fundamentos de *una* Filosofía y no de toda ella? Indudablemente en muchos casos así es. Hay un acervo de cuestiones comunes que pueden ser prope-
deúcticas de cualquier tipo de Filosofía. En cambio, es imposible hacer un riguroso análisis original introductorio en cualquier tema, pues se

Don MIGUEL CRUZ HERNÁNDEZ es catedrático de *Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas filosóficos en la Universidad de Salamanca*. Es especialista en temas de *Filosofía musulmana*, realizando su tesis doctoral, ya publicada, sobre "La Metafísica de Avicena". Ha escrito numerosos trabajos sobre *Historia de la Filosofía*, especialmente sobre el problema de la intencionalidad, y estudios sobre didáctica y pedagogía universitarias. Es también profesor en la Universidad Pontificia de Salamanca.

precisaría de un auditorio *in albis*, cosa inimaginable, y unos conocimientos extensísimos y exhaustivos; so pena de reducirse a una descripción fenomenológica y resignarse a no interpretar los hechos analizados. Puede ocurrir, incluso, que lo que nosotros presentemos como "problema" no lo sea para quienes nos lean o nos escuchen. Incluso podemos estar "invitando" a un manjar —la Filosofía— que no despierte el menor apetito entre nuestros lectores y oyentes.

2. LOS DISTINTOS MODOS DE INICIACIÓN EN LA FILOSOFÍA

"Una introducción a la Filosofía —decía Zubiri—, o no es nada, o es pura filosofía" (1). Con este criterio podríamos dividir los tratados de introducción en la Filosofía en dos grandes grupos: primero, los que se limitan a una explicación cuasi terminológica, propedéutica, sobre cuestiones lógicas y epistemológicas, división de la Filosofía y pequeñas síntesis históricas; entre ellas se incluyen la mayor parte de los manuales escolásticos. Segundo, los que bajo la introducción ocultan un sistema dogmático sintetizado, cuyo desarrollo celan más o menos cuidadosamente; en este grupo entran la mayor parte de las tituladas introducciones. Este segundo gran grupo podemos dividirlo, a su vez, en otros dos. Para algunos autores lo más oportuno consiste en dar una serie de problemas con sus correspondientes soluciones, de acuerdo con los peculiares puntos de vistas del autor o de su escuela. A este grupo le podríamos llamar *tendencioso*; a él pertenecen, entre otros, los manuales de Suabedissen, Erhardt, Noack, Herbart, Arnoldt, Windelband, Paulsen, Richter, Ruge, Cornelius, Dörner, Drews, Müller, Rosmini, De Bella, Maturi, Tiberghien, Faucon, Janet, Marvin, Fullerton, James, etcétera. Para otros autores, por el contrario, la misión de una introducción en la Filosofía rebasa el círculo mismo de las convicciones personales para llevar hasta la comprensión de la totalidad del proceso filosófico. Esta es la orientación, por ejemplo, de una de las primeras obras de este título: la *Introducción en la Filosofía*, de Johan Georg Walch (1727), y la de los manuales de Brieglebs, Heydenreich, Külpe-Messer, Jerusalem, Reichlin-Meldegg, Strümpell, Wundt, Strube, etc.

En todos estos grupos podemos introducir nuevas divisiones. Estas fueron estudiadas, con sumo detalle, por José Gaos en un curso sobre "Lógica y didáctica de las ciencias del espíritu", profesado en la Universidad de Madrid en el bienio 1934-35. La clasificación de Gaos

es exhaustiva, y Julián Marías (2) la ha resumido en tres grandes grupos: introducciones sistemáticas, históricas y circunstanciales. Las primeras se proponen la exposición, más o menos concisa, de los problemas filosóficos y sus soluciones; a ellas pertenecen las de Suabedissen, Erhardt, Noack, Beck, Herbart, Arnoldt, Windelband, Paulsen, Richter, Ruge, Dörner, Drews, Müller, Rosmini, De Bella, Maturi, Tiberghien, Faucon, Janet, Marvin, Fullerton, James, Heydenreich, Külpe, Messer, Jerusalem, Joad, etc. Su defecto esencial consiste —aparte del peligro de introducir en una Filosofía, y no en la Filosofía— en que no muestran cómo y cuando surgen los problemas filosóficos. Un problema filosófico no es tal si no se nos *presenta*, esto es, si no necesitamos entenderlo y desmontar su problematicidad. El conjunto de cosas que un hombre ignora es hoy realmente asombroso; por ejemplo: la mayoría de los hombres desconocen hoy los misterios de la vida atómica, celular, psíquica, etc., por sólo citar ejemplos que nos atañen esencialmente; sin embargo, para la mayoría de los seres humanos no son problemas. En cambio, lo son la escasez o alto precio de ciertas materias y objetos indispensables. ¿Y por qué?; simplemente porque nos agobian y urge salir de esta situación. Si le decimos a un filósofo que el *problema* del ser debe ser resuelto inmediatamente, sin nada más, nos dirá: "Bien, allá ustedes; pero a mí me tiene sin cuidado". Hay que suponer que esto hubiera ocurrido con todos los problemas si en un momento dado no hubiese brotado, por lo que fuera, su problematicidad. Por lo tanto, la situación que conduce al planteamiento de un problema confluye en la esencia de éste; y una exposición de la problemática filosófica, que prescinda en absoluto de la situación histórica que conduce a los problemas, es radicalmente incompleta. Por eso un segundo grupo de introducciones en la Filosofía son parciales o predominantemente históricas, como las de Cornelius, Walch, Brieglebs, Reichlin, Meldegg, Strümpell, Wundt, Strube, Maritain, Jaspers, Morente y muchas más.

La historicidad de estas introducciones es muy distinta. En primer lugar, lo que varía no es la solución, sino los problemas mismos. Así, lo que significa *ser*, que para un griego quiere decir *estar-ahí*, y para un cristiano *lo opuesto a la nada*. Además, los problemas, a veces, "están adscritos de un modo aún más preciso a una circunstancia histórica, y ni siquiera con ese margen de ambigüedad se plantean —como tales problemas— fuera de ella; por supuesto, en el sentido de que hay problemas *nuevos* que se plantean sólo desde cierto

(1) Xavier Zubiri: "Sobre el problema de la Filosofía", publicado en *Revista de Occidente*, núm. 115, año XI, 1933, pág. 56.

(2) Julián Marías: *Introducción a la Filosofía*, Madrid, 1947, pág. 15. Cfr. también José Gaos: *Antología filosófica* (Filosofía griega), México, 1941, pág. 3 y siguientes, donde se refiere, además, a un trabajo suyo, *La iniciación en la Filosofía*, no publicado.

momento —piénsese en el de la creación, en el de la realidad del mundo exterior, en el de los valores y tantos más; en rigor, *todos*—; pero también en el sentido de que hay problemas que *dejan de serlo*, y no precisamente por haber logrado una “solución” definitiva, sino porque, aun permaneciendo la ignorancia o la discordia respecto a sus contenidos, éstos dejan de presentarse al hombre como *problemáticos* desde el momento en que no necesita saber a qué atenerse acerca de ellos para vivir en su propia situación” (3). Esta “historicidad” de los problemas filosóficos ha hecho que los autores se inclinen a buscar una “forma histórica” a la entrada en la Filosofía. Indudablemente, si creyésemos que la Filosofía es simplemente historia, sólo ésta podrá ser su introducción. Pero aun sin caer en tal extremo, en tanto que la Filosofía *tiene* historia, nada mejor que recurrir a ella para fundamentarnos en su saber. Si la Filosofía se considera, no como un *factum*, sino como un *faciendum*, como un acontecer, su historia nos mostrará la *razón* de este suceder, y descubriéndonos las causas de la situación actual, nos implantará en ella.

Ahora bien: esto puede entenderse en dos sentidos. De un lado, que sea preciso o conveniente dar una introducción histórica a la Filosofía; de otro, que la única fundamentación posible en la Filosofía sea su historia. El primer camino es el seguido, y por cierto admirablemente, por Wundt, sobre todo, y también por los restantes autores de este grupo, desde Walch a Maritain. Estas introducciones utilizan la historia a manera de palanca y con la mayor concisión posible. Por ejemplo, Maritain se detiene en Santo Tomás. Lo que se pretende es quintaesenciar del desarrollo histórico de la Filosofía los puntos esenciales. Pero esto no es, rigurosamente hablando, hacer historia de la Filosofía; es, simplemente, un modo legítimo y hasta necesario de buscar la entrada en la esencia de la Filosofía por medio de sucesivas precisiones sacadas de su historia. El segundo camino, por el contrario, quiere reducir la iniciación a la simple “Historia de la Filosofía”. La posición es demasiado extrema; así lo declara explícitamente, por ejemplo, Julián Marías. “La historia de la Filosofía —dice—, que es absolutamente *necesaria*, no es *suficiente*; es el primer paso, el supuesto previo de la efectiva introducción” (4). Sin embargo, esta absoluta “necesidad previa” de la historia de la Filosofía puede ser aún exagerada; no por lo que tiene de *necesidad*, sino por lo de *previa*. El conocimiento previo de la historia de la Filosofía es absolutamente necesario para el *iniciador*, y de aquí se parte para creer que también lo sería para el *iniciando*; cuando en realidad para este último es incomprensible la historia de la Filosofía sin un concepto elemental

del saber filosófico. Por esto, una entrada en la Filosofía debe ser histórica; pero no puede ser una simple historia de la Filosofía. Lo que se pretende es, simplemente, iniciar en la Filosofía, y colocar al hombre en una situación tal que desde ella, si siente su llamada, pueda proseguir por certero camino la especulación filosófica.

Esto último viene a hablarnos de que toda entrada en la Filosofía ha de ser *circunstancial*; por esto indicaba también antes la existencia de un grupo de introducciones en la Filosofía así llamado. A él pertenecen, entre otras muchas obras, los manuales escolásticos, y las de Maritain, Durant, Masnovio, Varisco, Russell, Baker, Cohn, Comellas, Zaragüeta, Muñoz Alonso, Marías, Jaspers, etc. Pero en este sentido tan amplio resultaría ser una introducción en la Filosofía cualquier libro filosófico si despertaba la vocación. Lo habría sido el *Hortensio*, de Cicerón, respecto de San Agustín; lo son muchas —la mayoría— de las obras filosóficas. Más aún: puede ser que muchos hombres hayan despertado a la Filosofía por causas no filosóficas. Por ejemplo: la Teología, la Ciencia y el Arte han llevado a la Filosofía a gran número de sus más perspicaces pensadores. En este sentido sería la simple *vida* la mejor “introdutora”. Pero también se ha entendido la “circunstancialidad” de la entrada en la Filosofía de otro modo. Para Julián Marías, esta “circunstancialidad” consiste en que toda introducción se hace desde una situación determinada y para un tipo concreto de hombre. Otro hombre que no estuviese situado en nuestra circunstancia histórica y vital no podría utilizar, en ese caso, por ejemplo, el libro de Marías, porque sólo entendería una parte de él; hay una serie de cosas que ese libro dice “para nosotros”, pero que dentro de un número más o menos grande de años ya no las dirá; son esas cosas que se leen *entre líneas*. El lector futuro habrá de reconstruir “nuestra circunstancia” si quiere comprender ese libro.

3. LA INICIACIÓN HISTÓRICA EN LA FILOSOFÍA

El análisis de las *introducciones en la Filosofía* y de los *fundamentos* nos descubren las características de la iniciación en la Filosofía: 1.º La existencia de un pequeño número de cuestiones comunes que pueden ser propedéuticas de cualquier tipo de Filosofía, pero que permiten —sin una Filosofía previamente supuesta— una iniciación suficiente. 2.º La necesidad de contar con las “circunstancias” y el entorno de la situación del que se inicia en la Filosofía; y 3.º La necesidad de que los elementos primordiales de la historia de la Filosofía formen parte de esta iniciación. Si partimos de la inevitable realidad de que los iniciandos en

(3) Julián Marías: ob. cit., ed. cit., pág. 67.

(4) Idem, *id.*, pág. 8.

la Filosofía que recibimos en la Universidad vienen en su casi absoluta totalidad, o bien vírgenes en Filosofía, que es lo menos malo, o bien prevenidos contra ella, porque se les ha sumergido de lleno en cuestiones incomprensibles, o bien con conceptos erróneos, porque se les ha iniciado por medio de textos anacrónicos, absurdos y llenos de fáciles adjetivos (recuerdo haber leído un texto que califica de "panteístas" a las tres cuartas partes de los pensadores que cita); y agreguemos a esto que de los alumnos que pasan por Estudios Comunes sólo un 5 por 100 siguen luego la Sección de Filosofía, veremos que se hace inevitable reducir todo lo más posible la problemática filosófica abstracta, tocar tan sólo los temas capitales y cargar la mano en los elementos circunstanciales e históricos. Por otra parte, un mínimo de consideración científica a los que profesamos estas materias en Estudios Comunes debería obligar al legislador a dejar un margen de libertad al catedrático. Si no queremos que el catedrático se reduzca a un repetidor de "discos" manidos, o que "fabrique" un texto o unos apuntes que se aprendan los iniciandos, hay que dejarle margen suficiente para que realice una verdadera labor, orientadora para los alumnos, creadora para su obra. De aquí que las lecciones de propedéutica filosófica —sobre el sentido, concepto, límites, método, esencia y aspectos y temas axiales de la Filosofía— deben reducirse a un núcleo lo más escueto posible; personalmente lo reduzco a unos doce temas, que apenas me ocupan el primer trimestre.

La historia de la Filosofía, por el contrario, viene después a ampliar el panorama del esfuerzo filosófico del hombre, la entrada en la más profunda comunión con todo el saber racional, la comprensión —por medio de la simpatía espiritual, característica de la expresión histórica— de todas las perspectivas y de todas las ideas, por dispares y alejadas que estén de la nuestra, sin necesidad de violentar nuestro pensar y creer. Sólo cuando ambas labores, la propedéutica y la histórica, se hayan realizado se empieza a estar de cara a la Filosofía. Esta, ni puede reducirse a su historia, ni es tampoco algo que esté más acá o más allá de la historia; de aquí su necesidad. Ahora bien, me refiero a una historia de la Filosofía de veras, no a esos repertorios, más o menos cronológicos, de vidas, obras y opiniones de filósofos, tomados de tercera o cuarta mano, sin unidad interna, sin saber histórico y sin técnica filológica. Por desgracia, estos manuales —y estos apuntes— abundan muchísimo, y en ellos se sigue hablando del "panteísmo" de Parménides; se expone Aristóteles como si Jaeger, y ahora Zürcher, no hubiese escrito una línea; se trata a los pensadores musulmanes, sin molestarse en mirar la amplia bibliografía que ya tenemos en lenguas modernas; se expone a Santo Tomás al gusto de Juan Santo Tomás, o al de Manser, que es peor; se condena *a priori* a Escoto y

Suárez (o se les hace decir lo que nunca dijeron); se refuta a Descartes y a Kant con argumentos pretendidamente aristotélicos, etcétera, etc. En resumen: se expone la historia de la Filosofía sin haber saludado los textos originales, ni la bibliografía más reciente; y al que intenta hacerlo se le moteja de "historiador". Y todo ello, simplemente, porque cuesta menos trabajo zurcir "refritos" que investigar esos puntos de fricción, clave del sentido de la historia de la Filosofía, para los cuales hay que aprender lenguas difíciles, bucear en manuscritos, confrontar textos originales y aprender muchos saberes instrumentales; todo ello para conseguir luego menguados artículos de una docena de páginas, que, por lo demás, no se molestan en leer ni entender.

La historia, sin embargo, ha sido siempre —rectamente entendida— una de las grandes preocupaciones de la humanidad; lentamente, durante muchos siglos, el hombre ha ido cobrando conciencia de su eficacia y de su profundo sentido. De su vida misma brota la más alta lección para nuestro espíritu, y de ella se destila quintaesenciado aroma, su perfil conceptual más riguroso. Frente a la naturaleza, el hombre ha distinguido el flujo íntimo de la vida humana. Sobre su esencia, y en torno a la espiral de su existencia, se ha explicitado sobre la naturaleza el modo de ser de la historia. Esta —en cuanto ciencia— actúa sobre elementos problemáticos que tiene que reducir a norma racional y recatada estructura. La historia, por tanto, no puede reducirse a un saber acerca de lo que "conocemos" de una labor anterior, sino precisamente de lo que ignoramos. En realidad, el hombre posee el privilegio más grande que Dios le ha dado a las criaturas: la facultad de poder hacerse su vida; razonamos, precisamente, para continuar viviendo. Por esto la historia tiene siempre a su base, si auténticamente lo es, estos ignorados motivos fundamentales que llevaron al hombre a pensar tales cosas para poder seguir viviendo. Me refiero, naturalmente, a seguir viviendo humanamente; no a vegetar. El hombre —decía Santo Tomás— tiene el bicéfalo privilegio de "agere et facere"; crea primero dentro de sí, y realiza después fuera de sí mismo; concibe ideas y proyecta actuaciones, que luego realiza a la clara luz del mundo exterior. La creación de estos nuevos "órdenes espirituales" se hace bajo el patrón de una "recta ratio agibilium", que proyecta ampliada sobre el mundo una "recta ratio factibilium". La historia —y también la del espíritu y, concretamente, la de la Filosofía— es espíritu concretizado y realizado en el tiempo. El hombre, que como sér racional —imagen y semejanza de Dios— participa de la Razón Eterna increada que rige desde siempre el orden del mundo, como sér libre participa de la Voluntad Omnipotencia y Eterna. Por esto la aportación de todo hombre a la historia tiene su trascendencia. Aun cuando la aportación que pueda llevar

cada uno al edificio del conocimiento sea pequeña en comparación con la magnitud del todo —dice Santo Tomás—, sin embargo, merced a la reunión, a la selección y a la articulación de todas esas contribuciones ha de resultar algo muy grande. Esto puede observarse en cada una de las artes que, gracias a los estudios y al talento de los diferentes hombres, han logrado un admirable desarrollo (5).

Por esto la historia de la Filosofía, tras los intentos gigantes, pero fallidos, de Hegel y Comte, tiene que renunciar a ese proyecto fabuloso de un sistema único y total, para tratar de esclarecer, por medio del gigantesco aparato crítico positivo, los puntos particulares, que son las claves y basamentos de la historia de la Filosofía. Esta se circunscribe a un período, o a un pensador, y aún a un punto acotado; el método filológico se hace universal. Para el filólogo, lo esencial es la naturaleza y estado de las fuentes; la investigación filológica acarrea, en primer lugar, un descubrimiento excepcional de nuevos materiales; en segundo lugar, sometiendo tanto estos nuevos materiales como los anteriores a rigurosa crítica, establece su autenticidad, cronología y significación; en tercer lugar, la riqueza o pobreza de materiales y el carácter mismo de las fuentes condicionan los métodos de investigación; y en cuarto lugar, las conclusiones a que se llegan por este método son siempre provisionales y están sujetas a constante revisión, en tanto que la investigación filológica no puede ser nunca definitiva.

El triunfo del método filológico viene a indicarnos algo más, y es la revalorización de lo individual frente al sistema. A Hegel y a Comte lo que les importaba era "la Filosofía", y nunca los filósofos; éstos, por geniales que sean, eran una concretización de algo impersonal y colectivo. La historia de la Filosofía evoluciona como una historia total; pero la busca de fuentes y los estudios monográficos acaban por coincidir en el individuo concreto y determinado. El dato es algo personal, individual, que sirve para un pensador concreto, y no para otro más. Para un sistema "prefabricado" da lo mismo el libro *a* de la *Metafísica* aristotélica sea de Aristóteles o de uno de sus discípulos; pero la evolución del pensamiento aristotélico es esencial para comprender la filosofía del individuo concreto Aristóteles.

4. HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Pero, además, un esquema organizado de la historia de la Filosofía es absolutamente necesario. El filólogo se pierde a menudo en la busca exhaustiva de influencias y fuentes; los

pensadores más agudos parecen a sus ojos como simples zurcidores geniales de los más remotos fragmentos. El crítico sólo ve, por el contrario, peculiaridades y diferencias. El punto de vista se limita cada vez más; el técnico se reduce de día en día a perspectivas más limitadas. El historiador teme ser poco profundo cuando intenta ser extenso. El propio Windelband (6) ha indicado la complejidad del problema; en primer lugar, tenemos las dificultades técnicas y filosóficas, y en segundo lugar, la índole misma de la historia filosófica. Esta se compone, para Windelband, de tres elementos: historia interna de la Filosofía, historia de las ideas filosóficas en su relación con la concepción del mundo y cultura de su época e historia de los filósofos. El mismo aparato técnico filológico, utilizado con equilibrio, puede permitir rastrear un sentido para la historia de la Filosofía. Brentano, por ejemplo, confesaba que su doctrina de las cuatro fases no era teórica, sino que había nacido de la observación del desarrollo histórico; y el propio Gilson ha reconocido la agudeza de la observación de Brentano (7). Más ejemplos: el estudio de la Filosofía neoplatónica ha explicado muchos puntos del pensamiento medieval; las investigaciones sobre la Filosofía árabe-musulmana han aclarado problemas esenciales del pensamiento escolástico; el estudio profundo del pensamiento medieval ha hecho que no expliquemos la Filosofía moderna, en su origen y en su desarrollo. Para todo esto fué esencial el descubrimiento de Brentano de las variaciones del desarrollo del pensamiento y el abandono de la tesis del progreso continuo y absoluto. Pero, volvemos a recalcarlo, es preciso un esquema que evite el fraccionamiento y la desintegración.

Este esquema orgánico de la historia de la Filosofía debe girar en torno a su unidad central. La Filosofía es algo que le ha sucedido al hombre de un modo radical en su vida, de un modo tan profundo que ha categorizado para siempre esa vida en algo que designamos como historia, y que encierra, por tanto, como decía Dilthey, lo que antes fué vida. Esta vida, conservada en la historia, nos es esencial; nos damos cuenta del hecho de que lo que ahora somos estaba, en parte, condicionado por lo que antes fuimos; incluso para conocernos ahora y aquí a nosotros mismos nos importa conocer la historia; cuando se trata de resolver los problemas actuales no nos es indiferente saber cómo se condujeron otros hombres en situacio-

(6) Windelband: *Geschichte der Philosophie*, Friburgo, 1882, pág. 2.

(7) Cfr. Brentano: "Las cuatro fases de la Filosofía", edit. en el vol. *El porvenir de la Filosofía*, traducción española de X. Zubiri, Madrid, 1936, páginas 3-6. Gilson: "Franz Brentano's Interpretation of Mediaeval Philosophie", pub. en los *Mediaeval Studies*, vol. I, 1939, pág. 5 y sigs.

(5) Cfr. Santo Tomás de Aquino: *In Ethica*, I, lect. 11; *idem, in III Anima*, I, lect. 2; *In Meta-physica*, II, lect. 1 y 2.

nes semejantes. Como decía Dilthey, "la melodía de nuestra vida está condicionada por las voces del pasado que le acompañan", como el eco de los sueños y las ilusiones del joven —fallidos o realizados— se descubren en las obras del hombre. La historia, pues, tiene un valor en cierto modo genético; el pasado nos sostiene, el presente germina la semilla del futuro. La historia de la Filosofía es —en este sentido y sólo en él— una actualización progresiva de sus posibilidades, mediante el uso de las potencialidades del hombre; este uso, distinto del simple *ejercicio*, presupone la reflexión, como ha señalado Zubiri (8).

La historia, por tanto, viene condicionada por las reflexiones, por los proyectos, que el hombre realiza y cumple. Y éstos los hace sobre las cosas que son sus recursos, sus instrumentos, sus posibilidades. Por esto hay esa estrecha conexión entre la naturaleza y la historia. Esta brota, en último instancia, de la naturaleza del hombre frente a la naturaleza de las cosas. El presente consiste en las posibilidades que se nos ofrecen y las que se realizan o pueden realizarse. El pasado condiciona estas posibilidades, aumentándolas o disminuyéndolas; nuestro pasado nos ha permitido entender ciertos problemas filosóficos, pero en cambio por él nos vemos privados de saber egiptología y fisiología. Así, el pasado está intencionadamente presente en la actualidad; su existencia es rigurosamente intencional. El futuro consiste en la serie de proyectos que podemos elaborar, y que dependen, en cierto modo, de las posibilidades actuales. Lo demás sería pura fantasía. Esta existencia del futuro en el presente es también intencional. Filosofía auténtica, por lo tanto,

(8) Cfr. Dilthey: *Gesammelte Schriften*, VII, página 250. Zubiri: "Grecia y la pervivencia del pasado filosófico", pub. en el vol. *N. H. D.*, 1.ª ed., 1944, páginas 389-407.

no quiere decir filosofía acabada y definitiva; la historia confluye en ella, sucede dentro de ella; como nuestros estados afectivos, que crecen dentro de lo más íntimo del alma. El pensamiento lleva así el pasado como quintaesenciado sedimento, y el futuro inmediato como germen; pero en el sentido antes indicado, y no en otro. La historia brota del hombre y de las cosas; de la racionalidad del hombre y de la utilización de las posibilidades de las cosas. Y esta situación y aquel carácter del hombre, de las cosas y del mundo es obra de Dios. La historia de la Filosofía también nos lleva a Dios.

Este es el sentido íntimo que hay que dar a la historia de la Filosofía en la Universidad, incluso en su parte de simple iniciación, correspondiendo a los Estudios Comunes; lo demás es la *τῶν ἀπο τῆς διαφορίας τῶν δωξῶν*, la mera discrepancia de las opiniones, que ya exponían Enesidemo y Sexto Empírico. La historia de la Filosofía, junto con unos elementales temas propedéuticos, inicia en la Filosofía y da una información filosófica muy útil para quienes luego no van a seguir la licenciatura en esta sección. Su enseñanza obliga al uso, por el alumno, de uno o más textos —a ser posible elementales—, que completan la labor más especializada del catedrático. A la labor personal de éste queda confiada la selección y explicación de los temas propedéuticos y la explicación sistemática de la parte monográfica en cada curso, expuesta con todo rigor filosófico y filológico, y ambas labores deberían ser culminadas con el trabajo de seminario y la lectura y comentarios de textos esenciales de Filosofía. Pero sobre ello ya he tratado antes en estas mismas páginas (9).

(9) Miguel Cruz Hernández: "El problema de la estructuración y método de la enseñanza de la Filosofía en la Universidad", *REVISTA DE EDUCACIÓN*, I, 2, 1952, págs. 107-112.

PLAN DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

JUAN ZARAGÜETA BENGOCHEA

En mi concepción ideal de este tema, el plan de enseñanza debiera coincidir con el de *investigación* filosófica. Desde luego me refiero a un plan de enseñanza de sólo la *Filosofía*, no complicada con el de las *Letras, Artes e Historia*, cual actualmente figura. Para mí la Filosofía debiera tratarse en la Universidad como de hecho es, a saber, el coronamiento de la cultura humana en sus múltiples direcciones, y, por lo tanto, no más afín a unas (Letras) que a otras (restantes Facultades universitarias). Pudiera asimismo ser la rectoría de unos "Estudios de Cultura General para alumnos de todas las Facultades" que la Universidad debiera tomar a su cargo. Sobre todo ello va adjunto un plan completo y a él me remito.

Ahora bien, ni ese plan contiene mi pensamiento personal sobre la investigación y la enseñanza filosófica. Este plan se halla ampliamente desarrollado en mi obra *Filosofía y Vida*, de la que han salido ya el primer volumen (*La Vida Mental: descripción*) y el segundo (*Problemas y Métodos*), y está en preparación el tercero (*Soluciones*), todos ellos en la colección de obras del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En los títulos que preceden se contiene la esencia de mi pensamiento.

El título genérico *Filosofía y Vida* significa que la tarea de la Filosofía es pensar reflexivamente sobre la vida humana en todas sus direcciones, que son la de *saber* (cognoscitivo y estimativo), *hacer* (técnica y moral), *decir* (simbolismo y lenguaje) y *querer* (todo lo anterior).

El signo característico del pensamiento filosófico es la *universalidad*, que por un lado presupone la realidad de la vida humana y por otro se sobrepone reflexivamente a ella para acometer las tres tareas siguientes:

I. La primera es la contenida bajo el epígrafe *La Vida mental: descripción*. Se trata de que el filósofo, pensando reflexivamente sobre sí mismo no como filósofo, sino como hombre vulgar, o sea "viviendo su vida" y observando a los demás hombres también en el curso auténtico de su vivir cotidiano, haga de la vida humana una descripción sistemática, centrada en torno a estos tres puntos: *objeto, actividad y sujeto* viviente, en su doble aspecto *individual y social*. Viene a ser esta primera tarea como una *fenomenología* general de la vida humana, o sea una visión espectacular de la misma, que registre todas sus auténticas pretensiones, pero sin adoptar ninguna de ellas, y limitándose a describirlas.

II. Terminada esta tarea, viene la designada en el plan con el epígrafe *Problemas y Métodos*. El filósofo, ante el espectáculo de la vida humana, se hace cargo de los problemas que plantea y que el "hombre de la calle" resuelve a su modo, llevado de sus impulsos vitales más o menos refinados por la cultura tradicional, en la que puede también tener su parte la filosofía. Pero el filósofo tiene como misión la de *pensar* sobre la vida y aun la de *repensar* el pensamiento de otros filósofos, ante todo para plantearse reflexivamente los *problemas* que la vida espontáneamente plantea e investigar los *métodos* adecuados para su solución.

A) Las dos funciones capitales del pensamiento son el *concepto* y el *juicio*, y así, en la *problemática* filosófica, merecerán una atención aparte, que llegará: a), en orden a los *conceptos*, a la consideración de su aspecto formal (distinción conceptual) y de su clasificación sistemática por su aspecto material (distinguiendo los cognoscitivos y estimativos, tanto cuantitativos como cualitativos, y su condición de conceptos propios y analógicos), y b), en cuanto a los *juicios*, previo el problema llamado "gnoseológico" (sobre el valor y alcance del conocimiento humano), se plantean los referentes al saber (en el doble orden real e ideal, en

Don JUAN ZARAGÜETA BENGOCHEA, *catedrático de Psicología Racional en la Universidad de Madrid, desempeña asimismo la cátedra de Metafísica en la Facultad de Filosofía y Letras. Es director del Instituto "Luis Vives", del C. S. I. C., y secretario perpetuo de la Academia de Ciencias Morales y Políticas. Ha publicado numerosas obras de filosofía y repetidas veces sobre Pedagogía y Universidad. Actualmente publica una reelaboración completa de su obra, de la que han aparecido los dos primeros volúmenes bajo el título de "Filosofía y vida".*

el plano científico, metafísico y teológico, y en su doble aspecto cognoscitivo y estimativo), al hacer (en el doble sentido técnico y moral) y el querer, el saber y el hacer. Todos estos problemas conciernen al fondo del pensamiento; y de él difiere el problema de la forma lingüística del mismo, en su también doble aspecto del lenguaje en general y de las lenguas históricamente registradas.

B) Tras de los problemas, los métodos conducentes a su solución. Habrá una metodología concerniente al problema de la *conceptuación* y elaboración de los conceptos, y otra referente a los *juicios*: método de solución del problema gnoseológico en primer lugar, y luego los métodos referentes a los problemas del saber cognoscitivo (método intuitivo, inductivo, deductivo y reductivo) y a los del saber estimativo, con las mutuas influencias entre uno y otro; a los problemas del hacer técnico y moral y a los problemas del querer o voluntad. A la consideración del pensamiento *normal* seguirá la del *anormal*, en su doble capítulo de las ilusiones y los sofismas. Los criterios resultantes de esta metodología podrán ser ejercidos por uno mismo (criterios propios) o adoptados de los demás (criterios ajenos), cuya adopción tiene también su metodología peculiar, particularmente la histórica. Terminará esta parte con la consideración del saber y del creer, de la evidencia y la fe en la vida humana.

III. El tercer epígrafe reza *Soluciones*; es, a saber, a los problemas propuestos y por los métodos señalados a cada uno. Estas soluciones habrán de abordarse doctrinal e históricamente, es decir, haciéndose cargo de las que ya se han dado en el curso de la Historia de la Filosofía por las diversas escuelas o sistemas filosóficos, que a menudo se señalan por un enfoque unilateral de las tales soluciones (y en ello estriba su error) cuando sólo por un abordaje integral de las mismas se puede lograr una verdad relativamente satisfactoria. Cabe tratar lo histórico de la Filosofía: A), en su desarrollo cronológico más o menos evolutivo: a), integral; b), por problemas; y B), en la agrupación sistemática de sus concepciones en torno a cada problema.

A) Se da, en primer lugar, la solución al problema *gnoseológico*, llamado también "Crítica" del conocimiento, cuyas soluciones oscilan entre el "Idealismo" y el "Realismo", pero con una fundamentación deficiente, que procede mejorar en orden a adoptar la solución de un realismo razonable que justifique las varias categorías del ser (visible e invisible, interior y exterior, físico y social) y con ellas la problemática ulterior.

B) Luego vienen las soluciones a los diversos problemas tocantes al ser y a los valores que le afectan.

a) Ante todo, a los problemas concernientes a los seres de este mundo y que se lo brin-

dan a nuestro *saber*: a'), *cognoscitivo*, saber tocante a los seres reales (Cosmografía, Historiografía), a los seres ideales (Ciencia Matemática y Ciencias físico-química, biológica, psicológica, sociológica, antropológica), a los seres reales, como idealmente explicables (Cosmología, Historiología), y a todos ellos en el plano de la Metafísica general y especial; b'), *estimativo*, referente a los valores de Bondad (Ética), de Belleza (Estética) y de Verdad (Noética) realizados o realizables por tales seres en su Historia natural o cultural. b) Después a los mismos seres en cuanto se ofrecen a nuestro *hacer* (Técnica) o a nuestro *decir* (Semántica): a'), puramente eficaz en sus diversos órdenes y procedimientos: físico-tecnia, químico-tecnia, biotecnia, psico-tecnia, socio-tecnia; b'), y por añadidura, *valioso* o moral: la Moral propiamente dicha (Valor de Bien), el Derecho (Valor de Justicia), la Literatura y el Arte (Valor de Belleza), la Ciencia (Valor de Verdad), todos ellos por hacer en el curso de la Historia. Una *Ontología axiológica*, que sea en su aspecto dinámico una Etiología (teoría de las Causas), una Teleología (teoría de los Fines) y una Semiólogía (teoría de los Signos) será el coronamiento sintético de la filosofía analítica anterior.

C) De esta filosofía del Mundo visible se pasará a la del Principio invisible de tal Mundo; Dios, como Ser Supremo y Valor Supremo, en cuanto cognoscible por el Hombre y digno del culto designado con el nombre de *Religión*.

Tal es mi visión personal de la Enciclopedia filosófica, que no es una colección de disciplinas fragmentarias, pero tampoco un saber especial dentro de ellas, sino la sistematización universal a que se prestan en el cuadro total de la Vida Humana.

BASES PARA LA REORGANIZACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA

I

La actual postración de los estudios filosóficos en España exigiría para su remedio una reorganización de tales estudios conforme a un plan completo y orgánico, cual el que va puntualizado como anejo a estas Bases.

Este plan está concebido a base de no considerar a la Filosofía como una de tantas "especialidades" relegada como Sección a una de las varias Facultades universitarias, sino como la disciplina culminante y moderadora de todas ellas, tomando de ellas las aportaciones que en dicho plan se echan de ver, a la vez que beneficiándolas con el sentido de cultura general, cuya más alta expresión es la filosofía. Con esto queda dicho que el personal docente de la Filosofía, en la parte del plan titulada de "materias auxiliares", habría de ser interfacultativo.

II

A la realización completa del ciclo de estudios filosóficos planeado correspondería el título de *Licenciado y Doctor en Filosofía*, sin otra mención, siendo este último necesario para la obtención de cátedras filosóficas de grado universitario y suficiente para toda otra cátedra de carácter filosófico.

Pero pudiera suceder (tal es el caso actual de España) que, por razones sobre todo económicas de colocación profesional, se estimara conveniente que el título de Licenciado en Filosofía continuara vinculado a los de Historia y de Letras, a los efectos de habilitar indistintamente para todas las cátedras de este grupo de los Institutos de Segunda Enseñanza y eventualmente de las Escuelas Normales. Tendríamos entonces títulos de *Licenciado en Filosofía y Letras, Sección de Filosofía o Sección de Historia o de Letras*. En el primer caso, el título comportaría sólo los estudios que, bajo el epígrafe de *Materias Principales*, van señalados en el año primero y segundo del plan; en el segundo caso bastaría que el candidato siguiera durante dos años un curso *Introducción a la Filosofía* y otro de *Enciclopedia Filosófica*, más dos materias especiales, a elección del mismo.

Sería muy de desear, para fomento y generalización de los estudios filosóficos, por su carácter de cultura general, que el alumnado universitario de selección fuera invitado a seguirlos en combinación con sus respectivas especialidades facultativas, con arreglo a planes reducidos y adoptados a éstas, que podrían ser coronados por un título como el de *Bachiller en Filosofía*, a base del citado doble curso de *Introducción y de Enciclopedia Filosófica*, más dos materias especiales a elección del candidato.

III

Fiel a este espíritu, y para aquellos alumnos que no se animaran a abordar estudios filosóficos propiamente dichos, la Facultad de Filosofía, en colaboración con todas las demás, asumiera la tarea de organizar una *Sección de Cultura General*, cuyo plan va también anejo.

La "Sección de Cultura General" constituye una serie sistemática de enseñanzas enderezadas sobre todo a subsanar la indigencia, que bajo un régimen de excesiva especialización universitaria, se echa de ver en el alumnado en orden a las grandes ideas directrices del mundo y de la vida, superiores a toda preocupación y polarización profesional. Aunque subdividida esta Sección en grupos, aproximadamente coincidentes con las Facultades y Secciones universitarias, ello no significa que a cada grupo de estudios no sean invitados sino los alumnos de la Facultad o Sección afín, hallándose, por el contrario, abiertos a quienquiera deseara recibir el complemento de formación espiritual que eche de menos en su especialidad profesional.

Tales estudios se harán a base de *Cursos, Cursosillos y Conferencias* sobre los temas incluidos en el plan u otros afines, siendo de desear que en un ciclo de

cuatro años sea desarrollado el plan en su totalidad. Al cabo, o en el curso de ellos, y previas las pruebas correspondientes, podrían expedirse certificados de asistencia y de suficiencia en la rama de cultura superior elegida por el candidato.

A) Los estudios de Filosofía comprenderán un período de *Licenciatura* —dividido en dos cursos de Bachillerato y otro de Licenciatura, como mínimo— y otro de Doctorado.

I) BACHILLERATO EN FILOSOFÍA

1. El Bachillerato en Filosofía exige, como condición previa, que se haya seguido "un curso normal de Segunda Enseñanza".

2. Los estudios del Bachillerato se harán en dos años, divisibles en semestres, al cabo de los cuales se podrá conferir el grado después de un examen escrito y otro oral, juzgados por el Claustro de profesores, que abarquen la totalidad de las materias del plan. La aprobación reconoce el derecho a pasar a la Licenciatura.

3. Estas materias del Bachillerato se dividen en: a), *principales*, y b), *auxiliares* (expuestas en el plan en orden correlativo). No se impone un orden de prelación, pero se aconseja el que, con carácter cíclico, va consignado en el mismo plan. Las clases de materias principales serán bisemanales, y semanales las de materias auxiliares.

II) LICENCIATURA EN FILOSOFÍA

1. La Licenciatura podrá ser conferida con un año de estudios posterior al Bachillerato, previa una prueba escrita y otra oral, sobre las materias que integran el plan, y, además, la presentación de un trabajo escrito, atestiguando la aptitud del candidato para el trabajo científico.

2. El plan de estudios del año de Licenciatura comprenderá una serie de: a), materias *principales* obligatorias, y b), materias *especiales* o complementarias, que se llamarán *optativas*, pues entre ellas habrá el candidato de elegir.

El plan de materias "obligatorias" abarcará de nuevo todo el ciclo de las consideradas como "principales", pero con un sentido de profundidad concentrada en los temas que en él aparecen destacados, y que reflejan los aspectos más salientes de la actual controversia filosófica.

En cuanto a las materias "especiales", que se ofrecen a la opción de los candidatos, serán las que se contienen en la "Sección de Cultura General" de la Facultad. El alumno habrá de elegir, por lo menos, las materias constitutivas de un grupo o subgrupo completo, o bien hacerse un plan —aprobado por la Facultad— de un número equivalente de cursos pertenecientes a diversos grupos.

3. Se tendrá especial cuidado en que, ya en el año de Licenciatura, se inicien los alumnos en las llamadas "prácticas de Seminario", o sea de investigación científica y de exposición didáctica.

III) DOCTORADO EN FILOSOFÍA

1. El Doctorado en Filosofía exigirá, como mínimo, un año de estudios, una vez obtenida la Licenciatura.

2. Tales estudios abarcarán:

a) Un grupo más de "materias especiales", a opción del candidato, en la forma antedicha.

b) Un curso, también optativo, sobre temas *monográficos* o "cuestiones particulares", que al efecto desarrollen los profesores.

c) Trabajos prácticos de investigación en el Seminario correspondiente, bajo la dirección del profesor encargado, con vistas a la preparación de la tesis doctoral.

d) Defensa de dicha tesis y de otras anejas, en ejercicio oral y público, seguida de la explicación de una lección.

e) Publicación de la tesis doctoral.

3. El Doctorado en Filosofía confiere el derecho a optar a las Cátedras de esta Facultad.

B) *Lenguas*.—A título de instrumento de aprendizaje, los candidatos a los diversos grados en Filosofía habrán de acreditar para obtenerlos la posesión:

a) Del latín (con Diccionario) y de la lengua francesa, para el Bachillerato.

b) Del latín (a libro abierto) o del griego, para la Licenciatura.

c) Del alemán o del inglés, para el Doctorado.

C) *Profesorado*.—El profesorado de la Facultad será de condición distinta según se trate de su Sección de Filosofía o de su Sección de Cultura General.

1. El personal docente de la Sección de Filosofía se constituirá de profesores permanentes *titulares* (ordinarios) de las asignaturas "principales", y de profesores *agregados* para la enseñanza de las materias "auxiliares". Unos y otros se completarán con profesores *auxiliares* en la doble función de colaboración y sustitución, y de *ayudantes*, sobre todo para trabajos prácticos. Los profesores titulares, agregados y auxiliares —juntamente con el Consejo Permanente de la Sección de Cultura General— constituirán el *Claustro de la Facultad*.

Se nombrarán hasta seis profesores titulares: 1) Lógica, Criteriología y Crítica. 2) Cosmología. 3) Psicología. 4) Ontología y Teodicea. 5) Ética y Derecho natural; y 6) Historia de la Filosofía. La "Introducción a la Filosofía" será acumulada a uno de estos seis profesores. Como profesores "agregados", los habrá de: 1) Principios de Matemáticas, Física y Química. 2) Principios de Biología. 3) Principios de Psicología experimental y fisiológica. 4) Principios de Sociología y Antropología. La "Metodología científica" será acumulada a uno de ellos, o mejor desempeñada entre todos ellos, cada uno en lo concerniente a su especialidad.

2. La provisión de las Cátedras de los profesores titulares habrá de hacerse: a) *Provisionalmente*, en personas de reconocida suficiencia, nacionales o extranjeras, a juicio de un Tribunal de especialistas nombrado al efecto; y b) *Definitivamente*, mediante

concurso-oposición juzgado por un Tribunal en el que figure algún reputado profesor de Filosofía de Universidad extranjera. Condición previa de dicho concurso será la posesión del título de Doctor en Filosofía. El "concurso-oposición", en cuanto "concurso", tendrá en cuenta todos los méritos de los aspirantes, y en particular su aptitud para la investigación y la enseñanza de su materia, acreditada con anterioridad en trabajos escritos. En cuanto "oposición" constituirá una serie de pruebas escritas y orales, enderezadas a demostrar la competencia del candidato en orden al estado actual de la disciplina de su especialidad, no menos que a su orientación progresiva, y su capacidad pedagógica respecto de la misma. El nombramiento se hará, por de pronto, para un año, al cabo del cual habrá de ser ratificado o anulado. Condición de preferencia o complementaria del mismo sería la estancia, por lo menos de un año, del candidato o del designado en alguna renombrada Universidad extranjera, cursando la especialidad en cuestión.

3. En cuanto al profesorado de la Sección de Cultura General, habrá de constituirse: 1) De *profesores encargados* de los cursos, cursillos o conferencias sobre los temas que integran dicha Sección, y que serán temporalmente designados, al efecto, de entre el profesorado universitario o secundario de Madrid, oficial o libre, por el Consejo Permanente de la Sección de Cultura; y 2) De *docentes "libres"*, o sea espontáneamente dispuestos a colaborar con la Facultad en las disciplinas propias de la Sección, y siempre con la aprobación de su Claustro de profesores.

El Consejo Permanente de la Sección de Cultura se constituirá con siete profesores representantes en sus grupos respectivos, dirigirá todo lo referente a la Sección y formará parte del Claustro de la Facultad para los asuntos generales de la misma.

Plan de estudios (a base de clases bisemanales) de una Facultad de Filosofía y de Cultura general, en su

A) SECCION DE FILOSOFIA

I. LICENCIATURA

PRIMER AÑO

A) MATERIAS PRINCIPALES

(Para estudios combinados de Filosofía con Letras e Historia.)

1. *Lógica* (Concepto, Juicio, Raciocinio).
2. *Cosmología* (del mundo inorgánico).
 - a) La Cantidad, el Espacio y el Tiempo.
 - b) Materia y Energía: sus transformaciones.
3. *Psicología*.
 - a) De la vida sensible.
 - b) De la vida intelectual.
4. *Ética y Derecho natural* (Parte general).
5. *Historia de la Filosofía* (Parte antigua y media).

B) MATERIAS AUXILIARES

(Se dará en su aspecto más general y de sistematización, prescindiendo del detalle técnico.)

1. Metodología científica.
2. Principios de Matemáticas.
3. Principios de Física y Química.
4. Principios de Psicología Experimental.
 - a) Métodos.
 - b) Resultados.
5. Principios de Sociología (especialmente económica).
6. Exposición de textos filosóficos.
 - a) Aristóteles, Santo Tomás.
 - b) Otras escuelas, antiguas y modernas.
7. Terminología filosófica comparada (escolástica y moderna).

SEGUNDO AÑO

A) MATERIAS PRINCIPALES

1. *Criteriología* (general y especial).
2. *Cosmología* (del mundo orgánico).
3. *Psicología* (racional o Metafísica) (Alma y Cuerpo; su relación).
4. *Ética y Derecho natural* (Parte especial).
5. *Ontología o Metafísica general*.
6. *Teodicea*.
7. *Historia de la Filosofía* (Parte moderna).

B) MATERIAS AUXILIARES:

1. Principios de Biología.
2. Principios de Psicología fisiológica.
3. Principios de Antropología (Razas y pueblos).
 - a) Variedad geográfica.
 - b) Evolución histórica.
4. Exposición de clásicos filosóficos.
5. Terminología comparada.

TERCER AÑO

A) MATERIAS PRINCIPALES

1. *Crítica o Epistemología* (Sistemas y Teoría del valor del conocimiento).
2. *Cosmología*.
 - a) La Teoría metafísica de la Naturaleza frente a las nuevas concepciones de la Física.
 - b) La Evolución en Biología y su interpretación metafísica.
3. *Psicología*.
 - a) La Psicología sintética: la personalidad humana —consciente y subconsciente— y su trascendencia metafísica.
 - b) La Psicología diferencial (Caracterología): 1) Edad, sexo, raza, individualidad. 2) El hombre y el animal. 3) Normalidad y anormalidad.
 - c) Los sistemas metafísicos en Psicología y su crítica.

4. *Ontología*.

- a) Los valores de Verdad, Bondad y Belleza (Axiología) en relación con el ser.
- b) La Teoría metafísica de la Causalidad y el Determinismo científico.
- c) El sér existencial y su desarrollo histórico en el Espacio y Tiempo.

5. *Teodicea*.

- a) La esencia de Dios y su conocimiento analógico.
- b) La existencia de Dios y sus vías demostrativas: Inmanencia y Trascendencia.
- c) La Religión natural y sobrenatural.

6. *Ética y Derecho natural*.

- a) La Cultura y su Evolución histórica.
- b) Los problemas morales y jurídicos en relación con la Economía social y política.

7. *Historia de la Filosofía* (por problemas) y Exposición, con comentario, de textos filosóficos.

B) MATERIAS ESPECIALES (Las de un grupo, o equivalentes a un grupo, a elección, de la Sección de Cultura general).

C) PRÁCTICAS DE SEMINARIO (De investigación y de exposición).

II. DOCTORADO

1. El Doctorado en Filosofía exigirá, como mínimo, un año de estudios, una vez obtenida la Licenciatura.
2. Durante este tiempo:
 - a) Se podrán seguir cursos monográficos que den los profesores sobre temas libres.
 - b) Se harán trabajos de investigación, bajo la dirección del profesor encargado, con vistas a la preparación de la tesis doctoral sobre un tema aprobado.
 - c) Se redactará la tesis doctoral, con un acto final de su exposición y defensa.

B) SECCION DE CULTURA GENERAL

I. GRUPO DE DISCIPLINAS PROPEDÉUTICAS

- a) Nociones de Psicología y de Sociología como instrumento de cultura.
- b) Metodología y Criteriología generales. (La Metodología especial de cada núcleo de disciplinas se estudiará en el grupo correspondiente.)
- c) Enciclopedia de la Cultura y su sistematización.
- d) Cultura general y Cultura especializada: Coordinación y subordinación.
- e) Técnica del trabajo intelectual.

II. GRUPO DE CIENCIAS

A) INTRODUCCIÓN:

- a) Metodología general de las Ciencias.
- b) La Enciclopedia de las Ciencias y su clasificación.

- c) Ciencias puras y aplicadas: la Técnica científica y su utilización industrial.
- d) Historia general de las Ciencias: sus grandes etapas.
- e) Determinismo, Contingencia y Libertad.
- e) Los ideales morales y jurídicos y su valoración jerárquica.
- f) Sistematización e historia de las varias concepciones morales y jurídicas.

IV. GRUPO DE LETRAS Y DE ARTES

B) MATEMÁTICAS:

- a) Metodología matemática.
- b) La sistematización de las Matemáticas.
- c) La matemática pura y sus problemas filosóficos.
- d) La matemática aplicada:
 - a') A las Ciencias de tipo físico y biológico.
 - b') A las Ciencias de tipo psicológico (psico-metría).
 - c') A la Historia (Estadística y Cálculo de probabilidades).
- e) Historia de las Matemáticas.

C) FÍSICO-QUÍMICAS:

- a) Metodología de las Ciencias físico-químicas.
- b) Las leyes y las teorías en la Física y en la Química.
- c) La Físico-Química como Ciencia de relación.
- d) La perspectiva cósmica y sus problemas.
- e) Historia de las Ciencias físico-químicas.

D) BIOLÓGICAS:

- a) Metodología de las Ciencias biológicas.
- b) La ciencia general de la vida (celular y organizada) y su base físico-química.
- c) Biología comparada (anatomo-fisiológica).
- d) El problema de la Evolución biológica (ontogénesis y filogénesis).
- e) Normalidad y Anormalidad biológica.
- f) Leyes y Teorías en Biología.
- g) Historia de la Biología.

E) PSICO-SOCIOLÓGICAS:

- a) Metodología de las Ciencias psico-sociológicas: métodos descriptivos y explicativos.
- b) Conciencia y subconciencia, organismo y ambiente físico.
- c) Sistematización de las funciones psíquicas y sociales.
- d) Psicología y Sociología comparadas.
- e) La evolución de la vida espiritual: formas y factores.
- f) Normalidad y anormalidad psico-sociales.
- g) Historia de la Psicología y de la Sociología.

III. GRUPO DE MORAL Y DERECHO

- a) Metodología de la Moral y del Derecho.
- b) Las costumbres morales de la Humanidad y su desarrollo histórico: aspectos descriptivo (Etnografía) y explicativo (Etnología).
- c) La vida jurídica:
 - a') Sistematización de sus aspectos.
 - b') Desarrollo histórico comparado.
- d) Las bases realistas de la Moral y del Derecho: factor humano y factor económico.

A) LETRAS:

- a) Metodología filológica.
- b) Sistematización de las funciones lingüísticas.
 - a') Fonético-gráficas.
 - b') Lexicológicas y gramaticales.
 - c') Semánticas.
- c) La Lingüística comparada y sus principales resultados.
- d) La Literatura: géneros, estilos y su evolución comparativa.

B) ARTES:

- a) Artes útiles, bellas y mixtas.
- b) La Técnica y el valor expresivo en las diversas Artes.
 - a') Gráficas, pictóricas y plásticas.
 - b') Musicales.
- c) Los diversos estilos artísticos y su desarrollo histórico.

C) ESTÉTICA:

- a) El problema estético en la Literatura y en las Artes.
- b) Exposición comparada de las varias concepciones estéticas.

V. GRUPO DE HISTORIA

- a) Metodología:
 - a') De las investigaciones históricas.
 - b') De la ordenación histórica (Estadística).
- b) Geografía e Historia: sus relaciones:
- c) Historia Natural e Historia Cultural.
- d) Filosofía de la Historia:
 - a') Descripción y explicación de los procesos históricos.
 - b') Variedad y variación en las direcciones de la Cultura.
 - c') Las divergencias culturales y su valoración histórica.
 - d') El progreso y su orientación futura.

(Las ramas especiales de la Historia de la Cultura son estudiadas en sus grupos correspondientes.)

VI. GRUPO DE ESTUDIOS RELIGIOSOS

- a) Metodología de la Religión.
- b) Creencia y vida religiosa.
- c) Religión y Moral: sus relaciones.
- d) Las Religiones comparadas y su desarrollo histórico.
- e) Psicología y Sociología religiosas.
- f) Los sistemas de Filosofía religiosa y su valoración.

VII. GRUPO DE PEDAGOGÍA

- a) Metodología pedagógica.
- b) Ideales pedagógicos y Técnica pedagógica.
- c) Instrucción y Educación.
- d) Auto-educación y Hetero-educación.
- e) Pedagogía individual y social: sus problemas.
- f) Sistematización de los problemas pedagógicos.

g) Sistemas pedagógicos: su desarrollo histórico y su valor comparativo.

VIII. GRUPO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

Todos los anteriores, en relación con su cultivo y desarrollo histórico español.

SIGNIFICACION FILOSOFICA DE LO UNIVERSITARIO

JOSEF PIEPER

Académico significa filosófico, y filosófico significa, sobre todo, "teorético". Pero la THEORIA, como escucha silente de la significación del cosmos absoluto, sólo es alcanzable partiendo de aquella atmósfera libre y solemne que tiene su origen único en el holocausto cultural.

Retrotraída a la sabiduría filosófica de la tradición occidental, ésta es la tesis que se mantiene en los dos capítulos de la obra *Was heisst akademisch?* (1), original del pensador católico alemán Josef Pieper, de la que la REVISTA DE EDUCACIÓN extracta algunos párrafos como contribución del pensamiento universitario alemán de nuestros días al estudio de las cuestiones planteadas hoy por la enseñanza de la Filosofía en la Universidad. La versión castellana de Enrique Casamayor ha sido autorizada por el autor.

FILOSÓFICO SIGNIFICA TEORÉTICO

Quien se pregunta: "¿qué significa lo universitario?", y se lo pregunta no como hombre interesado primordialmente en la Historia, sino como alguien que mantiene su mirada en dirección del acontecer actual; quien, superando los servicios informativos de la mera estadística social, se pregunta por la residencia de lo que es esencial y diferencial en lo universitario, este hombre no hace sino remitirse a la Escuela de Platón.

Ahora bien: es comprensible que esta afirmación no signifique que el fenómeno histórico-concreto de la enseñanza universitaria actual tenga, por así decirlo, que reconocerse en el fenómeno histórico-concreto de la Academia platónica, y viceversa. Pero tal vez signifique que lo íntimamente característico y diferencial de la Escuela platónica sea por igual y simultáneamente el principio formal interior de nuestros Centros de formación universitaria, o bien que *deba ser así*, en tanto en cuanto el califica-

tivo "académico" se le haya podido atribuir con toda justicia.

Y con ello ya se habría alcanzado mucho en la penetración de la raíz de nuestro problema, algo muy exigible también. Porque, como siempre, se quiere representar aisladamente el ejercicio docente, el plan de estudios y el contenido doctrinal de la Escuela platónica (y sobre ello se dan opiniones muy diversas). Lo cierto es que en cualquier caso es innegable e indiscutible que la Escuela ateniense de Platón fué una escuela *filosófica*, una comunidad de filósofos, y, por lo tanto, su íntima característica diferencial fué la filosofía, el saber filosófico de la contemplación del cosmos. Esta tesis dió por resultado la primera definición de lo académico: académico significa filosófico; un Centro de formación académica es un Centro de enseñanza filosófica, o, por lo menos, de doctrina basada en la filosofía; una ciencia cultivada académicamente significa una ciencia cultivada con método filosófico. En consecuencia: una formación no fundamentada en la filosofía, o no conformada a partir de lo filosófico, no puede en justicia llamarse académica; y unos estudios no determinados por el filosofar, no son estudios universitarios.

Naturalmente, llega a continuación la pre-

(1) Josef Pieper: *Was heisst akademisch? Oder der Funktionar und der Sophist.* Hochland-Bücherei. Im Kosel-Verlag KG. Munich, 1952; 104 págs.

gunta: ¿Cuál es el significado de lo filosófico?; por lo cual la respuesta habrá de acomodarse, en cuanto se mira a Platón, tanto a éste como a los “clásicos” de la Antigüedad.

En todo caso, decir “filosófico” es tanto como decir teorético. Esta afirmación parece ser bastante confusa y, por añadidura, algo banal. Sin embargo, la frase adquiere un sentido hondamente crítico, agresivo y muy próximo a revolucionario en cuanto se resuelve a interpretarla con justeza. Esto es: ¿cuál es el significado de “teorético” y de *theoria*? Estar encaminado a la verdad, y de lo contrario a la nada: tal es la esencia de la *theoria*. Así lo afirma Aristóteles en su *Metafísica* (2), de acuerdo íntegramente con su maestro Platón. Exactamente igual opina, sin limitaciones, el comentarista medieval Santo Tomás de Aquino: el fin del saber teorético es la verdad, y el del saber práctico es el hacer; y también, si los *practici* aspiran a conocer la verdad, o sea su comportamiento con ella en determinadas circunstancias, entonces no buscarán la verdad como el pensamiento inmanente y último, sino que la ordenarán camino únicamente de la acción (3). Pero la filosofía —y, sobre todo, la doctrina filosófica del ser, la última disciplina filosófica: la metafísica— es, de modo relevante, una *scientia veritatis* (4), *theoria* en su sentido más expreso. Esta es la doctrina común de Platón, de Aristóteles y de Santo Tomás, y, por supuesto, la de los “clásicos”.

El hecho de contemplar algo filosóficamente, o de considerar una realidad desde la filosofía, se interpretaría de tal modo hasta llegar a prescindir categóricamente de todo aquello que cuide de la expresión de la “vida práctica” y de la “consumación de los problemas reales” (cuya acuñación verbal parece enunciar, por lo demás de modo implícito, que el “puro” conocimiento de la verdad en sí misma *no* es un problema “real”). En la concepción clásica del filosofar, como actitud puramente teorética ante el mundo, hay que prescindir, pues, de lo que el principio de este sistema se distingue precisamente del de la filosofía moderna. Yo opino que la verdadera ciencia se asienta tanto en el carácter potencial del saber, en la *potentia humana*, como en el *Novum organum* de Bacon (5). Se habla de la naturaleza de la practicidad, del utilitarismo, del aprovechamiento; se habla de la aspiración a una filosofía práctica que nos llevará a la situación de vernos convertidos en *maîtres et professeurs de la nature* (6). Visto desde la concepción clásica de la filosofía, este principio Bacon-Descartes es no-filosófico, porque llega a atentar contra la

pureza de la *theoria* y, por lo tanto, a destruirla.

Sin embargo, este aferrarse al carácter teorético de la filosofía no es solamente anacrónico por *no moderno*; antes bien, es en potencia el agresor intemporal de la filosofía. Finalmente, la Historia de la Filosofía occidental no comienza por azar en la carcajada de aquella doncella que vió caer en un pozo al celeste contemplador filosófico. A lo que Platón apostilla en su *Theetetes*: “Tanto esta carcajada, como su motivación, apenas pueden originarse en el mundo: el filósofo provoca “constantemente” la carcajada, no solamente en el caso de la doncella de la tragedia, sino por lo común entre “los muchos”, porque él, el extranjero universal, cae en el pozo, y con muy varia perplejidad además” (7).

Así pues: la cualidad que poseen “los muchos” de manifestarse en forma singular, el alejamiento de la vida cotidiana activa y la extrañeza respecto del mundo... habría que interpretarla como un constante acompañamiento del puro filosofar, como un contertulio en modo alguno accidental, sino germen y origen esenciales de la cosa misma. *Porque* lo filosófico es idéntico a lo teorético (es decir: no práctico).

No hay duda de que se trata de una formulación rigurosamente crítica. No obstante, creo yo que ello alcanza y corresponde a la medula de lo filosófico y, por lo tanto, a la esencia de lo académico también. Esta cualidad expresa el germen filosófico y académico con precisión incomparablemente mayor que la de todos los intentos de objetivar la justificación íntima de la formación universitaria partiendo de su “proximidad vital”, o bien de su importancia para la *praxis* técnica, económica y militar, o para cualquier otra clase de *praxis*. Sin embargo, *con ello* no cabe una buena defensa del carácter académico de la Universidad, ya que se afirma que ésta nunca llegará a este grado de capacidad académica. Intentos parecidos acaban precisamente en este absurdo, si se considera la cuestión a partir del concepto origen de lo académico. En tal defensa que sostiene como decisivo el argumento de la practicidad, se valorará precisamente la esencia de lo académico, cuya protección se debe intentar. Se ha tomado partido ya para la doncella de la tragedia y para “los muchos”.

Podemos resumir lo dicho en dos puntos.

Punto primero: Si la expresión “académico” es algo más que una mera denominación objetiva, entonces sólo podrá alcanzar originariamente a la otra significación de “filosófico”. Vista desde este origen, formación académica significa tanto como formación filosófica; el carácter académico de los estudios universitarios se encontraría en el hecho de que todas las ciencias pueden cultivarse con método filosófico.

(2) *Metafísica*, 2; 993b.

(3) Comentario de la *Metafísica de Aristóteles*, 2, 2; núm. 290.

(4) *Ibidem*.

(5) I, 3.

(6) Descartes: *Discours de la méthode*, 6.

(7) Platón: *Theetetes*, 174c.

Punto segundo: lo filosófico significa teórico. No que con ello el concepto de lo filosófico esté determinado creadoramente; pero en su virtud es de señalar una característica esencial. Allí donde se interroga filosóficamente, se percibe una realidad captada por vía cognoscitivo-perceptiva; y esta conformidad perceptiva de la realidad (que, por lo demás, es en sí misma una forma acabada del obrar y de la realización) se produce sin que fuera percibida inmediatamente en la "potencia" unida en cierto modo a tal conocimiento, en la valoración y "pragmatismo" de cierta *praxis*. De esta forma, este desentendimiento absoluto de lo que se llama "importancia práctica", ¿se correspondería con la esencia de lo académico?

EL PRAGMATISMO DESTRUYE LA FILOSOFÍA

Ahora se nos presenta la coyuntura de plantear realmente un problema y de tomar en consideración algunas objeciones formuladas ya de antiguo. ¿No es un absurdo el hecho de fijar lo "académico" en la relación entre filosofía y *theoria*? ¿No penetra, en definitiva, todo estudiante universitario en una determinada profesión en que el saber adquirido ha de hacerse fecundo? Y los estudios universitarios ¿no tienen exactamente por objeto la capacitación de médicos, de químicos, de juristas...? ¿Cómo es posible, empero, que en este caso sea "no-académico" el interesarse en suma por semejante finalidad? Y aún hay más: ¿cómo han de considerarse como concretos unos estudios, digamos la química, realizados "con método filosófico"?

Respecto de la primera objeción habría que señalar lo siguiente: por naturaleza nuestras Universidades son Centros de formación profesional, cosa que indudablemente no lo fué la Escuela de Platón en el Jardín de Akademos. Según esto, se ha señalado por añadidura un elemento no-académico de las Universidades modernas, aunque ya existiera en las medievales. Pero las Universidades, al menos en Alemania, tienen la pretensión unánime de ser algo *más* que meros Centros de formación profesional (8). Pero ¿en virtud de qué exigencias ha de legitimarse esta pretensión universitaria siempre creciente, y en qué ha de apoyarse este "más", de no hacerlo en la relación entre lo "académico" y lo "filosófico"? En términos generales, no se afirma aquí que esa pretensión universitaria consista en lograr un acercamiento de la formación profesional en las fronteras de lo académico, sino que se sostiene que la formación profesional ha de ser *simultáneamente* académica en la verdadera Universidad; lo aca-

démico determina el carácter de la formación profesional como tal formación.

He aquí la réplica: Según esto, ¿no se corresponde la esencia de lo académico con la preocupación por los objetivos de la *praxis*? No es fácil formular una respuesta. La correspondencia entre la *theoria* y la *praxis*, derivada en cierto modo de ella, es de difícil comprensión. "Querer formalmente que no acontezca algo" y "no querer formalmente que este algo acontezca", son dos cosas distintas. Además, en la esfera humana se dan asimismo fines que *no* se alcanzan directamente si se los considera desde un punto de vista formal; existen bienes sólo apropiables si se "dan por añadidura"; por así decirlo, como premio de una búsqueda encaminada por otros derroteros. "Quien busque la salvación de su alma, ése la perderá; y quien la pierda, ése ganará la vida para ella" (Luc. 17, 33). Estas palabras del Señor están bien lejos de ser una simple antítesis retórica, porque expresan un estado de cosas y, a decir verdad, una circunstancia en modo alguno limitada a la materia religiosa, circunstancia que de otro modo no se ha de comprender con precisión en semejante forma contradictoria. Relacionemos ahora todo esto con nuestro caso: naturalmente, la "capacitación" profesional del médico, del botánico, del jurista... es fruto muy deseable de los estudios universitarios. Pero ¿no cabría disimular así el peligro de que tal capacitación, en tanto en cuanto ésta sobrepasa el nivel del hombre medio y del aprendiz de técnico, conduciría en realidad al postulado de una caída en lo trivial, caída por demás gratuita, desinteresada por completo de la capacitación universitaria puramente "teórica" y admirativa? ¿No podría ser que el efecto práctico de lo útil dependiera directamente de ello, y que existiera previamente la realización de una *theoria* pura? Todo esto suena quizás algo a no-realista y romántico. Pero habla bastante en favor de una investigación que hubiera escamoteado el fundamento de la *theoria* pura, del carácter "académico" de los estudios universitarios (algo así como si por su causa la virtud de nivelar convenientemente todo el aparato activo destruyera radicalmente este elemento de lo "teórico-académico"). Es probable que una tal investigación se esterilizase al mismo tiempo, es decir, que no causara directamente el efecto útil, aunque (mejor dicho, porque) este efecto útil se le quiere exclusivo, independiente y "absoluto".

Con esto ya se ha contestado en parte a la segunda objeción, esto es, cuál será la diferenciación concreta y ostensible de unos estudios de especialización, realizados con "método filosófico", de aquellos otros realizados con método no-filosófico. La diferencia está en el carácter "puramente teórico" de la entrega al objeto. Lo diferencial reside en cierta mirada especial dirigida a esa profundidad de las cosas en que éstas nunca ya serán cosas determi-

(8) Cfr. *Gutachten zur Hochschulreform* (Actas de la reforma universitaria), de Hamburgo en 1948 (Introducción, apartado B, 3).

nadas y utilizables para éste o para aquél..., sino formas de lo más maravilloso que quepa pensar, o sea: formas del ser. En esta objetivación, partiendo del recinto del entorno inmediato y de los aspectos establecidos bajo la realidad absoluta, es donde el ser se encuentra como ser; es el asombro atónito derivado del proceso de una investigación progresivamente perentoria, atento a la profundidad insondable del cosmos, es decir, atento al carácter arcano del ser mismo, atento al arcano existente, que es algo; es el olvido de todo cuanto se relaciona con los fines inmediatos de la vida y que conduce de nuevo a lo asombroso (¿afortunada-desgraciadamente?). Todo esto es causa por la cual se han caracterizado de forma diferencial la estructura interna, la actitud y la atmósfera de los estudios de una ciencia especial realizados con método filosófico. Lo diferencial es, en primer término, este ser libre (*Freisein*) de la vinculación a ciertos fines utilitarios, cuyo ser libre es la inmanente libertad académica, la cual llega a desaparecer *per definitionem* tan pronto como las ciencias se convierten en mero artilugio pragmático de un poderoso *trust* organizado al uso.

Incluso en la relación gramatical "libertad académica", cabe decir "filosófico" en el lugar de "académico", esto es, que las ciencias especiales pueden utilizarse provechosamente al servicio de fines utilitarios. Con semejante política colonialista (*Indiensnahme*) nada sucede que contradiga la esencia de la ciencia aplicada. Hablamos ahora absolutamente en concreto. Una consigna estatal puede decir, por ejemplo: "Para poner en marcha un plan quinquenal necesitamos ahora físicos que alcancen la supremacía de la nación en tal o cual terreno"; o bien: "precisamos médicos que elaboren científicamente un medio eficaz contra la gripe". Así se pueden dar órdenes, y obedecerlas, sin que por ello sea transgredido lo esencial de estas ciencias especiales. Pero si se ordena: "Necesitamos inmediatamente filósofos que fundamenten, desarrollen y defiendan una determinada ideología...", en este caso sólo puede hablarse así contribuyendo automáticamente a la destrucción de la filosofía. La *theoria* filosófica se *puede* dar tan sólo en tanto en cuanto sea libre. No se trata aquí de afirmar la incompatibilidad lógica o psicológica de la *theoria*, de un lado, y la "política colonialista" de finalidades pragmáticas, de otro. Sino que esta relación es *realiter* mortal. La *theoria* filosófica se destruye con la "política colonialista". Es cierto que cabe pensar en la servidumbre de la filosofía; pero téngase en consideración lo siguiente: los resultados del pragmatismo no son filosofía. La filosofía es libre o no es filosofía. Las ciencias especiales, por el contrario, pueden ser libres solamente en tanto en cuanto se realicen con método de la *theoria* filosófica, esto es, método académico. (Por "libertad" se entiende aquí —y debe ser subrayado de nuevo—

simplemente la independencia entendida frente al utilitarismo de la *praxis*; es evidente que no pensamos en que de algún modo la filosofía puede sentirse "libre" de toda vinculación a la norma de la verdad objetiva. Sin embargo, la realización de esta dependencia presupone directamente esa libertad.)

Es indudable que la diferencia —tanto del método fáctico como del de principio— entre el método académico y filosófico, y los estudios especializados y su método no-académico, estriba fuertemente en los límites de la perceptibilidad, y tiene aplicación significativa en nuestra situación intelectual: que lo diferencial y, por lo tanto, lo esencial de lo académico apenas puede percibirse todavía. En alguna ocasión habría que plantear, a título de "ejercicio-test", la siguiente cuestión: en qué se diferencia, en sustancia, el Instituto Químico de una Universidad del de una gran empresa moderna de productos químicos y farmacéuticos. Hay que temer por que esta diferencia no pueda establecerse en lo sucesivo. (Quizás la primera diferencia estribe en la simple realidad de que las instalaciones industriales estén mejor equipadas y más copiosamente financiadas que las universitarias.) Sin embargo, ello significaría que ya nunca más podrá reconocerse la diferencia entre "académico" y "no-académico", y la significación de la libertad universitaria. Una situación a la que parece que en efecto estamos abocados.

Esta situación se manifiesta también en los proyectos de reforma universitaria, del modo siguiente: es preferible salvar o restaurar así el carácter académico de los estudios universitarios, antes que tomar medidas en contra de una formación de cultura general aplicada a los estudios especiales (9). Tal *studium generale* es, sin duda, algo muy deseable; pero no cabe esperar de él el restablecimiento del carácter académico de la Universidad. Antes bien: el carácter académico de la Universidad se constituirá simplemente cultivando todas las ciencias, incluso las ciencias aplicadas —sobre todo éstas—, con método académico, es decir, con método filosófico. No variará gran cosa la situación en virtud de una mera contribución aditiva de las especializaciones —entre las que se encuentra la de la "filosofía" [y ni siquiera cabe hablar de otras disciplinas de la *Allgemeinbildung*, igualmente proyectadas; en cierta medida, la sociología, y en absoluto, la economía política (10)]—; y no variará si se considera, sobre todo, que hasta la filosofía como especialización puede estudiarse con método evidentemente no-filosófico. La filosofía como ciencia aplicada no está próxima a especializaciones por las que se imprime a unos estudios

(9) *Ibidem*. Apartado "Studium generale".

(10) *Ibidem*.

el carácter sustancial de lo académico, sino la filosofía como principio, como *modus* de la meditación, como actitud básica ante el mundo. Y casi me atrevería a decir que hasta los estudios filosóficos (como especialidad) podrían iniciarse partiendo, por el contrario, del estudio de las ciencias aplicadas, *siempre que* estas ciencias se cultiven metodológicamente con la filo-

sofía. Bajo este presupuesto cabría incluso la aceptación sin daño de una "especialización" más intensa. Bajo el presupuesto de un estudio de las ciencias especiales, cultivadas con método filosófico, podría tolerarse tal prope-
dética científica, en la cual, conforme a un acuerdo nada común, se cuida de estudiar hace ya tiempo el propio mal incurable.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

ADOLFO MUÑOZ ALONSO

Este ensayo va por sugerimientos. Entiendo que no es posible escribirlo de otra forma. Sobre la enseñanza de las Matemáticas, de la Física, de la Medicina sí cabe razonar desde unos presupuestos que nos son comunes, o que rechazamos como opuestos. Pero en la enseñanza de la Filosofía lo que fallan son los "presupuestos" mismos. Todos entienden, con mejor o peor fortuna, la formalidad específica de una ciencia, las exigencias didácticas que presenta y la expresión adecuada de su cometido. Entendemos que el proceso didáctico no es unívoco, pero la eficacia se salva si el objeto formal queda esclarecido en la mente del alumno.

En Filosofía no es así. En el método de enseñanza de la Filosofía queda comprometida la Filosofía, no sólo la eficacia de su enseñanza. Por ello, estimamos labor más difícil y de mayor urgencia la de acordar qué se pretende, que la de entretenernos en mostrar caminos y soluciones en las que la Filosofía se desvanece.

Ante todo, una observación: con la Filosofía no se juega. Y jugar con ella es presentarla como "cultura básica". Pretender que la Filosofía que se imparta en los Estudios Comunes sea una Filosofía preparatoria, me parece sencillamente a filosófico. La persona que acepte una Filosofía de tono menor, estudiada en los Cursos Comunes, se expone a no tener idea de

lo que la Filosofía exige. Con la Filosofía no se juega, porque la Filosofía es un bien peligroso. Como del lenguaje dijera Hölderlin podemos escribir de la Filosofía. Y acaso no fuera exagerado decir que la peligrosidad de un bien como el lenguaje brota precisamente de la "filosofía" que el lenguaje atesora.

A cualquiera se le alcanza ya que la Filosofía nace en el hombre filosofando. Y que es más difícil filosofar que saber o aprender Filosofía. Más aún: creer que se ha aprendido Filosofía, sin el riesgo y la aventura del filosofar, es una creencia fatua. En los Estudios Comunes se ha de aprender a filosofar. Y como a filosofar sólo se llega por medio de la Filosofía, la tarea del maestro universitario de Filosofía habrá de realizar el milagro de enseñar a filosofar desde la Filosofía misma, no desde las ciencias, desde el arte; tampoco desde el "problematicismo" de la verdad.

Nos esforzaremos en explicarnos. El alumno que acepta la Filosofía como una disciplina, como una asignatura entre las demás, está incapacitado para entender luego lo que la Filosofía significa en verdad. Cuidado: no digo que la Filosofía gane en excelencias a las restantes ciencias o asignaturas que con ella comparten el horario escolar; pero sí afirmo que es "algo" de tono, altura, dimensiones y resolución diversas. Sin filosofía se puede vivir feliz, se puede llegar a sabio. De no ser así tendríamos muy pocos hombres felices y, desde luego, muy pocos sabios. Pero la Filosofía impone unas condiciones personales al maestro y al alumno, tan peculiares y características, que si no se poseen es la Filosofía la que se desvanece en su objeto. Con palabras terminantes podríamos decir lo mismo así: la Filosofía no admite sucedáneos.

¿Cómo puede realizarse prácticamente la tarea? Ensayemos una respuesta. El alumno ha de darse cuenta, desde el primer momento, de que la Filosofía es una complicación personal

Don ADOLFO MUÑOZ ALONSO es *catedrático de Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos en la Universidad de Murcia*. Su tesis doctoral, ya publicada, versó sobre el tema "Dios en la Filosofía griega". Es autor de unos Fundamentos de Filosofía, y ha publicado numerosos trabajos sobre didáctica. Fué profesor de Filosofía en la Universidad de Córdoba (Argentina), y ha representado a España en numerosos Congresos de Filosofía.

y vital. La palabra "complicación" asusta o divierte, según el humor de quien la escucha. Hay —también intelectualmente— quienes gozan con las complicaciones; otros se apartan sistemáticamente de ellas. Lo primero que es preciso probar es si la Filosofía es una "complicación" real o es un prurito intelectual. Todo el desarrollo de la Filosofía es una prueba irrefragable de la exigencia, de la naturalidad de esta complicación que presenta la Filosofía. El hecho de que haya hombres que puedan vivir, y pensar, y trabajar, y amar sin esa complicación no dice nada en contra de la autenticidad humana de la Filosofía. Como tampoco es objeción el descarrío o la morbosidad de algunas posturas o actitudes históricas.

Todo lo que el hombre hace, dice o piensa le complica en su vivir. Pero no precisamente porque su obra, su palabra o su pensamiento le libere o le ate, sino por su carácter de actividad personal y humana. En Filosofía no es así; el hombre queda sometido a su obra, a su pensamiento, a su palabra. La Filosofía se vuelve contra el hombre que vive intelectualmente de ella. Es conciencia del hombre, la Filosofía; su espejo y su fuerza. Y en su fuerza, su luz y su verdad. La Filosofía no sirve para otra cosa, no es sierva de nadie; es señora y juez de sí misma.

Que nadie me diga que la Filosofía es sierva de la Teología, por ejemplo. Esta no es la cuestión, y demostraría, quien tal objeción lanzara, que no había calado en lo que estamos escribiendo. En su obsequio, sin embargo, haremos un inciso. La "servidumbre" de la Filosofía no es algo que le venga de fuera a la Filosofía, sino que es una verdad que pone de manifiesto la Filosofía misma. Una servidumbre impuesta por la Teología no es, ortodoxamente hablando, doctrina católica. Es la Filosofía la que tiene conciencia de sus propios límites, y la que advierte la posibilidad y el hecho de la Revelación. No que sólo sea la Filosofía la que se percate de esta realidad, pero sí que es la Filosofía la que descubre en toda su claridad y penetra en toda su hondura la verdad de la Revelación.

La Filosofía no es explicación de los fenómenos o de las realidades, y, por lo tanto, el método de enseñanza no puede ser el de las ciencias "explicativas". El fundamento real que sirve de apoyo para ordenar sistemáticamente unos conocimientos no es un fundamento filosófico, sino puramente científico. La Filosofía nada tiene que decir sobre la exactitud o superficialidad de que a unos conocimientos así trabados se les puede denominar y conocer con el nombre de "ciencia". Nosotros creemos que cada grupo de especialistas puede muy bien fichar con el nombre que prefiera el conjunto y el alcance de sus hallazgos y de su explicación, siempre que se mantenga en su campo vallado. Y creemos también que no hay que desorbitar

el prestigio etimológico o usual de las palabras.

Pero la Filosofía no es tampoco implicación de los fenómenos o de las realidades; ni, por lo tanto, el método de las ciencias de implicación es método idóneo para la Filosofía. Es cierto que las Matemáticas quedan constituidas como ciencia rigurosa siempre que todas sus afirmaciones, en orden férreo de demostración, queden implicadas —y no sólo explicadas— en un postulado último y supremo o en un axioma fundamental. Este axioma, además de fundamental, resulta fundamentante; exigencia ésta no requerida en las ciencias explicativas.

La Filosofía comienza cuando los fenómenos, o las realidades, o los pensamientos son el hombre mismo. Son el hombre mismo, es decir, queda en ellos complicado el hombre, precisamente en cuanto hombre. Con la Filosofía el hombre toma conciencia de sí mismo. La Filosofía es una verdadera autognosis. Por ello, cualquier método de enseñanza de la Filosofía es espurio si el maestro no es "vocacionalmente" filósofo; y cualquier método de enseñanza de la Filosofía es baldío si en el alumno no se despierta la vocación filosófica. Querir que todos los universitarios sean "un poco filósofos" es una ofensa a la Filosofía, y un gran favor que se rinde a la falsificación de la Filosofía.

Que todos los hombres desean por naturaleza saber, es un aforismo de la naturaleza misma transmitido por Aristóteles. Pero la Filosofía es la conciencia reflexiva de este deseo y su resolución práctica. Pretender enseñar Filosofía a quienes declinan la resolución de esa apatencia, o a quienes la acunan para que duerma en la comodidad vital de una profesión lucrativa, me parece sencillamente un dislate. Si el profesor de Filosofía —y conste que la palabra "profesor", unida a "filosofía", enturbia la cuestión—, si el profesor no acierta con los vocablos mágicos, o con la actitud sorprendente para despertar la vocación filosófica, su cometido se convierte en tarea desconcertante y peligrosa. Si no temiera que mis expresiones sonaran a exageración, diría, sin más, que un profesor de "Filosofía" que tuviera que enseñar Filosofía a alumnos sin vocación debería meditar previamente en la moralidad del ejercicio de su profesión, a no ser que confiara en que al final de la jornada alguno de ellos sería ganado para la empresa.

Con la Filosofía el hombre se hace "de nuevo". Se interioriza, aprende a dialogar consigo mismo. Y sólo cuando sabe hablar consigo mismo acierta a hablar a todo lo demás. Hablar "a" todo lo demás; que no es precisamente hablar "de" todo lo demás. La preposición y el modo de comunicación separan al filósofo del sofista. Ocurre, de manera análoga, como con la santidad o con el heroísmo; no en hablar de Dios o de las grandes empresas, sino en hablar con Dios y con la historia; en reali-

zar la obra está la grandeza y la autenticidad.

Otro cualquiera, mejor que yo, habría podido escribir todo esto derivándolo de la riqueza etimológica del vocablo "Filo-Sofía". El amor a la sabiduría sólo se aprende estando decidido a amarla, y mostrando con las pisadas o con el vuelo de los pensamientos la gracia del camino.

La enseñanza de la Filosofía en la Universidad, en los Centros Superiores de Estudios sólo es posible en la ejemplaridad filosófica del maestro. Que si el maestro se percata —y si no

se percata no es maestro— de la trascendencia de su cometido encontrará en la luz de sus palabras arranque y seguridad. Juzgar que un filósofo, por serlo, es ya maestro de Filosofía, sería malentender nuestras palabras. Pero no se aparta mucho de nuestra línea quien piense que el filosofar es el método idóneo para enseñar Filosofía. Advirtiéndolo, bien advertido, que el filosofar no es piruetar sobre cuestiones en las que el hombre queda complicado, sino el recrear en alta voz las verdades conseguidas y la transparencia luminosa de su hondura.

LA LOGICA MODERNA Y LA FORMACION DE UNA MENTALIDAD CIENTIFICA

MIGUEL SANCHEZ-MAZAS

I. CONSIDERACIONES GENERALES

En la base de la ciencia física y matemática de nuestros días, en la base de todo nuestro actual saber teórico hay una compleja lógica científica y epistemología, cuya iniciación en el Bachillerato, sobre todo en su rama de ciencias, debe ser considerado como uno de los más urgentes problemas pedagógicos.

¿De qué se habla? Oír hablar de la *lógica moderna*, de sus graves cuestiones de fundamentación, de sus paradojas y de la extraña luz que proyecta sobre todo el panorama de la ciencia actual resulta, ciertamente, cosa nueva para muchos, especialmente en España. Todas las personas de cierta cultura recuerdan —vago recuerdo del Instituto o del Colegio— que hay una *lógica* arcaica y dura, inflexible en su simplicidad y, a la vez, enteramente inaplicable a los asuntos de la vida real, del laboratorio o de la técnica; criatura excelsa e intocable del entendimiento humano: *la lógica de Aristóteles*, especialmente a través de la elaboración atribuída a Pedro Hispano. Todos se represen-

tan los cuadros de oposición y conversión de las proposiciones, así como las figuras del silogismo. ¿*De qué sirven* —inquieren tímidamente generaciones y generaciones—. No hay respuesta, en general, y alguna vez se dice: son esquemas muy *formativos*. Bien; pero, al parecer, ésa no es la única *lógica*, ni éstos los únicos esquemas generales de la mente. ¿Existe también una *lógica moderna*? ¿De donde surgen sus problemas? ¿Están vinculados, acaso, a los problemas de la nueva física y de la nueva matemática? Pocos sospechan que con esas preguntas se está tocando uno de los temas centrales del pensamiento científico de nuestro tiempo, esencial para la comprensión y organización en una unidad del saber actual, una de las cuestiones más importantes para la formación pedagógica de una mentalidad científica rigurosa, cuya urgencia en nuestra Patria para mejorar nuestro nivel, no sólo teórico, sino aun técnico, ha sido reconocida de modo unánime. ¿Qué clase de paisaje intelectual sugieren aquí, a la mayoría, estas dos palabras: *lógica moderna*? Acaso ninguno. ¿Por qué razón?

No dudaremos un solo instante al afirmar que esta desorientación fundamental acerca de lo que puede llamarse, justamente, la espina dorsal de la ciencia tiene su raíz en profundas deficiencias de nuestra Enseñanza Media y Universitaria, sobre todo de los primeros cursos de las Facultades de Filosofía y Ciencias. La *lógica*, que fué llamada por Leibniz "ciencia general", debe dar a conocer los *supuestos comunes* a todas las ramas del saber, la *estructura general* de una teoría científica, los *procedimientos ideales del entendimiento* en la tarea de construcción del edificio científico. La *ló-*

Don MIGUEL SÁNCHEZ-MAZAS es director de *Theoría*, revista dedicada a la teoría, historia y fundamentos de la ciencia. Colaborador del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha explicado un cursillo de "Teoría de la Ciencia" en la Facultad de Filosofía de Madrid. Dirige una sección científica del Tercer Programa de Radio Nacional de España, y ha publicado artículos de teoría de la ciencia.

gica que se enseñe en cada época debe ser adecuada a la ciencia contemporánea, aunque sin dejar de fundarse en principios valederos, en lo esencial, a la ciencia de todo tiempo. Pero ¿se cumplen estas exigencias en la lógica de nuestra Enseñanza Media y Universitaria?

Lógica matemática, axiomática, teoría de la demostración, problema de la decisión, teoría general de la ciencia y epistemología de la matemática y de la física: expresiones cuyo sentido está enteramente fuera del alcance de nuestros estudiantes del grado medio y aun del universitario. *Lógica moderna:* curiosa expresión, incomprensible para ellos. De todas las asignaturas del Bachillerato, la lógica es, sin duda, la que más antigua parece a los alumnos, pues se mantiene casi inalterada desde que salió de las manos del Estagirita. Se responderá: no es antigua, sino eterna. Pero distingamos aquí, por favor: puede admitirse —y sólo un historicista extremo se atreverá a negarlo— la existencia de un *sustrato permanente, invariable, eterno*, por debajo de todas las formulaciones de la lógica; pero estas formulaciones, en sí mismas, ¿pueden considerarse también, en todos sus detalles, eternas? ¿No habrán de marchar al compás del saber positivo? Sea como sea, ahí están la *teoría de la relatividad*, la *mecánica cuántica*, la *teoría matemática de los conjuntos*, que reclaman la evolución del pensar lógico hacia formas más sutiles y complejas que las denominadas clásicas. Una de dos: o la *lógica* no tiene nada que ver con la ciencia real, con la que efectivamente se hace, y se renuncia, por lo tanto, a todo intento de hallazgo de los criterios generales de la razón científica, o la *lógica* debe manifestar los esquemas mentales que están, en realidad, en la base de todas las ciencias de hoy, y, por lo tanto, evolucionar con la ciencia misma. Pero es indudable que la *ciencia* ha cambiado de perspectivas desde Descartes, Galileo, Leibniz y Newton, y más aún desde Planck, Einstein, Cantor, Hilbert y Brouwer. ¿Por qué, pues, seguir enseñando, sin ampliación ni modificación alguna, la misma *lógica*?

Insistimos: ¿Qué imagen de la *teoría científica* se logra a través de la *lógica aristotélica*? ¿No pensará el alumno, después de su estudio, con harta ingenuidad, que una teoría es siempre una cadena de silogismos, que parten de unas proposiciones básicas, obtenidas por vía inductiva, y la ciencia un inmenso sorites, con entimemas, dilemas y epiqueremas intercalados? ¿No empobrecerá la idea del *error* en la ciencia, reduciéndola a sofismas y falacias? Todo lo que es la entraña de la actividad científica moderna quedará, por desgracia, fuera de esta imagen. El *método hipotético*, la *organización axiomática*, la *complementariedad de los esquemas* —descubierta por Bohr, y de capital importancia hoy—, el plano *formal-convencional* —Poincaré— en que se construyen las teorías, la exigencia *positivista* inicial de no usar otros conceptos que los definibles de modo *hipoté-*

tico-experimental, según la expresión de Eddington... Todo esto es eludido en la enseñanza de una disciplina que —decimos— si ha de tener alguna función *pedagógica, educativa* es la de abrir el entendimiento del alumno a las estructuras más universales efectiva y actualmente presentes en el saber.

Formativo es mostrar lo *vivo* de la cultura, y también lo *permanente* a través de lo vivo, su esqueleto; mas nunca lo pétreo y yerto. Lo *problemático*, frente a lo rígido. Más de una voz se ha levantado recientemente en España acusando a la actual Enseñanza Media y Universitaria de no dar a conocer los *aspectos problemáticos* del saber —sin duda los que más educan—, sino sólo los que se creen estables. De no enseñar a problematizar, actividad tan fecunda y necesaria. También es siempre más *formativo* lo que puede aplicarse, frente a aquello que no trasciende de sí mismo, por valioso que sea. Ahora bien: desde estos tres puntos de vista, la *lógica aristotélica, tal como se explica*, es insuficiente y estéril, y constituye una auténtica isla intelectual sin enlace vivo con la ciencia contemporánea y sus cuestiones. Desproblematiza, simplifica brutalmente la realidad científica. Dos alas pueden considerarse en el desarrollo moderno de la ciencia: el *método experimental* y los *nuevos esquemas lógicos*, que se inician con el racionalismo. ¿Por qué razón, entonces, si aceptamos que es necesario familiarizar al estudiante con las experiencias físicas y químicas, si aceptamos que es esencial que tome en sus manos una probeta, desde la misma Enseñanza Media, le tenemos, por otra parte, tan lejos de las verdaderas bases teóricas del saber —del estudio de las leyes de un sistema axiomático, por ejemplo, y del problema de la consistencia—, y no le familiarizamos también, tiza en mano, en la pizarra, con los verdaderos problemas formales de la ciencia, al tiempo que le cansamos, sin embargo, con las figuras y modos del silogismo y los conceptos de una ciencia definitivamente periclitada, que no tendrá ocasión de aplicar jamás, ni en la vida, ni en la historia, ni en la matemática, ni en la física actual?

Basta ver las dificultades que encuentran los universitarios de los primeros cursos de Derecho, Filosofía o Ciencias Exactas en todo intento por precisar los conceptos fundamentales de sus disciplinas respectivas, o por formarse una idea de la estructura formal de sus materias: basta ver la falta de sutileza con que razona el español medio, la falta de rigor para representarse en toda su amplitud y complejidad objetiva las situaciones, y se comprenderá que es necesario enseñar *lógica, verdadera lógica, lógica sutil y penetrante*, no la tosca y dual que hoy se explica, sino la que muestre los diversos planos en que puede plantearse un problema, los distintos sentidos de la verdad científica, la que haga superar, en fin, esa tendencia al *ergotismo*, a la consecuencia lógica unilate-

ral, que hace poco señalaba, con gran acierto, Rodrigo Fernández Carvajal como dolorosamente incrustada en la mente de nuestros compatriotas, de donde se deducen males sin cuento para el saber, la técnica, la política y la vida españolas.

Ni *problematismo*, ni *sentido crítico*, ni *percepción de los distintos planos de lo real* y de la *insuficiencia de todas las consideraciones puramente formales* podrán adquirirse si la enseñanza de la lógica no recoge todas las aportaciones que van de las *Reglas para la Dirección del Ingenio*, de Descartes, al *problema de la decisión* (o demostrabilidad de la ausencia de contradicción en un sistema de axiomas), tal como aparece en Hilbert y Gödel.

La simple lógica aristotélica no es adecuada —diremos, usando la clasificación de Rickert—, ni para una comprensión total de la estructura de las *ciencias culturales*, ni tampoco para la de la estructura de las *ciencias naturales*, tal como se construyen hoy. Ortega reclamaba una *razón histórica* frente a la *razón científica*; pero es preciso confesar, honradamente, que ni una ni otra se enseñan por medio de la lógica de los actuales libros de texto. Nadie ha oído hablar en el Bachillerato, ni en la Universidad, de *lógicas polivalentes*, por ejemplo, tan necesarias en el campo de la *probabilidad física* y de la *mecánica ondulatoria*; nadie ha oído hablar siquiera de una *lógica general de las relaciones*, o de una *lógica de los sistemas de axiomas*. Nada del *simbolismo lógico* esencial en todo análisis teórico. Ni en la Universidad siquiera se tiene la menor idea de qué pueda ser una lógica aplicable, adecuada a la ciencia de nuestra época; en una palabra: de qué pueda ser una lógica moderna. Tengo una experiencia reciente por haber explicado un cursillo sobre el tema *Ciencia formal y ciencia de lo real*, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid (en el que me he limitado a la exposición de los conceptos generales de la axiomática formal y sus problemas más importantes), y he podido darme cuenta de la dificultad con que se presenta ante un alumno medio de esta Facultad el campo de la lógica de nuestros días. Tal es su imprevención anterior.

Hay que cambiar este estado de cosas. Es necesario iniciar, desde muy temprano, a los alumnos en el hábito de un razonar más *sutil* y *problematizado*, más *complejo* que el de la lógica llamada tradicional. Razonar que ha de ser indispensable después, en varias carreras, como base de una *lógica jurídica*, de una *lógica matemática* o de una *lógica física*. Los principios

del *Organon* aristotélico no bastan por sí solos ni aun para comprender la estructura formal de los *Elementos* de Euclides, construídos un siglo después del Estagirita. No rechazamos la validez de estos principios —¡Dios nos libre!—; pero creemos que deben complementarse con urgencia con tratados elementales de *lógica matemática* y *teoría de la ciencia*, siguiendo la pauta marcada por Hilbert, Tarski o Bochenski, cuyos textos se estudian en el Bachillerato de varios países. Si esto no se hace, mientras que no tendrá jamás ocasión de aplicar la *silogística*, el alumno que haya de estudiar después matemáticas o física se encontrará con la desagradable sorpresa de que no posee la justificación lógica del *principio de inducción completa*; de que no posee criterios que le permitan admitir el *principio de complementariedad*, fundamental en la física teórica de hoy; de que en la *teoría de los conjuntos infinitos* hay *excepciones al principio de tercio excluso*, que le desconcertarán fatalmente, etc., etc., y, sobre todo, de que no tiene claro el panorama entero de la ciencia, con los vínculos de unión entre las distintas ramas, que sólo aparecen —como decía hace poco don Tomás Rodríguez Bachiller, en una magistral conferencia— a través de la concepción axiomática. Hace ya más de veinticinco años, uno de los representantes más altos de la nueva perspectiva lógica —el ya citado David Hilbert— advertía: “Según mi opinión, todo lo que puede ser objeto de pensamiento científico se adquiere por el método axiomático, y, por tanto, indirectamente, por la matemática, siempre que su forma esté en sazón para una teoría. Mientras más penetremos en las capas, cada vez más profundas, de los axiomas, mayor será nuestra conquista acerca de la naturaleza del pensamiento científico, de aspectos cada vez más profundos, y seremos más conscientes de la unidad de nuestros conocimientos. Por último, la matemática parece llamada a desempeñar un papel director en el edificio de las ciencias construído por el método axiomático”. Hasta aquí Hilbert. Mientras tanto, en España no se tiene, ni aun en medios universitarios, la más remota idea de este plano de fundamentación y comprensión del saber que es la axiomática, la lógica matemática; se sigue explicando, como única preparación a una visión panorámica del edificio de la ciencia y de su estructura, una parte mínima de la lógica aristotélica; y, a veces, ni siquiera, sino la de ínfimos expositores escolásticos. No se sabe lo que es un *sistema de axiomas*, ni una *teoría científica*. ¿No reclama esta situación un cambio urgente y definitivo?

LA FORMACION CIENTIFICO-POSITIVA DEL GRADUADO EN LA SECCION DE FILOSOFIA

CARLOS PARIS AMADOR

FILOSOFÍA Y CIENCIA

Que el manejarse en la filosofía de nuestro tiempo requiere un buen conocimiento de la ciencia positiva, constituye una verdad bien fácilmente demostrable. No creo necesario gastar mucha tinta en intentar esta demostración. Sólo una concepción anquilosada o irracionalista del saber filosófico puede tratar de arrancarlo a esta vocación hermana que realiza el saber en un primer plano de positividad fenoménica. Sólo una despreocupación singular por la trayectoria histórica de la filosofía puede desentenderse del modo en que el hecho científico ha gravitado sobre la misma durante su período moderno o en anteriores momentos bien señalados, como en el aristotelismo.

Innecesario resulta indicar que estas afirmaciones no entrañan intento alguno de positividad de la filosofía, sino que, por el contrario, parten del pensamiento más antitético. Aun reconociendo, en efecto —como en las anteriores líneas se apunta—, la diversidad formal entre la ciencia filosófica y la positiva, e incluso sus respectivas antinomias, más o menos provisionales, no puede rehuirse el planteamiento de una última integración de resultados y de una mutua comprensión epistemológica. Precisamente esta situación de rigor, en que filosofía y ciencia, dotadas de madurez epistemológica, se autoconocen en su diversidad y en sus definitivas exigencias armónicas, nos brinda los mejores horizontes para el futuro trabajo aislado e integrador de ambas.

A esta consideración especulativa más genérica se añaden problemas fácticos de la enseñanza en el actual plan de estudios de nuestra Sección. Encontramos así en un primer pla-

no de relevancia asignaturas como la Cosmología o la Lógica y Metodología de la Ciencia, que visiblemente exigen una alusión reiterada a la ciencia natural o matemática; o disciplinas como la Historia de la Filosofía moderna y contemporánea o la Teoría del Conocimiento (Metafísica Crítica), que de un modo menos global, pero decisivo en ciertos capítulos, contienen exigencias análogas.

La formación propedéutica del filósofo implica, en consecuencia, la incorporación de una serie de conocimientos propios de la ciencia experimental y matemática junto al pedestal de tipo humanístico y literario que la actual organización de la Facultad procura. Observemos de pasada que en el plan de estudios de la Sección encontramos incrustada una disciplina estrictamente positiva, la "Psicología experimental", que los alumnos deben no sólo estudiar, sino practicar durante un curso. Para su arribada a la problemática antropológica se prevé, pues, una preparación en el congruente plano positivo perfectamente idónea. Pero esta preparación en las ciencias de la naturaleza, física y biología, y en el orden matemático se reduce a los conocimientos del Bachillerato. Conocimientos no sólo en su volumen y alcance, sino en su estilo y enfoque, encuadrados, de este modo, por las fronteras de la segunda enseñanza. Llegan así los alumnos al estudio de la Cosmología o de los problemas lógico-matemáticos con una preparación notoriamente insuficiente. Aquí surge, por lo menos, un problema para el profesor de Cosmología o de Lógica que merece ser estudiado.

Pero, por otra parte, desbordando esta concreción pedagógica a una asignatura y su enseñanza, pensemos —en el orden de consideraciones que abre este artículo— en lo que la física representa en la cultura de nuestro tiempo. ¿Cómo puede el filósofo desentenderse de ésta si quiere ser culturalmente fiel al momento que vive? La gravedad de la desatención de este capítulo salta a la vista.

Por el momento —si nuestra inhabilidad dialéctica y expositiva no es excesiva— confiamos en haber puesto al vivo una vez más el problema entrañado en la ausencia de preparación científico-natural y matemática del alumno de filosofía, situación que requiere remedio. El profesor Díez Blanco ha tenido el mérito de

Don CARLOS PARÍS AMADOR es catedrático de Fundamentos de Filosofía en la Universidad de Santiago de Compostela. Con anterioridad explicó la disciplina de Cosmología en la Universidad de Madrid, como profesor adjunto. Ha publicado su tesis con el título "Física y Filosofía". Actualmente, subdirector de la revista Theoría; fué secretario de la Sección de Filosofía de la Ciencia del Instituto "Luis Vives", del C. S. I. C.

llevar a la luz pública hace pocos años este mismo problema, en ponencia suya leída en la Sociedad Española de Filosofía. Ciertamente que la actuación del profesor de la Sección, hasta cierto punto, subsanará esta deficiencia formativa, dedicando una parte de sus lecciones a la explicación sintética de algunos problemas científicos e indicando a los alumnos la bibliografía conveniente para su propia preparación. De este modo, al mismo tiempo que el estudiante cursa la Filosofía de la Naturaleza o la Cosmología, deberá adquirir los principales conocimientos físicos y biológicos de relevancia filosófica. Su formación en la Sección enriquecerá su preparación cultural extrafacultativa. Pero esta reacción sustitutiva resulta notoriamente insuficiente. Un planteamiento radical hace preciso revisar la formación universitaria previa al ingreso en la Sección.

CIENCIAS Y HUMANIDADES

Esta preparación tiene en la actualidad un carácter puramente literario y humanístico, común a las otras secciones de Historia, Filología o Pedagogía. Personalmente confesamos, desde luego, la importancia de esta base humanística para el hombre que aspire a lanzarse a la filosofía, pero afirmamos también la necesidad complementaria de una formación en las disciplinas científico-naturales y matemáticas. El encuadramiento de nuestra Sección en la Facultad de Letras, aunque fundamentalmente nos parezca mantenible y acertado, no debe, sin embargo, hacer olvidar que la filosofía mira de un modo imperioso hacia el mundo de lo que en la organización facultativa se designa como "ciencias": sus estudios, así, deben tener una abertura hacia éstas. El aislamiento interfacultativo en la vida universitaria, si siempre constituye un mal, en el caso de la Sección de Filosofía y la Facultad de Ciencias se torna especialmente insostenible. Es mucho lo que mutuamente se pueden dar los filósofos y los científicos. Por otra parte, ¿por qué mantener una formación idéntica para ingresar en los estudios filosóficos, literarios o históricos? En realidad, la filosofía contiene exigencias formativas muy propias que deben ser tenidas en cuenta en un intento de revisión.

Si la capacidad humana es limitada y un aspirante a filósofo no puede simultáneamente prepararse en las disciplinas literarias y en las científico-naturales, creemos que el problema debe ser resuelto por sacrificios parciales en ambos frentes y no por la eliminación radical de uno de ellos, tal como en la actualidad ocurre. Ello aun en el supuesto de que sea salvado el más importante.

La complejidad temática en que nos estamos moviendo hace difícil cerrar este artículo con proposiciones tajantes de remedio definitivo y revolucionario. Por otra parte, interesa más,

a nuestro ver, abrir un campo elástico de nuevas posibilidades, respetando y conservando, por lo demás, la situación actual, que tratar de sustituir radicalmente ésta.

Consecuentemente, vamos a limitarnos a apuntar caminos por donde, a través de progresivas realizaciones, pueda llegarse a una mejora de la actual situación.

VÍAS DE SOLUCIÓN

En primer lugar, tratemos de contestar a la gran interrogación central que plantea este artículo: ¿Cómo dotar al alumno aspirante a especialista en filosofía de aquella base de conocimientos físicos, biológicos y aun matemáticos? La respuesta más obvia sería: en la Facultad de Ciencias, su lugar natural. Pero es claro que la actual organización de ésta no presenta unos cursos del tipo sintético y asequible que sería necesario en nuestro caso, dadas las limitadas posibilidades de dedicación de un alumno de filosofía. El que en la actualidad no existan estos cursos, según parece, no quiere decir naturalmente que su organización no pueda ser estudiada y llevada a la práctica. A través de ellos la Facultad de Ciencias prestaría un señalado servicio no sólo a la formación del filósofo, sino a la del hombre universitario de nuestro tiempo, ansioso de conocer su panorama cultural.

Al llegar a este término de nuestra reflexión podemos percatarnos de que estamos descubriendo una vez más el Mediterráneo, aunque lo hacemos, al menos, desde un mirador nuevo. El Mediterráneo en nuestro caso no es sino el Aula de Cultura que funciona en la Universidad ya con cierta regularidad; nuestro mirador, evidentemente, son las necesidades formativas de la Sección de Filosofía. El Aula de Cultura —en cuya modesta iniciación me cupo la satisfacción de colaborar— trata precisamente de dar una visión de nuestro horizonte cultural, con atención decisiva al panorama de la ciencia positiva y en términos asequibles al universitario no especialista. ¿No es precisamente esta formación la que hay que exigir a todo filósofo como pedestal de arranque de su vuelo especulativo? Creo que bien puede estudiarse la conexión entre el Aula de Cultura y la Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, y que, incluso, el Aula de Cultura, cuando esté debidamente consolidada y reglamentada, podría convertirse en medio de acceso a dicha Sección, con la adición de algunas asignaturas complementarias imprescindibles, como el latín y griego, por ejemplo. Para mí constituiría un acceso más idóneo, en tales términos, que los actuales "cursos comunes".

En segundo lugar, el graduado en Ciencias que sienta una ulterior llamada filosófica debe tener, en nuestra opinión, especiales facilita-

des de ingreso en la Sección. He conocido personalmente bastantes casos. Bastaría con algunas asignaturas inevitables, como las anteriormente indicadas, griego y latín, necesarias para el conocimiento de la filosofía antigua, añadidas a su título científico; y nuestra Sección podría contar con el ingreso de vocaciones bien valiosas y en óptimas condiciones para trabajar en los campos de filosofía de la ciencia.

Por otra parte, aun podrían darse mayores facilidades para alumnos de Ciencias que, sin aspirar al título de Licenciado en Filosofía, deseen cursar algunas asignaturas de Filosofía complementarias de su formación, los cuales podrían, sin embargo, obtener un Certificado o Diploma en Filosofía de la Ciencia. La introducción de estos títulos secundarios y libres en el cuadro de estudios de la Universidad española, junto a sus rígidos títulos actuales,

permitiría una colaboración y elasticidad bien deseables.

Y, finalmente, ya que el tema genérico de las relaciones entre las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias ha sido suscitado como último fondo de nuestra consideración, pensemos en la necesidad de que en el plan de estudios españoles aparezcan algunas cátedras de colaboración interfacultativa que subsanen este aislamiento formativo de nuestros alumnos. Así, las de Historia y Teoría de la Ciencia o de Lógica Matemática entre las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias. La dedicación temática de estas cátedras, a la que debe ser congruente su régimen, supera automáticamente este aislamiento facultativo y pueden ser fuente óptima en la creación de un tipo de estudios intermedio, tan necesario para la sólida formación básica del filósofo de nuestro tiempo.

DIDACTICA DE LA ETICA

JOSE TODOLI (O. P.)

Antes de entrar en la disposición sistemática de nuestro tema será preciso determinar un tanto su contenido. En España se estudia la Etica tanto en el Bachillerato como en las aulas universitarias. En el Bachillerato, las nociones son extraordinariamente rudimentarias, ya que la Etica se despacha en tres o cuatro temas, a los que luego apenas si se da importancia en los exámenes finales. Esto no significa de nuestra parte una censura, ya que profundizar más "modo científico" no creemos condujera demasiado lejos de esas edades y en orden a esta disciplina, y la formación moral, "modo pedagógico" o formativo, se lleva con bastante suficiencia en la enseñanza de la Religión.

Pero dejando aparte los problemas que de

este apartado del Bachillerato pudieran surgir, nuestro interés se centra en los problemas universitarios. En este sentido tres son las Universidades que, poseyendo Facultad de Filosofía, poseen también la cátedra de Etica: Madrid, Barcelona y Murcia.

La Etica se enseña en el quinto curso de Filosofía y Letras, o, si se prefiere, en el tercero de especialidad.

Aún es necesaria una nueva precisión, si se trata de dar un auténtico sentido al "método de la Etica". Porque existe una grave confusión entre el método científico de enseñar la moral y el método pedagógico de hacer que la moral sea vivida por los individuos o por la sociedad, Zaragüeta distinguirá entre el "hacer saber" y el "hacer querer". Es frecuente la protesta de ciertos autores contra los profesores de moral porque enseñan una ciencia puramente sistemática, no vivida, y cuyos efectos poca o ninguna influencia tienen en la vida de los alumnos. Se alaba la didáctica de los predicadores y apóstoles que intentan hacer vivir la moral que enseñan. Quizás el último ejemplo, en este sentido, sea el profesor Leclercq, de la Universidad de Lovaina, que en su obra *L'enseignement de la Morale Chrétienne*, capítulo VII, pág. 139 y sigs., se ha dedicado un amplio estudio a este problema, inclinándose decididamente a un método que pudiéramos llamar persuasivo de la asignatura.

Fray José Todolí (O. P.) es profesor adjunto en la Universidad de Madrid y secretario del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, así como director de la Sección de Etica Individual y Social del mismo. Fué secretario de las dos primeras Semanas Españolas de Filosofía; siendo actualmente profesor del Instituto León XIII y de la Pontificia de Salamanca. Ha publicado una obra titulada El bien común, y numerosos artículos.

MORAL Y PEDAGOGÍA

Nosotros quisiéramos que se deslindaran muy bien los campos de la ciencia Moral y de la Pedagogía. La ciencia Moral se contenta con estudiar los actos humanos, reducirlos a sus causas, establecer sus leyes o sus normas, estudiar las virtudes y su funcionamiento, etc. Su intención directa es *convencer*. Es ciencia práctica porque establece normas generales a la vida moral; pero su practicidad no desciende a los singulares, a la formación de los individuos. Esto lo hace la Pedagogía, o mejor el pedagogo, cuyo fin inmediato es *persuadir, mover*, al buen obrar. La ciencia Moral atiende a los primeros principios, bien sea deduciendo de allí sus conclusiones y proposiciones generales, sus normas; bien sea induciendo desde los hechos hasta los principios y las conclusiones. La Pedagogía, en cambio, se dirige, principalmente, a los motivos de obrar de la voluntad, a enseñar a formar el juicio práctico-práctico de la razón y a vigorizar la voluntad para hacer rectamente la elección de lo bueno o de lo mejor. La ciencia Moral *convence*. La Pedagogía *persuade*. La Moral es ciencia práctica. La Pedagogía es práctico-práctica. La Moral es una ciencia objetivamente práctica. La Pedagogía busca hacer a la moral subjetivamente práctica. A esta distinción parece hacer alusión Kant en la segunda parte de su *Crítica de la razón práctica*, cuando dice: "Por doctrina del método de la razón pura práctica no se debe entender el modo (tanto en la reflexión como en la exposición) de proceder con los principios puros prácticos en vista a un conocimiento científico de ella; lo que propiamente podría llamarse método solamente en la Filosofía teórica (puesto que el conocimiento popular necesita de una *manera*, más la ciencia de un método, esto es, de un procedimiento según los principios de la razón, mediante los cuales solamente puede reducirse a sistema el conocimiento de lo múltiple). Al contrario, para esta doctrina por método se entiende el modo, en el que puede procurarse a las leyes de la razón pura práctica un acceso en el espíritu humano, un influjo sobre las máximas de él, es decir, *el modo de hacer también subjetivamente práctica la razón objetivamente práctica*" (Kant: *Crítica de la razón práctica*, II Parte, primeras palabras). Donde Kant distingue perfectamente dos saberes: el de la ciencia Ética (Maritain lo llamaría el saber especulativamente práctico), y ese otro saber (que Maritain llamaría práctico-práctico) (1) que Kant llama objetiva y subjetivamente práctico y que no se trata en modo alguno de dos saberes específicamente distintos, sino de dos modos de poseer un solo saber objetivo, experimental o científicamente deducido, que llama-

mos saber moral. Tiene perfecta razón el *Bulletin Thomisthe* (abril-junio 1935, págs. 425-6), en el que Ramírez se niega a admitir dos ciencias diferentes. Lo que hay son dos modos diversos de poseer la ciencia: una, objetiva y subjetivamente práctica, al estilo que Sócrates entendía la ciencia cuando la confundía con la virtud. Y otro, sólo objetivamente práctico, como la posee todo moralista, que conociendo perfectamente toda la trama de la Ciencia Moral, no la hace subjetivamente práctica en su conducta particular.

Este segundo modo de poseer la ciencia tiene también su método. Kant distingue entre "método" y "manera". El *método* es el procedimiento de la ciencia para reducir a unidad la multiplicidad de conocimientos homogéneos. La *manera* es el procedimiento de hacer subjetivamente práctica una ciencia objetivamente práctica.

Así, se comprende fácilmente el error de aquellos que quieren hacer del método de la Ética una manera de llevarla a la vida de los alumnos o a la vida de la sociedad. Esto corresponde más propiamente a los pedagogos o a los apóstoles, no al profesor de la Ciencia Moral, aunque naturalmente tampoco deba excluir positivamente esa tendencia natural de esta ciencia a dirigir los actos de la vida humana.

Nosotros nos atenemos en nuestro estudio al "método" de la *Ciencia Moral*. Y nos atenemos a él no en cuanto a su realización actual, sino desde un punto de vista de investigación acerca de su deber ser. Nuestro tema es, por consiguiente, como debe ser el método de enseñanza de la Ética en la Universidad.

CIENCIA Y MORAL

Interesa mucho hacer hincapié en estos dos elementos a que acabamos de aludir al llamarla "Ciencia Moral". Toda ciencia, para poder ser clasificada de tal, ha de ser "un conocimiento cierto de una cosa por sus causas"; es decir, conocimiento de una cosa por reducción de la misma a unos principios más claros y más simples. Cuando se trata de la Filosofía y, sobre todo, de la Metafísica, es conocimiento de las cosas por sus "últimas causas", por causas "altísimas", lo que quiere decir, por reducción a principios por sí mismo, evidentes e irreducibles a otros anteriores o más simples.

Todo esto implica un artefacto lógico, mental, complejo, sistematizado que llamamos ciencia. Santo Tomás define la Ciencia como sistema con estas palabras: "Ordinata aggregatio ipsarum specierum existentium in mente" (2).

La moral posee todos los elementos de una verdadera ciencia; tiene su objeto propio: los actos humanos en cuanto dirigidos a un fin;

(1) *Les degrés du savoir*. Dedebec. Ed. Desclée. Buenos Aires. Sciences et Segesse, 2.ª parte, c. I.

(2) S. C. G. I., I, c. 567.

tiene sus principios: los principios primeros de la razón práctica, y los principios de la Psicología racional, a la cual está subalternada, y de la Metafísica, a la que está subordinada; tiene su método, que vamos a estudiar inmediatamente, y todos estos elementos unidos a la función racional, o la función racional, haciendo uso de todos estos elementos, construye una verdadera ciencia, que llamamos la ciencia moral.

Ahora bien, cada ciencia, lo mismo que tiene su objeto, tiene su método, de la misma manera que cada lugar tiene su camino. Después de todo eso significa "método" en su significación nativa. Para hallar, por consiguiente, el método de esta ciencia moral, lo primero que habremos de conocer es su objeto.

Pero en la ciencia, como hemos visto, entra en función un elemento mental. Por la función mental es por la que reducimos unas verdades oscuras y complejas, a unas verdades más simples y más evidentes, y gracias a esa función construimos o elaboramos la ciencia. Es, pues, necesario estudiar también el sujeto que adquiere o elabora la ciencia.

Este sujeto de adquisición de la ciencia puede tener aún una doble perspectiva: el de la adquisición directa, por la aplicación directa del individuo o las cosas y a sus misterios, y el de la adquisición indirecta o dirigida por la labor del maestro. Al primero se llama método de investigación; al segundo, método de aprendizaje. De estos dos nos interesa particularmente el segundo, pero bien entendido que el método de enseñanza ha de tener en cuenta, como vamos a ver inmediatamente, el método de investigación.

Tenemos, por consiguiente, si queremos llegar a determinar el verdadero método de la ciencia moral, tres elementos fundamentales que examinar: el *objeto* de la ciencia moral, el sujeto *docente* de la ciencia moral y el sujeto *discente*, o alumno, de la ciencia moral.

Pero, aun consideradas todas estas cosas, no daríamos con el camino adecuado de la ciencia moral. Habríamos conseguido así un método abstracto, para unas realidades abstractas. Este es el defecto en que han incurrido con frecuencia los escolásticos, sobre todo aquellos que dedicaron sus esfuerzos a la elaboración de libros de texto. Los tiempos, el ambiente, las circunstancias históricas, determinan modalidades especiales en la ideología y mentalidad de los hombres, máxime en la valoración de determinadas cosas o determinadas acciones. El mismo punto de vista de las cosas, del mundo y de la vida varía con los tiempos y es absolutamente necesario, máxime en ciencias que pudiéramos llamar "vitales", porque se refieren inmediatamente al desenvolvimiento y problemática de la vida, darles un sentido vital. Lo contrario llevará siempre a estructurar una ciencia en sí verdadera, pero sin valor real práctico ninguno. Este

cuarto elemento de *las circunstancias históricas* nos parece absolutamente necesario.

Todos estos cuatro elementos tienen su punto de conjunción en un acto, que es el punto clave de la didáctica: *la lección*. No es, como hemos dicho, un elemento nuevo del método de la moral. Es simplemente el momento de unión de todos los elementos que integran la recta enseñanza de una ciencia.

Examinemos cada uno de estos elementos aplicados a la *ciencia moral*.

EL OBJETO DE LA CIENCIA MORAL

Ya se ha puesto en tela de juicio de la posibilidad misma de un objeto para la ciencia moral. La ciencia, se dice, trata de las cosas necesarias. La moral de los actos *humanos*, es decir, libres, y, por lo tanto, no necesarios. No parece posible una ciencia de los actos humanos.

La respuesta a esta objeción, que tanto mareó a los filósofos positivistas, no parece encierre en sí gran dificultad, si se considera que la ciencia moral no trata de lo que las cosas son, de la esencia ontológica de las cosas, sino de lo que las acciones *deben ser*, de acuerdo con la naturaleza de las causas; aquí los hombres que las ejecutan. No se trata, pues, de un simple recetario de norma, como parecía creer Lévy-Brühl y su escuela respecto a la doctrina tradicional cuando afirmaban que no puede existir una verdadera ciencia normativa (3), sino que se trata de un conocimiento de la naturaleza misma del hombre y de su destino, y de acuerdo con estos principios y los principios universales de la metafísica, se induce, o se deduce, *cómo deben ser las acciones humanas*. Existe, pues, en el objeto de la ciencia moral la necesidad requerida para que exista verdadera ciencia (4).

Sin embargo, el objeto de la Ciencia Moral no es puramente teórico, es decir, que se quede en meras especulaciones. La Ciencia Moral es una ciencia práctica, porque sus conclusiones están, por su naturaleza misma, ordenadas a la práctica. No es tampoco abstracto, es decir, que trate de los actos humanos en abstracto, o según su definición esencial. La Ciencia Moral estudia los *actos humanos*, de una parte, deduciendo su modo de ser de la naturaleza de su principio: el hombre, y de la naturaleza de su fin, al cual se dirige, y de la naturaleza de los *objetos* sobre los cuales recaen las diversas actividades humanas. De estos elementos, sólo el fin es inmutable e invariable. La naturaleza del hombre puede estar modificada accidentalmente por elementos que

(3) *La Morale et la Science des Moeurs*, 5.^a ed. París-Alcau, 1913, págs. 10-14.

(4) Cfr. Deploige: *Le conflit de la morale et de la sociologie*. Inst. Sup. de Fil. Lovaina, 1911.

modifiquen al mismo tiempo su modo de actuación: la ignorancia (5), la pasión (6), el grado de civilización (7). De ahí: 1), la necesidad de conocer no sólo la estructura somática y la estructura dinámica normal del hombre, sino incluso sus modificaciones patológicas; y 2), la necesidad de conocer también la multitud de modificaciones que un mismo objeto puede sufrir en su realidad existencial por circunstancias de lugar, de tiempo, de estar o no estar mandado, etc.

Dada esta naturaleza del objeto de la moral, lo primero que tenemos que observar aquí es que la Etica tiene por objeto, por materia, los *actos humanos*, los actos voluntarios deliberados. Y que dada la naturaleza del hombre (libre) y la naturaleza de los objetos a los cuales dirige su actividad (contingentes y mudables), la certeza de sus conclusiones no puede ser la misma que las que tiene por ejemplo la metafísica, que habla de la esencia de las cosas (absolutas y necesarias), ni la de las ciencias matemáticas, que estudian la cantidad abstracta, separada de todo lo que pudiera también significar cambio y movilidad. Este fué el error fundamental de la Etica de Kant y en la Etica de Espinoza. Sus éticas "modo geométrico demonstratae" pecan de un abstractismo, o lo que equivaldría a decir, de un inhumanismo deplorable. No pocas veces han incurrido en este falso método muchos escolásticos en sus textos de Etica, que a fuerza de ser breves y ser lógicos han despojado a la Etica, de todo su contenido humano, para hacer de ella no se sabe si una Etica abstracta o un tratado de lógica con conceptos morales.

Pero el objeto de la Etica tampoco son los hechos humanos en su natural dispersión y multiplicidad. La Etica no es *folklore*, no es descripción de hechos humanos, como se han dado en tales tiempos o entre tales gentes, como han querido Lévy-Brühl o Durkheim y toda la Escuela positivista. La Etica es una ciencia, un conocimiento verdadero de los actos humanos por sus causas, por la reducción de los mismos a unos principios universales y necesarios; unos de carácter metafísico: todo ser obra por un fin; otros de carácter psicológico: todo ser espiritual es libre; otros de carácter moral: el bien hay que hacerlo y el mal hay que evitarlo. Y de estos principios se puede deducir con absoluta necesidad en abstracto, con relativa necesidad en concreto, cómo deben ser los actos humanos.

La enseñanza de la Etica no puede, pues, confundirse ni con una clase de matemáticas, ni con una narración histórica.

Pero si es ciencia de los actos humanos, y no descripción o historia de los mismos, tampoco puede ni debe ser *historia de los siste-*

mas morales. Con demasiada frecuencia en las Universidades, y no es en las españolas donde más se peca en este sentido, se ha convertido la enseñanza de la Etica en la exposición de lo que dice tal o cual filósofo, no dando a la Etica el valor de ciencia y, por consiguiente, un valor demostrativo, sino puramente relativo o historicista.

EXTENSIÓN DEL OBJETO DE LA ETICA

Otro aspecto a estudiar en el método de la Etica, *desde su objeto*, es la extensión de éste. La Etica es una ciencia amplísima, con un número casi infinito de problemas a tratar. Por otra parte, los cursos universitarios no son largos y están llenos de lagunas por los múltiples días festivos, vacaciones, etc. Aparte de esto hay que considerar la naturaleza del curso universitario, que en modo alguno puede reducirse a una simple repetición de las ideas fundamentales, expuestas en cualquier texto a mano. El curso universitario intenta informar de la disciplina a los alumnos, pero, sobre todo, intenta ponerlos en vías —otra cosa no puede hacer— de llegar a la plenitud de dominio de esa materia, gracias a un esfuerzo personal. La labor del profesor es, pues, bosquejar las grandes líneas, los puntos claves. Esta parece ser la idea del propio Aristóteles cuando escribe, después de haber expuesto su teoría de la felicidad: "Contentémonos por el momento con este bosquejo imperfecto del bien; es una necesidad, quizá útil, comenzar desde luego por trazar este incompleto cuadro, sin perjuicio de volver después sobre estos primeros trazos. Una vez bien hecho el bosquejo, todo el mundo, al parecer, es capaz de continuar la obra y precisar todos sus detalles; el tiempo es el que procura todos estos progresos, o, por lo menos, es un poderoso auxiliar para hacerlos descubrir. Es el origen de todos los perfeccionamientos en las artes; porque, una vez creado un arte, no hay nadie que no pueda contribuir a llenar sucesivamente sus vacíos" (8).

Esta amplitud de la Etica nos puede llevar a dos extremos igualmente viciosos: *dar nada de todo, dar todo de nada*. Querer agotar el contenido problemático de la asignatura, o querer agotar uno de sus problemas hasta sus últimas posibilidades.

El primer sistema parece favorecer al alumno, ya que, al no profundizar, la asignatura adquiere una facilidad extrema. Sin embargo, desde su aspecto científico, no tiene valor ninguno, y el profesor pudiera ser sustituido por un rudimentario libro de texto.

El segundo sistema favorece más bien al maestro, ya que, dedicado todo el año al estudio y exposición de un solo problema, profundiza en él hasta llegar a su pleno dominio.

(5) I, II, q. 100, a. 1.

(6) I-II, q. 77, a. 2. Id. q. 58, a. 5. Id. I. q. 113, a. 1.

(7) I *Polit.*, I. 1.

(8) E. N., I, 1.º, c. 5.

Però es sumamente perjudicial al alumno, que, bien impuesto en un tema, no tiene sin embargo idea de conjunto de la asignatura y de sus fundamentales problemas.

Un término medio sería lo más prudente. Exposición de los problemas claves de la disciplina, abandonando cuestiones de menor importancia a la diligencia del alumno, pero dando esos temas claves con verdadera profundización y estilo universitario. Este problema, gravísimo sin duda, y hasta la fecha nunca perfectamente solucionado, se ha resuelto o intentado resolverse de muy diversas maneras. La más frecuente es la solución a base de la división de los cursos en *generales* y *especiales*. A éstos se los suele llamar en España "Cursos monográficos". Los franceses los llaman "Cours approfondis", en los cuales se intenta dar, no la asignatura, que queda para los cursos generales, sino un tema especial con una mayor profundidad que sirva como de modelo al alumno en sus futuras tareas personales, siendo a la vez un tema fundamental de la asignatura, que le sirve de punto de referencia para múltiples cuestiones de la misma. Otro medio de solución ha sido a base de los Seminarios, en los cuales no solamente se trata de una información más o menos profunda, sino de un apoyo a los alumnos para que, por sus propias fuerzas, lleven a cabo, bajo la dirección del maestro, un trabajo concreto.

Nuestra conclusión en este asunto es que el profesor debe exponer "modo universitario", los puntos fundamentales que dan el bosquejo perfecto de la asignatura, dejando la tarea de "llenar vacíos", como señala Aristóteles, al interés y diligencia de los alumnos y elaborar un tema monográfico con el concurso de los mismos como orientación en sus investigaciones y trabajos personales.

Estos cursos monográficos, lo mismo que la labor de Seminario, pueden versar acerca de muy diversos temas: pueden ser de carácter histórico o histórico-doctrinal, verbigracia, el examen de las ideas de un filósofo determinado o comentario de uno de sus libros. Puede ser también de carácter sistemático o de carácter práctico y complementario de la asignatura. Todos estos sistemas son aplicables a la enseñanza de la moral y quizá sea el último el más interesante para la formación de los alumnos si los casos morales que se plantean son de actualidad, capaces de sembrar inquietud, y al solucionarlos se traen a colación y se discuten los principios y doctrinas establecidas en los cursos normales de la asignatura. Nuestra experiencia nos ha hecho ver que tanto el comentario de los grandes filósofos (hemos tomado temas de Aristóteles, Santo Tomás y Kant), como la solución de problemas morales actualmente vitales en la sociedad, son de la máxima eficacia en la enseñanza de esta disciplina.

LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUJETO

No son menos interesantes las perspectivas del método de la moral bajo este aspecto. En el sujeto (profesor o maestro) se pueden considerar dos perspectivas diferentes y ambas fundamentales: la *preparación* y la *enseñanza*.

El problema de la *preparación* en esta disciplina es múltiple. En primer lugar, la extensión del objeto, a que hace unos momentos hacíamos alusión, lleva consigo la exigencia de una amplia preparación, no sólo en esta disciplina, que esto cae de su peso, sino de otras disciplinas subordinantes (Metafísica), subalternantes (Psicología) y auxiliares de la misma. Se exige en este sentido profundos conocimientos de Derecho, Sociología, Pedagogía... Y puesto que la Ética es una ciencia práctica, porque se basa, entre otras cosas, en los modos prácticos de obrar de los hombres, y toda su razón de ser, por otra parte, es orientar las acciones humanas, se le exige un profundo conocimiento de la sociedad y de la historia, ya que es, como decía Cicerón, "la maestra de la vida". Por otra parte, los problemas de la Ética (moral natural) están constantemente relacionados con los problemas de la moral sobrenatural, tanto que en la idea de muchos filósofos, bien conocidos de todos, no puede darse una moral "adecuada", sin la aplicación de muchos conocimientos de orden sobrenatural. De ahí la necesidad de amplios conocimientos teológicos para una profunda y clara enseñanza de la moral.

Pero lo que propia y principalmente constituye al maestro en tal es la *enseñanza*. Y en este orden lo que él auténticamente pone de su parte es la visión personal de la materia, su punto de enfoque de la asignatura. En la formación de este "punto de vista" pueden influir elementos, entre estos dos principalísimos, que son la *lógica* y el *interés*.

LA LÓGICA

El profesor que después de largas tareas llega a posesionarse plenamente de su asignatura, simultáneamente llega a organizarla a su manera con un orden determinado en función de una idea fundamental. Ese es precisamente el signo de su auténtica posesión.

Esta idea, en función de la cual se organiza la disciplina, no es necesariamente la misma que le guió en el proceso de su investigación. Posiblemente va a ser precisamente la contraria. El método de investigación es siempre inductivo. Se va de lo más conocido a lo menos conocido y, sobre todo, de lo más concreto a lo más universal. En cambio, cuando se trata de la enseñanza, puede partirse de lo más universal, del concepto más abstracto y que,

por consiguiente, encierre en sí mayores posibilidades de análisis. Entonces el método deductivo, casi "modo geométrico", resulta de una lógica y de una aparente claridad extraordinarias. Decimos "aparente claridad" porque, como hemos visto anteriormente, esa claridad, correspondiente a los actos humanos en abstracto, no responde a la claridad que en su realidad concreta y existencial poseen. Dice a este propósito J. Lottin, profesor de la Universidad de Lovaina: se puede comenzar perfectamente el estudio de la moral por el estudio "del último fin" poniendo desde el primer momento los fundamentos metafísicos del orden moral. No se ven, sin embargo, las ventajas de este método. Haciendo de la moral un simple corolario de la metafísica o de la teodicea, se da la impresión de que la moral no tenga un dominio especial, un campo propio, dentro de la filosofía. Así pues, desde el punto de vista pedagógico, parece más lógico hacer coincidir el método de investigación con el método didáctico y reducirlos los dos al método inductivo. "Ainsi donc, au seul point de vue pédagogique, il semble plus logique de faire coïncider la méthode didactique avec la méthode d'invention qui est manifestement inductive" (9).

El método inductivo de investigación aplicado a la enseñanza es el método socrático, a base de preguntas y respuestas, de objeciones y resoluciones, que por eso se llamó también eurístico. Este ha sido para muchos "el método" de la moral. Encerraba en sí grandes ventajas sobre el anterior. Era más natural, más humano, introducía más profundamente la labor del alumno en la labor científica del aprendizaje, incluso era más convincente, porque el alumno venía a convencerse por sí mismo, gracias a las apoyaturas que le prestaba su maestro.

A pesar de todas estas ventajas este método tenía también sus graves inconvenientes. En primer lugar, desde el punto de vista histórico, como se nos da este método en Sócrates, según los diálogos platónicos, no parece tener un valor definitivo que se imponga necesariamente sobre el método deductivo. En dichos diálogos Sócrates aparece siempre con una superioridad extraordinaria sobre sus interlocutores. A veces estos aparecen dotados de una extrema ingenuidad y dan a las razones de Sócrates un valor que en realidad no tienen, como en el Fedón o en la Apología de Sócrates. Y, a la verdad, ni la sagacidad eurística de Sócrates, ni la ingenuidad de sus alumnos, ni la telescópica distancia entre alumno y profesor, parecen darse en nuestros días con demasiada frecuencia. No creemos, sin embargo, que haya de exigirse como de necesidad absoluta esa sa-

gacidad eurística de Sócrates para ser un buen profesor de moral, ni que haya de exigírsele un esfuerzo por la adquisición de la misma, entre otras cosas porque "quod natura non dat, Salamanca non praestat".

Parece deducirse de todo esto que ni el método rigurosamente deductivo, o *a priori*, ni el rigurosamente inductivo, o *a posteriori*, han de tener una vigencia absoluta en la enseñanza de la Ética.

Un método mixto parece ser, por consiguiente, la única solución que, por otra parte estará muy de acuerdo con la naturaleza de la ciencia moral, ciencia y, además, ciencia filosófica, que trata "de necessariis"; y ciencia práctica, por otra parte, que trata de cosas esencialmente contingentes, como son los actos humanos, a los que trata de moralizar o *normalizar* si se nos admite la palabra.

Este método tendrá por norma alcanzar "vía inductiva" las esencias mismas de las cosas. Y esto no solamente por un método inductivo, al estilo de Sócrates, sino por un verdadero examen fenomenológico de los hechos morales en su ser psicológico, social o histórico, ya sea por un examen directo de los hechos mismos, ya sea por el examen realizado sobre las obras históricas o las obras literarias, en las cuales los genios han planteado, descrito y, a su modo, resuelto los problemas morales.

Sobre este análisis fenomenológico recae más tarde nuestro examen crítico, hasta llegar a discernir lo que es esencial y lo que es accidental, para quedarnos, en una tercera etapa, con los elementos metafísicos con los cuales podemos estructurar, "vía deductiva", una verdadera y real ciencia normativa.

Este nos parece ser, por otra parte, el camino —"método"— seguido por Aristóteles y Santo Tomás, y así a lo menos lo han interpretado entre los autores modernos de máxima garantía P. M. Zammit (O. P.) (10), M. Edmond Gaudron (O. F. M.) (11), De Bruyne y otros (12).

LAS CIRCUNSTANCIAS HISTÓRICAS

El problema está precisamente en el punto de arranque de la inducción que nos lleva a una idea fundamental, desde la cual posteriormente podemos, por vía perfectamente lógica, llegar hasta las últimas conclusiones y determinaciones de la ciencia moral. Aquí viene al caso perfectamente el cuarto de los puntos señalados en nuestro esquema: *Las circunstancias históricas*.

(10) *Philosophia Moralís Thomistica*. Roma, 1934, páginas 33 y sigs.

(11) "L'expérience dans la morale aristotélicienne", *Laval Theologique et Philosophique*, 1947. Vol. III, número 2.

(12) "Reflexions sur les méthodes de la Morale", *Rev. Neoscholastique de Philosophie*, 38 (1935), 194-212.

(9) "Problème des Fins en Morale", *Annales de l'Institut Supérieur de Philosophie*, III, 1914, páginas 304-477.

No cabe duda que los modos de organizar o sistematizar una disciplina pueden ser múltiples, y que todos ellos pueden conducir a la verdad de la misma. Es un perfecto ostracismo y una intolerancia incalificable pensar que no se pueda enseñar moral si no es partiendo de las mismas palabras y proposiciones de Platón, de Aristóteles o de Kant. Estamos bien habituados a componer nuestros discursos unas veces de una manera, otras veces de otra, según la oportunidad, pero manteniendo siempre el mismo fondo de nuestro pensamiento.

Siendo esto así, a la libre elección queda elegir la ruta marcada por los grandes maestros, que será lo más frecuente y posiblemente lo más acertado, o emprender un camino nuevo, pero quizá más interesante para sí y más de acuerdo con las circunstancias históricas, con la atmósfera intelectual en que el profesor se mueve y con las preocupaciones actuales de sus alumnos. De entre los muchos casos que pudiéramos citar dentro de la más sana ortodoxia y, sin embargo, fuera del método clásico, tenemos los casos de Kopf, de Bruyne, Le Senne y otros. De éstos, los dos primeros militan dentro del tomismo. Le Senne debería categorizarse más bien dentro de la filosofía de los valores.

El P. Kopf (O. P.), profesor del Instituto Católico de París y uno de los más eficaces colaboradores de *Economie et Humanisme*, bosquejaba el pasado curso de esta manera su marcha de la asignatura, para construir una ética desde el punto de vista personalista, que en estos momentos nos parece ser la más adecuada (se puede partir desde un triple determinismo) que se opone siempre a las acciones humanas (aspecto negativo), o desde una triple tensión o aspiración de la naturaleza humana (aspecto positivo).

“La primera tensión está constituida por la lucha del hombre consigo mismo: alma y cuerpo, materia y espíritu, ejercen una tensión el uno sobre el otro, y todo el quehacer de la Etica es conseguir el dominio del espíritu sobre la materia, de la pneumático sobre lo somático. Esto la consigue por sus virtudes fundamentales: la *fortaleza* y la *templanza*.”

“La segunda tensión es la del hombre respecto a los demás hombres. La lucha por la vida, por el honor, por el dominio. Es todo el problema social, abarcando también en este “social” el orden internacional. Todo este orden está regido por otras dos virtudes fundamentales: la *justicia* y la *amistad*.”

“La tercera tensión es la del hombre respecto al mundo. Y aquí se nos presenta una doble perspectiva: la que intenta captarlo y comprenderlo por vía de conocimiento puro o especulativo, hasta llegar a sus últimas causas, que culminaría necesariamente en la contemplación de la Suprema Verdad. Y otra que nos lleva a conocer las cosas, no con ánimo puramente especulativo, sino con la sana intención de ense-

ñarnos a valorarlas y movernos moralmente entre ellas. Todo este campo está dominado por la virtud de la “Prudencia”, en el terreno moral, y por el arte, en el orden técnico.”

El P. Kopf hacía notar con toda razón que este esquema podría reducirse a una última deducción a aquel otro tripartito de la Etica a Nicómaco: teoría de la felicidad, teoría de la virtud y teoría de la contemplación.

Este ejemplo, que podríamos corroborar con los de De Bruyne, profesor de la Universidad de Gante, y el de Le Senne, profesor de la Sorbona y miembro del Instituto de Francia, nos hace ver cómo el punto de vista puede variar y cómo partiendo de una inducción puede llegarse a unos principios metafísicos de orden práctico y construir desde allí por deducción toda ciencia moral.

EL MÉTODO DE LA MORAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO

En este apartado dos cosas principalmente podemos señalar: a), lo que el alumno aporta a la estructuración de un determinado método; y b), lo que el alumno exige del profesor en cuanto al método. Pero antes de entrar en la discusión de estos dos puntos, debemos determinar quienes han de ser los verdaderos, los propios alumnos de esta disciplina.

Acerca de este propósito, Aristóteles y Santo Tomás han hecho observaciones admirables. Recogemos algunas ideas y textos del Angélico en el *Comentario a la Etica a Nicomaco*, para traer así a colación el pensamiento de ambos filósofos a un mismo tiempo.

En primer lugar nos dice el Angélico que buen alumno, prudente, de esta disciplina, será aquel que sabe dejarse llevar, el hombre experimentado en las costumbres de la vida humana, vale decir, en los bienes exteriores y en las cosas justas, esto es, en las obras de las virtudes y, en general, en todas las cosas políticas, como son las leyes y las ordenaciones de las varias políticas” (I. Eth. 1.4, núm. 53). Donde el Santo señala dos condiciones: *docilidad*, fe en la ciencia y, sobre todo, en la experiencia del maestro; “*discentem oportet credere*”, nos dice en otra parte. Y luego *experiencia de la vida*, de las costumbres y de las leyes. La razón de esta necesidad de experiencia nos la da la lección anterior de este mismo comentario a la E. N. cuando escribe: “Dice (Aristóteles) que cada cual no puede pronunciar un buen juicio, sino de lo que conoce. Y así, quien es hombre instruido en algún género, puede juzgar bien de lo que pertenece a dicho género; mas el que lo es en todos, puede en absoluto juzgar bien de todas las cosas. El hombre joven no es discípulo conveniente de la política y de toda la ciencia moral, la que está comprendida en la política, porque como se acaba de decir, nadie puede juzgar bien más que

de lo que conoce. Mas todo oyente de una ciencia es menester que juzgue bien de lo que oye, esto es, que reciba lo que se dice bien y no lo que se dice mal. De aquí se sigue que nadie es discípulo conveniente si no tiene alguna noticia de lo que atañe a la ciencia moral, lo que se conoce principalmente por la experiencia. El joven es inexperto en las acciones de la vida humana en razón de la brevedad de su tiempo, y, sin embargo, los razonamientos de la ciencia moral parten de lo que pertenece a los actos de la vida humana, y aun versan sobre ellos. Así, si se dijese que el hombre liberal reserva para sí las cosas menores, dando las mayores a los demás, el joven, por su inexperiencia, tal vez juzgue no sea esto verdadero; y lo mismo sucede en las otras cosas civiles. De aquí resulta manifiesto que el joven no es discípulo conveniente de la política" (I. Eth. I. 3. número 37-38).

Pero hay todavía otra razón determinante del alumno adecuado de las ciencias morales y políticas, y es que el propio oyente, su misma vida, está de alguna manera enrolada en las conclusiones que acepta o deduce, y esta vivencia puede constituir un obstáculo a la rectitud del juicio moral. De ahí que el hombre que no es perfectamente dueño de sí mismo, no es tampoco buen auditor de la ciencia moral. "Ha de considerarse que la ciencia moral obliga a los hombres a seguir su razón y a apartarse de las cosas a las que inclinan las pasiones del alma, que son la concupiscencia, la ira y las semejantes. A estas cosas se tiende de dos modos. De una parte, por la elección, por ejemplo, cuando alguno se propone el satisfacer su concupiscencia. A estos tales llama (Aristóteles) seguidores de sus pasiones. De otra parte, cuando alguno se propone abstenerse de las deleitaciones dañosas, siendo arrastrado, sin embargo, por el ímpetu de la pasión, de manera que viene a seguirla contra su propósito. A este se llama incontinente. Dice, pues, que el que es seguidor de sus pasiones, oye esta ciencia vanamente, esto es, sin la consecución del fin debido. En efecto, el fin de esta ciencia no es el solo conocimiento, al que tal vez pueden llegar los secuaces de sus pasiones, sino que es el acto humano, como el de todas las ciencias prácticas. No llegan a los actos virtuosos los que siguen sus pasiones, y así no hay diferencia en cuanto a esto, que el discípulo de esta ciencia sea joven por su edad o joven por sus costumbres, es decir, seguidor de sus pasiones. Porque como el joven de edad falla en el fin de esta ciencia, que es el conocimiento, el que es joven en costumbres falla en el fin, que es la acción. El fallo, en efecto, no es por el tiempo, sino en razón de que vive según sus pasiones, y sigue cada una de las cosas a las que le inclinan las pasiones. Para los tales se hace inútil el conocimiento de esta ciencia, como también para los incontinentes, que no siguen

la ciencia que poseen de las cosas morales" (I. Eth. I. 3. núm. 39-40).

LO QUE EL ALUMNO PUEDE APORTAR A UN DETERMINADO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Dos cosas aporta principalmente el alumno al método del profesor: *su mentalidad y su entusiasmo*.

En primer término, el alumno, cuando entra por primera vez en el aula de moral, viene cargado con una serie de ideas, con una formación determinada, que no puede pasar inadvertida al profesor. Su primera conversación con los alumnos le hará conocer a éste cuál es su formación y cuáles van a ser sus preferencias, al mismo tiempo que conocerá también la profundidad de su formación. El profesor saca de ahí inmediatamente dos elementos extraordinariamente fecundos para determinar su método a seguir, el grado de capacitación y la zona de interés de sus alumnos.

Estos aportan todavía un nuevo elemento. Es su entusiasmo. Naturalmente, para poner en juego todo su interés, el profesor exige también una comprensión, que se traduce en entusiasmo por parte de los alumnos. Cuando, como ocurre en estos tiempos con bastante frecuencia, se encuentra el profesor con un grupo de alumnos únicamente interesados por el título de *licenciados*, a los que les importa poco que las cosas sean así o de la otra manera, éste se ve obligado a poner en juego todo su heroísmo, o si no se concreta a la simple exposición de una serie de cuestiones, cuantas sean necesarias para resolver el problema del curso. Queda el recurso de excitar o suscitar en esos alumnos las inquietudes filosóficas. Pero éste debiera ser un trabajo dado por el alumno, cuya vocación filosófica es necesario suponer al entrar en dicha Facultad.

LO QUE EL ALUMNO PUEDE EXIGIR DEL PROFESOR

El alumno puede y debe exigir de su maestro dos cosas fundamentalmente: *claridad y verdad*. Mucho se ha discutido sobre la claridad en filosofía. Y lo más lamentable en este asunto no es lo que se ha discutido, sino lo que realmente se practica. Nosotros no creemos que de filosofía se puede hablar en todos sus problemas con la misma claridad que se puede hablar de las dimensiones, ríos, lagos y cordilleras españolas. Hay ciertos problemas en la filosofía que permanecen ocultos a nuestra penetración intelectual, y quizás permanecerá así para siempre. Pedir en todos estos casos una claridad meridiana sería insensato. Pero notemos que aun en estos casos no todo es oscuro. El nudo difícil suele ser corto, la zona misteriosa es limitada. Lo mismo que el radiólogo

descubre la mancha y, sin saber de qué se trata, señala su lugar con toda claridad, el filósofo puede con toda exactitud y claridad señalar el lugar del problema, señalar el punto difícil y, si otra cosa no puede hacerse, indicar las soluciones que históricamente se le han dado. Fuera de estos problemas, tantos como se quiera suponer, la filosofía es una ciencia que goza de tanta claridad como puede tener cualquiera. Esto de derecho. De hecho no ha sido así. Sobre todo en la época moderna, parece ser una condición necesaria del recto y, sobre todo, del profundo filosofar la oscuridad. Y hay dos modos de oscuridad: la de los conceptos y la del lenguaje. La oscuridad de conceptos obedece a la oscuridad de la mente. Ya que el lenguaje es la expresión del pensamiento, y sólo expresamos bien lo que entendemos bien. Contra esa oscuridad no hay más remedio que la preparación, la meditación más profunda en los temas expuestos.

La segunda oscuridad procede del lenguaje. A veces, sobre todo cuando se abordan nuevos campos filosóficos, o científicos, como ocurrió a San Pablo cuando, al escribir sus epístolas, se encontraba con realidades sobrenaturales, refractarias a todo vocablo existente, como ocurrió a los filósofos idealistas, y ocurre con frecuencia en los existencialistas, es necesario echar mano del neologismo, que no sirve para oscurecer, sino para aclarar y determinar más perfectamente un sentido. Pero ocurre con frecuencia lo contrario: el interés por oscurecer una cosa que, dicha con las palabras vulgares, o de técnica vulgar, parece que se degrada el contenido filosófico de la lección. Esto es uno de los más graves males que puede tener un profesor de cualquier ciencia, y mucho más de Filosofía, que si es ciencia susceptible de claridad como otra cualquiera, es también capaz de oscuridad por encima de todas las otras, como la experiencia nos demuestra. Son éstos, sin duda, los dos defectos fundamentales del profesor en cuanto a tal.

Otra cosa que puede exigir el alumno del profesor es la verdad. El profesor que se limita a decir, máxime en Filosofía, lo que han dicho los demás, sin establecer un juicio sobre esos sistemas, y llevar uno de ellos hasta la demostración, si ésta es posible, o hasta donde la posibilidad del objeto lo permite, no es verdadero profesor de Filosofía. Puede ser un gran historiador, pero no un filósofo. Filosofía es, esencialmente, ciencia demostrativa, no histórica. Enseñar "modo histórico", la Filosofía es hacer *historia de la Filosofía*, pero nunca enseñar Filosofía. El alumno puede exigir la verdad, y exigirla con caracteres de certeza, es decir, apuntalada por la demostración hasta donde la ciencia en cuestión —aquí la Moral— pueda darla. Y así, nos dice Aristóteles que "un espíritu ilustrado no debe exigir, en cada género de objetos, más precisión que la que permita la naturaleza misma de la cosa de quien

se trate; y tan irracional sería exigir del matemático una mera probabilidad, como exigir de un orador demostraciones en forma" (E. N., 1, 1.º, c. 1). Texto que Santo Tomás comenta de la siguiente manera: "Dice Aristóteles que cada cual debe recibir cada una de las cosas que por otro le son encomendadas del mismo modo, esto es, según lo que conviene a la materia. Porque es propio del hombre disciplinado, vale decir bien instruído, el pretender en cada materia tanta certeza cuando soporta la naturaleza de la cosa. En efecto, no puede ser tanta la certidumbre en materia variable y contingente como en materia necesaria, la que se comporta siempre del mismo modo. Y por eso el discípulo bien disciplinado no debe pedir mayor certeza, ni contentarse con menos, que lo que sea conveniente a la cosa de que se trata. En efecto, se considerará una falta semejante si se estudia algo perteneciente a las Matemáticas usando de argumentos de orador, y si se le exige a éste demostraciones ciertas como las que debe proferir el matemático. Es que en ambos casos sucede que no se considera el modo conveniente a la matemática, pues las Matemáticas recaen sobre una materia en la que se encuentra una total certeza. En cambio, la oratoria versa sobre la materia civil, en la que acontece una múltiple variación" (I. Eth., 1. 3, núm. 36).

LA LECCIÓN

La lección, como decíamos más arriba, no aporta un elemento nuevo, distinto de los demás, al método de enseñanza de la Ética. Es más bien el resumen, la puesta en práctica de todos esos elementos. Por eso su estudio puede servir de colofón a nuestro trabajo.

Según todo lo que hemos dicho ser necesario a un exacto método de la Moral, desde el punto de vista de la materia, del profesor, del alumno y de las circunstancias históricas, la lección debe reunir todas esas condiciones: practicidad, estilo universitario, preparación, lógica, interés, claridad, verdad y certeza, actualidad.

Debe ser práctica, porque corresponde a una ciencia práctica, no con una practicidad *técnica*, sino *operativa*, rectora de los actos humanos, individuales, sociales, políticos. La Moral está a base de todos esos órdenes, para regirlos de acuerdo con la recta razón.

Debe ser dada con *estilo universitario*, es decir, con densidad de pensamiento y afrontando los grandes problemas de sus últimas o más profundas causas, aportando a su desarrollo la preocupación e inquietud del alumno, apto en el momento de llegar al último curso en que estos temas se discuten, para una aportación y colaboración científica.

Debe ser *preparada*, con un dominio de la asignatura y ciencias auxiliares, y una prepa-

ración próxima, que atiende al modo de exposición, al estado actual de conocimientos, y otras muchas circunstancias, que pueden ayudar a hacer mejor una lección.

Debe ser *lógica*. Se trata de una ciencia, y de una ciencia filosófica. Lo cual vale tanto como decir que es una ciencia que exige la máxima atención al estudio de los términos y a la exactitud de los juicios y de los raciocinios. Pero, además, es una ciencia de hechos reales de los actos humanos, y, por eso, ha de ser *verdadera*, es decir, ajustada a la realidad de las cosas, esto es, ha de ser objetivamente verdadera por conocimiento directo de las cosas, y no por mera exposición histórica de los sistemas filosóficos.

De ahí que haya de ser al mismo tiempo *cierta*, porque tratándose de una ciencia filosófica no puede reducirse a historia; ha de ser ciencia y *demostrar* sus conclusiones, y esto es dar *certeza* de las mismas.

Debe ser *interesante*, porque el profesor ha de atender siempre a captar la atención de los alumnos, como sistema de hacerles comprender sus demostraciones. Y porque pocas asignaturas podrán hacerse más fácilmente interesantes que aquellas que prestan su atención a problemas más profundamente vitales.

Debe ser *clara*, con claridad de pensamiento; se trata de una ciencia demostrativa, es decir, que intenta aclarar una cosa, reduciéndola a la claridad de otras que se nos dan inmediatamente, o por medio de demostraciones recibidas anteriormente por otras disciplinas. Y clara también con claridad de términos, que son por naturaleza manifestación del pensamiento; claros, cuando el pensamiento es claro: oscuros, cuando el pensamiento es oscuro. Los límites de esta claridad, lo mismo que los límites de la certeza en la ciencia Moral, los hemos expuesto más arriba. Ningún elogio más grande se puede hacer de la exposición de un maestro que aquel que hace la Iglesia en la liturgia hablando de Santo Tomás: "Stilus brevis, grata facundia, celsa, clara, firma sententia" (*Oficio del Patrocinio de Santo Tomás*, resp. VII).

Finalmente, debe ser *actual*, no por una acomodación a los sistemas o a las ideas vigentes por el hecho de ser vigentes —"snobismo" absolutamente deplorable en la ciencia, que es absoluta y *de necessariis*—, sino porque tratándose de una ciencia práctica y llamada a dirigir la vida y a nutrirse de ella, debe estudiar los hechos actuales y aplicar a ellos, a su estu-

dio, los principios normativos de que se sirve. Recordemos a este propósito el hecho magno del gran maestro Fr. Francisco de Vitoria, cuando en las aulas de Salamanca, exponiendo los temas morales "De justitia", aplica su doctrina a los problemas de las Indias.

La lección puede ser oral o escrita. El caso más importante de la enseñanza escrita lo constituye el *texto*. Este ha tenido, a lo largo de la historia docente, muy distinta aceptación. Por otra parte, unos consideraron que el texto era insustituible, y que la labor del maestro debiera ser repetir, exigir y examinar por el texto.

Por otra parte, otros, reaccionando violentamente contra este sistema, se han despojado en absoluto de todo texto, quedando como una información la exposición del profesor, cuidadosamente tomada en los apuntes del alumno.

Tampoco en esto estamos de acuerdo con ninguna de las dos tendencias. El profesor no debe degradarse a la categoría de un simple repetidor, aun cuando el texto sea suyo. Un libro no encierra todas las posibilidades del profesor, y éste avanza cada día en la profundización de su materia, en las formas de sistematización y exposición, y en las múltiples formas de aplicación de su ciencia a la vida práctica. Por otra parte, muchas cosas que han quedado excluidas del texto, muchos problemas que se han planteado posteriormente hacen que el texto deba ser rebasado en muchos aspectos por la lección del maestro.

La segunda posición no es más afortunada que la primera. Dada la naturaleza de la asignatura —aquí la Moral— y las horas de clase de que el profesor dispone, éstas resultan siempre insuficientes. Recuérdese, a este propósito, lo que decíamos acerca de la fórmula: "nada de todo, todo de nada". Si el catedrático ha de hacer una exposición universitaria de su asignatura se verá totalmente imposibilitado a una exposición total de su problemática. Muchas cosas habrá de dejarlas a la buena voluntad del alumno, que encontrará en el texto su mejor confidente. Por otra parte, los apuntes adolecen siempre de grandes lagunas, que pueden ser subsanados, en gran parte, gracias a un texto determinado.

De esta manera la libertad del maestro se concilia perfectamente con la oportunidad del texto, sin que el uno al otro se excluyan o se menosprecien.

Con este método y con estas cualidades la enseñanza de la Moral llegará, ciertamente, a la más laudable formación de los alumnos.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA EN ESPAÑA

MARIANO YELA GRANIZO

A pesar del título no voy a examinar directamente ninguna cuestión pedagógica. Me propongo tratar de algo previo a toda pedagogía, a saber: de las condiciones que hacen posible la enseñanza misma de una ciencia: la Psicología. Y esto no en general, sino en un caso concreto: nuestra situación actual, la de España.

Abordo el tema por dos razones. Una, la que más me importa, es la situación de España en la Psicología. Otra, tan importante quizá, pero en mi ánimo secundaria, la situación de la Psicología en España.

Dicho de otro modo: si escribo estas notas es porque quiero dejar claramente formulada esta pregunta: ¿Qué puesto tiene España en la Psicología? Y luego, en segundo lugar, esta otra: ¿Cuál es el estado de la Psicología en España? Las preguntas quedan hechas. Si hay alguien interesado le invito a contestarlas. Yo voy a hacerlo ahora mismo.

La respuesta a la primera pregunta me parece obvia. España no ocupa apenas puesto alguno en la Psicología. Este es mi gran dolor y mi gran vergüenza. Entiéndase bien: no digo que en España no haya, aquí o allá, ayer u hoy, un hombre o un grupo de hombres que estudien en estas cuestiones y lo hagan magistralmente. ¿Cómo voy a decirlo si los conozco, respeto y admiro! ¿Cómo voy a decirlo yo, ni puede decirlo nadie que conozca, por ejemplo, la paciente, esforzada y fecunda labor que se hizo en España hace bastantes años en el terreno de la Psicotecnia! Lo que sí digo, lo que me duele e íntimamente avergüenza, es que la sociedad española no ha sabido dar de sí, estimular y sostener una tradición viva y continua de investigación psicológica. ¿Qué pesadumbre cuando uno despierta a la ciencia y se siente solo, al lado de otros solitarios, sin poder incorporarse, con humilde fruición y disciplina, a la tradición científica de su país!

Y no puedo consolarme pensando que la ciencia es universal, y no de nación alguna. Porque

eso, que es verdad, no tiene nada que ver con lo que aquí digo. No hablo de la ciencia, sino de la creación de la ciencia. La ciencia, ya hecha, pertenece a todos. La ciencia, al nacer, es de quien la engendra. Y la engendran los individuos de ciertas sociedades, no los de todas, no los de cualquier sociedad. La engendran, a nuestro nivel de la Historia, los individuos de las sociedades vivas, alertas a la realidad inagotable, que tienen fuerzas para crear y ojos para ver nuevos problemas, que son capaces de asumir cada día el pasado y continuarlo sin tregua, empujándolo a golpes de trabajo y reflexión hacia el futuro. No son estas sociedades perfectas; ni siquiera puede decirse, sin más, que sean sociedades superiores. Son, simplemente, sociedades forjadoras de ciencia. Las sociedades que carecen de esta fuerza — creadora de nuevos problemas y mantenedora de la continuidad en la pesquisa y el trabajo — viven en ciencia de los otros, de lo que los otros han hecho, del pasado; es decir, apenas viven, vegetan.

Pues bien, esto le ocurre a España en Psicología. Empréndase una investigación seria de cualquiera cuestión psicológica. Reúnase la bibliografía. Será raro, aunque no imposible, encontrar un trabajo español que haya formulado por vez primera el problema, que aporte una idea nueva, que descubra un nuevo método, que señale con rigor una nueva perspectiva. Esto es lo que me duele. Esto es lo que tiene que inquietarnos y dolernos a todos. Hay que hacer ciencia psicológica, entre otras razones, por patriotismo. No es ajeno el patriotismo a la ciencia. Ramón y Cajal, hombre de ciencia español, lo recordaba con frecuencia.

En resumen: Lo primero que hay que decir, cuando se plantea el problema de la enseñanza de la Psicología en España, es que los que tratan de resolverlo tienen que sentir un gran dolor por la ausencia de España en la ciencia psicológica. Si no lo sienten es que no tienen inquietud científica, o no tienen amor a España. En cualquiera de los dos casos será difícil que hagan nada por incorporar a España, activa y creadoramente, a la Psicología.

Digo esto, aunque me pesa, por tres razones. Una, porque hay que dejar bien sentado que ha habido en España hombres que han trabajado por la Psicología — y especialmente por la Psicología aplicada — de modo ejemplar. Otra,

Don MARIANO YELA GRANIZO es profesor adjunto de Psicología en la Universidad de Madrid, y colaborador del Departamento de Psicología Experimental del Instituto "Luis Vives" del C. S. I. C. Ha publicado en revistas norteamericanas y españolas.

porque, a pesar de ello, es preciso admitir que la sociedad española no ha sabido mantener en línea continua estos esfuerzos, ni hacer brotar de ellos una tradición de investigación psicológica. Y la tercera, porque me parece que hay ahora en España gente joven que quiere trabajar seriamente en Psicología, y desea hacerlo con rigor y disciplina científicos. Se ha hablado mucho del individualismo español. Yo conozco a muchos españoles que están hartos de este individualismo. De mí sé decir que nada me contentaría tanto como trabajar en amistad y colaboración con los demás, respetándonos y criticándonos mutuamente, unidos en nuestras discrepancias por una común exigencia científica y un común deseo de buscar la verdad y decirla con voz española, orientados y estimulados todos por verdaderos maestros españoles. Hace poco tiempo recordaba Laín Entralgo unas palabras que Ortega pronunció en 1922: "Más allá me parece estar viendo otros hombres más jóvenes aún que ustedes, una próxima generación, en quien un nuevo sentido de la vida nada liberal comenzará a pulsar. Amantes de las jerarquías, de las disciplinas, de las normas, comenzarán a juntar las piedras nobles para erigir una nueva tradición..." ¿Serán las nuestras estas generaciones? Quiéralo Dios, y no quiera que alcemos también, exageradamente, una nueva Bastilla.

Yo creo que en el modesto rincón de la Psicología se puede, desde luego, erigir esa nueva tradición. Claro está que si ha de ser tradición tendrá que ser al tiempo nueva y vieja. No se trata de olvidar ni de renegar del pasado, que, por más viejo, es siempre *senior*, señor. Se trata, por el contrario, de conocerlo, de asimilarlo, de reavivarlo, de hacer futuro con él. No hay que exagerar. Si España no ha estado apenas presente al nacimiento y desarrollo de la ciencia psicológica, sí lo han estado algunos españoles. Basten dos ejemplos notables, que todos conocen. Zilboorg, en su *History of Medical Psychology* (1941), dedica 15 páginas y lugar eminente a Luis Vives. M. Smith, en su *Handbook of Industrial Psychology* (1944), reconoce, como es debido, en Juan Huarte al iniciador de la orientación y selección profesionales. Ya lo sabíamos nosotros; pero estos ejemplos muestran que también lo saben los demás. Y asimismo sabemos todos, los demás y nosotros, que, cuando apenas se iniciaba en Europa la preocupación por las aplicaciones de la Psicología, un grupo selecto de españoles las organizaron en nuestro país con rigor y seriedad. Hay que recoger éstos y otros brotes aislados y hacer con ellos tradición. Necesitamos estudiar a fondo lo que se ha hecho en España; necesitamos una biblioteca de Psicología española, donde se ordenen, críticamente editadas y estudiadas, las obras de nuestros antepasados, desde Séneca y Dominico Gundisalvo al P. Barbado. Y ello para poder incorporarnos, desde España, a las ciencias psicológicas de

nuestro tiempo. Para lo cual necesitamos también, es evidente, conocer y dominar el espíritu, el método y las técnicas de la Psicología actual.

¿Cómo lograrlo? Cualquiera que sea la contestación a esta pregunta es claro que, si ha de ser fecunda, ha de tener en cuenta lo que ya hay de Psicología en España, ha de partir del dato real: la situación actual de la Psicología en nuestro país. Y con esto llegamos a la segunda pregunta: ¿Cuál es el estado de la Psicología en España?

No es, claro está, por entero independiente de la primera esta segunda cuestión. Quien no crea ciencia sólo puede tener una ciencia de segunda mano, válida quizá, pero anquilosada, y asimismo de segunda mano serán las técnicas que use y que de esa ciencia se derivan. No extrañará, pues, que la situación actual de la Psicología en España sea, en general, imprecisa y mediocre. Lo cual no quiere decir que en otros sitios sea precisa y excelente. De esto habría mucho que hablar, y algo hemos escrito en otros lugares. Es más, esta situación imprecisa y mediocre no es en sí, ni mucho menos, el mayor mal. El mal grave es que España no esté presente en la Psicología. Ese es el mal hondo, el que debe, sobre todo, dolernos. Pero no resulta tan claro que sea un grave mal el que en España la ciencia psicológica —que ella no ha hecho— y sus aplicaciones no hayan alcanzado un gran desarrollo. Si no lo han alcanzado, mejor. Hasta que España no haga Psicología, más vale que no se haga demasiada Psicología en España. Y, sobre todo, más vale que no se multipliquen a la ventura las aplicaciones de la Psicología en España. Es cierto que estas aplicaciones se hacen y se harán. Y es inevitable que así sea, pues son exigidas por necesidades reales del país, se iniciaron un día en nuestra Patria con atento cuidado, y prosperan profusa y abundantemente en todo el mundo. No es menos cierto, sin embargo, que mientras no seamos capaces de crear ciencia psicológica, cuanto menos y más pausada aplicación de la Psicología hagamos tanto mejor.

Pues aplicar la Psicología es faena ardua y delicada. Se puede construir un puente sin saber mucho de Física, con tal que se sepa bastante de Ingeniería. Pero la Psicología aplicada no trata de puentes, sino de hombres, y no del hombre en general, sino de éste o de aquel hombre. Las aplicaciones de la Psicología afectan a hombres concretos en su vida, en sus proyectos, en su trabajo, en su salud, en su personalidad. Las aplicaciones de la Psicología no pueden por eso ser mera técnica. Requieren siempre, además de una técnica bien definida, consciente de sus posibilidades y limitaciones, una fundamentación científica rigurosa y, en último término, una comprensión del hombre total. Todo esto hay que exigirle al psicólogo que aplique su psicología. Parece mucho exigir, pero este exigir mucho es exigir el mínimo. Porque

cuando el ingeniero hace su puente, el puente queda ahí, bien o mal hecho, según la técnica haya sido bien o mal aplicada. Pero cuando el psicólogo aplica su técnica y su saber a un hombre, este hombre no queda ahí, bien o mal tratado, sino que, inexorablemente, continúa haciendo su propia vida, y Dios sabe qué parte y responsabilidad le tocarán en ella al psicólogo orientador.

Aplicar la Psicología es, pues, asunto peligroso. Lo cual no quiero decir que no haya de aplicarse —queramos o no la aplicamos de hecho todos los días—, sino que debe ser aplicada con máximo cuidado. Pues las acciones del hombre cuanto más peligrosas suelen ser más estimables. Nada tan peligroso como ponerse de verdad a pensar y amar; nada más noble, si bien se hace. Bienvenidas sean las aplicaciones de la Psicología, pero bien hechas. ¿Quién puede hacerlas bien? El buen psicólogo. ¿Quién es el buen psicólogo? El psicólogo competente. ¿Dónde se forman en España psicólogos competentes? Hoy, en ninguna parte. Entonces, ¿es que no hay psicólogos en España? Sí, los hay. ¿De dónde han salido? De sí mismos, de su afición, de su interés, de sus necesidades. ¿Dónde se han formado? Algunos, poquísimos, en Centros extranjeros; otros, y están entre los mejores, en los Institutos de Psicotecnia, en el curso sistemático que éstos organizaron, allá por 1928-29, para procurar personal competente a sus servicios nacionales y provinciales; los demás, no sabemos cuántos, en ningún Centro de enseñanza, sino irregular y asistemáticamente, en lecturas y conferencias, en breves cursos, en cursillos precipitados. Pero ¿es que en España no se enseña la Psicología continua y ordenadamente en ninguna parte? Sí, pero no para formar psicólogos. Se enseña un poco a los estudiantes de Medicina y a algunos de Biología; un poco más, no mucho, a los de Filosofía y Pedagogía; casi nada a los del Magisterio y de Asistencia Social; menos que casi nada, a los de Ingeniería, Derecho y demás ciencias y saberes.

¿Quiere esto decir que en España no hay psicólogos competentes? No, no quiere decirlo. Algunos hay. Proceden, en su mayor parte, de aquella época en que cundía en los Institutos de Psicotecnia, tantas veces citados, una preocupación formadora. Lo que quiere decir es que no existe hoy garantía de que los haya. Lo que quiere decir es que, por lo que a la sociedad española respecta, la competencia de sus posibles psicólogos se deja poco menos que al azar.

En resumen: La situación actual de la Psicología en España presenta un aspecto negativo: su ejercicio no siempre ofrece garantías, y un aspecto amenazador: que aunque no siempre las ofrece, se realiza.

Pero vayamos adelante en nuestro examen. Pasemos a otros aspectos de esta situación. ¿Es que no se ha hecho ni se hace nada por reme-

diar tal estado de cosas? Se ha hecho y se hace, ya lo hemos apuntado. Este es el aspecto positivo y prometedor. Se ha hecho mucho, y se empieza a hacer más todavía. Saltan aquí a la pluma los nombres de Simarro, de Mira, de Germain, de Barbado, de Palmés. Existe un grupo de jóvenes dispuestos a reanudar la obra que ellos comenzaron, que han pasado una parte de su vida científica en los mejores Centros de investigación de Europa y América, y que quieren trabajar en común, sin prisas, seria y pacientemente. Existe una inquietud científica, un deseo de saber y de saber hacer en Psicología que, atizado por aquellos hombres, es hoy patente en amplios sectores de España. Existe, en fin, y mucho más de lo que se piensa, una enorme demanda de psicólogos técnicos en la enseñanza, en la clínica, en el ejército, en la industria, en el comercio, en las instituciones correccionales y penales, en los transportes, en mil otras actividades del país.

Todos quieren que cada tarea sea desempeñada por el más apto. Todos reclaman o desean métodos rigurosos de selección. En todo lo cual tiene mucho que decir y mucho que averiguar la Psicología. El asunto no es trivial, sino importante. Tanto que hay quien cree que las grandes épocas de los pueblos se deben en alguna porción al espíritu selectivo de sus gobernantes. Menéndez Pidal nos dice, en la introducción que ha puesto a la *Historia de España*, que el rápido paso de la España de Enrique IV a la de los Reyes Católicos —cuando “el cuerpo cadavérico de la nación se hace cuerpo robusto y brioso”— tiene dos fundamentos: el espíritu de justicia, imparcial e inexorable, de los Reyes y su espíritu selectivo. “Para estar más prevenidos en las elecciones de personas tenían un libro, y en él memoria de los hombres de más habilidad y méritos para los cargos que vacasen”. Y esto lo hacían, al parecer, no sólo con los grandes cargos, sino con todos, hasta los más chicos. Y así, exaltaron a lugares directivos a Cisneros, el modesto frailecito, y a Gonzalo de Córdoba, el desconocido segundón andaluz; pero también un día pudo leerse, en un papel escrito de mano de la Reina, este sencillo recordatorio: “La pregonería de la ciudad se ha de dar a fulano, porque tiene mayor voz”.

Es bueno, pues, que exista este afán selectivo, y bueno sería atender a aquella demanda de psicólogos técnicos en el diagnóstico y selección de las gentes.

Y bueno es también, hay que reconocerlo como otro aspecto positivo, la preocupación creciente de las autoridades por estos problemas. Hay, en la Universidad, algunas —muy pocas— cátedras de Psicología, y en ellas han enseñado, durante muchos años, Zaragüeta, Font y Puig, Gil Fagoaga, Lavín. Hace tiempo que fueron fundados en España dos Institutos Psicotécnicos, que en su ya larga historia han sido los mantenedores principales del interés

por la Psicología y sus aplicaciones. A ellos se debe un Estatuto de Formación Profesional, que figura entre los mejores de su tiempo (1929). Ellos fueron los primeros y los únicos en organizar cursos completos, teóricos y prácticos, para la formación cuidadosa de psicotécnicos. Por su labor e iniciativa fué España lugar de reunión de dos Congresos Internacionales de Psicotecnia, y estuvo a punto de serlo de uno de Psicología. En nuestros días, hace muy poco tiempo, se ha creado el Departamento de Psicología Experimental, en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, foco inicial de investigación psicológica. Hace sólo unos días ha celebrado su sesión inaugural la Sociedad Española de Psicología, afirmación pública de la nonata profesión de psicólogo.

Todo esto, sin embargo, no basta. Necesitamos coordinarlo; necesitamos aunar estos esfuerzos; necesitamos asegurar, en lo posible, la continuidad en el trabajo; necesitamos, sobre todo, empezar por el principio: la formación adecuada y permanente de investigadores y técnicos. Para ello es preciso una Escuela de Psicología. Pues bien: incluso esto, una Escuela de Psicología, está a punto de crearse en la Universidad de Madrid.

Seamos justos. Reconozcamos todo lo que se ha hecho por la Psicología en España. Se hizo mucho; algo queda; se está comenzando a hacer mucho más. No está justificado el pesimismo, aunque lo esté la crítica. Se entiende: la crítica cordial y constructiva. Ser crítico no es, ni mucho menos, ser pesimista. Todo lo contrario: es amar lo que se critica, hasta el punto de querer mejorarlo; es querer ser realista; es, en nuestro caso, llegar a las siguientes conclusiones reales. Hay que fomentar entre los que empiezan el conocimiento de lo que hicieron los que trabajaron antes, no sea que nos creamos que sólo nosotros comenzamos ahora a hacer algo que merezca la pena. Hay que desconfiar de los pícaros y de los bobos, que andan siempre que les conviene, en Psicología como en todo lo demás, alabando o censurando a España. Hay que reconocer que España apenas ha hecho ni hace ciencia psicológica. Hay que reconocerlo con dolor y con vergüenza. Hay que poner manos a la obra para remediarlo. Hay que esforzarse por establecer una continuidad y recoger en una tradición los brotes, tan a menudo truncados, de creación psicológica que hemos tenido. Hay que organizar una Escuela de Psicología, donde se formen los psicólogos que España necesita para ocupar un puesto activo en la Psicología, y los técnicos que la sociedad reclama.

¿Escuela de Psicología? El nombre, claro está, es lo de menos. Bien; pero ¿es necesaria? Lo es, si queremos que España haga de verdad Psicología, y que la Psicología se practique en adelante con responsabilidad plena y mínima garantía profesional. ¿Y cómo ha de ser este Centro de enseñanza de la Psicología? Inten-

taré declarar mi opinión con pocas palabras. No se trata de esbozar aquí la organización de esa Escuela o su plan de estudios. Quiero sólo poner en claro algunos requisitos previos que, a mi parecer, debe reunir la Escuela si su labor ha de ser eficaz.

La Escuela de Psicología debe ser universitaria, porque necesita la más alta garantía cultural y científica, y debe estar abierta a los estudiantes y graduados de todas las Facultades y Escuelas Especiales, porque de todas ellas pueden surgir los especialistas de las diversas ciencias y técnicas psicológicas.

La Escuela de Psicología debe tener una triple fundamentación científica —filosófica, biológica, matemática— y un contacto directo con los problemas prácticos. Su enseñanza no puede ser exclusivamente teórica: debe proporcionar al alumno la experiencia de lo real, imprescindible para el conocimiento y trato de casos individuales. Porque —como advierte Aristóteles al comienzo de su *Metafísica*—, cuando se trata de hacer o producir algo, los hombres que tienen experiencia sin teoría lo hacen incluso mejor que los que tienen teoría sin experiencia. Y los psicólogos que salgan de la Escuela tienen mucho que hacer en la vida de nuestro país. La Escuela de Psicología no puede ser, pues, un mero conjunto de cursos y conferencias. Tiene que tener laboratorios, seminarios, servicios psicológicos clínicos, escolares e industriales, abiertos al público y en funcionamiento. En ellos deben realizar sus prácticas los alumnos, y adquirir, poco a poco, la experiencia de los problemas y casos individuales. Sin eso no se formarán expertos, sino, a lo más, teorizantes. Pero, claro está, estos expertos necesitan también teoría, y, sobre todo, además de los expertos, necesitamos también teóricos e investigadores. Sólo así podremos algún día hacer Psicología, y podrán los psicólogos prácticos estar tan lejos de la simple empiria, asistemática y confusa, como del tecnicismo abstracto, gran peligro de la psicotecnia, que amenaza en muchas partes con reducir al hombre a esquema y número impersonal.

La Escuela de Psicología debe, además, dar una idea comprensiva del hombre total, el único que es objeto real de estudio teórico y tratamiento práctico. Hace poco señalaba Miguel Siguán, en *Arbor*, la enorme disparidad existente entre la Psicología general, el psicoanálisis y la Psicología industrial, por citar tres ejemplos cualesquiera. Y encontraba la explicación en el hecho sencillo de que la idea del hombre latente en cada caso es distinta. Así es. Y en parte así tiene que ser, porque cada una considera al hombre desde punto de vista distinto. Pero es claro que tales consideraciones parciales no bastan. Animándolas a todas está, más o menos tácita o consciente, una idea del hombre total. Hay que hacer explícita y sistemática esa idea. Ello requiere, creo yo, una

formación filosófica y religiosa. En Psicología —ciencia del hombre— hay que saber juntar, como, según Gracián, hizo Fernando el Católico, el cielo con la tierra. Difícil empresa, es cierto; pero ¿quién ha dicho que sea fácil hacer Psicología y aplicarla?

Ahora bien, ¿no es esto demasiado pedir?, ¿puede conseguir todo esto la Escuela de Psicología? Creo que sí, si atiende a dos cosas. La primera, que no se trata de llegar, sino de partir. Hay que empezar modestamente, no enseñando más teoría ni más práctica que aquellas en que ya existan personas que puedan enseñarlas. Vale más no tener psicólogos que tenerlos a medias. La segunda, que no partimos de la nada. La Escuela no tiene por qué encargarse de todas las enseñanzas necesarias para satisfacer las exigencias que he enunciado. Puede y debe integrarse en la Universidad, donde muchas de ellas ya se atienden. Puede y debe

completar en el terreno psicológico lo que otras secciones de la Universidad hacen en el suyo. Y, finalmente, puede y debe aprovechar, para la formación de investigadores y de expertos prácticos, las personas, los laboratorios y los servicios que ya existen en el Departamento de Psicología Experimental y en las Instituciones clínicas, pedagógicas y psicotécnicas nacionales.

Sólo así, creo yo, podrá contribuir la Escuela de Psicología a que un día surja y se mantenga en Psicología una Escuela española. Escuela española, es decir, a mi entender y deseo: reunión de esfuerzos, cauce de enseñanza y de investigación, continuidad en el trabajo, espíritu de creación y de crítica; todo ello sobre el fondo común de una concepción cristiana del hombre que sea fuente y semillero de ideas, exigencia de verdad y criterio de ética profesional.

DIDACTICA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFIA

JOAQUIN CARRERAS ARTAU

Recogiendo el interés que los estudios históricos de toda índole despiertan actualmente en el mundo culto, la Ley de Ordenación Universitaria y el Estatuto subsiguiente que establece el plan de estudios para la Facultad de Filosofía y Letras han otorgado a la enseñanza de la Historia de la Filosofía en la Universidad un volumen y una matización nunca alcanzados hasta ahora en España. Baste decir que dicha enseñanza se desarrolla a lo largo de los tres cursos de especialidad de que consta la Licenciatura de Filosofía, de suerte que la Historia de la Filosofía Antigua figura entre las asignaturas del primer curso, la Medieval entre las del segundo y la Moderna y Contemporánea entre las del tercero, durante el cual se debe estudiar, además, en el último cuatrimestre la Historia de la Filosofía Española, aun sin contar con que a todos los alumnos de

la Facultad, indistintamente, se les exige aprobar una asignatura de Historia de los Sistemas Filosóficos en el segundo año de los estudios comunes a sus varias Licenciaturas y con que a los alumnos de Filología Clásica se les impone cursar durante un cuatrimestre la Historia de la Filosofía Antigua y a los de Filología Semítica uno de Historia de la Filosofía Medieval.

Vale, pues, la pena de prestar alguna atención al aspecto pedagógico de tales enseñanzas. El hecho de desempeñarlas actualmente en los tres años de la Licenciatura de Filosofía y la experiencia docente de más de dos lustros, bien como profesor auxiliar o adjunto, bien a título de catedrático numerario, autorizan esta modesta aportación al tema. Creo suficiente su tratamiento fundamental, es decir, en orden a los estudios de especialidad, sin que haga falta mostrar la adaptación a las enseñanzas de la misma materia que se cursan en los estudios comunes o en las secciones afines.

Don JOAQUÍN CARRERAS ARTAU, catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad de Barcelona y catedrático de Filosofía de Instituto de Enseñanza Media, es un especialista en Historia de la Filosofía española, habiendo publicado "Filosofía Cristiana de los siglos XIII al XV", "Médicos filósofos españoles del siglo XIX" y numerosos estudios. Es asimismo colaborador del Instituto "Luis Vives" de Filosofía.

I

VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Antes de describir la didáctica propia, a mi parecer, de la Historia de la Filosofía, considero indispensable fijar previamente el papel

que incumbe a esta enseñanza en la formación de los alumnos que cursan la Licenciatura de Filosofía. A mi modo de ver, ese papel es paralelo y complementario al que desempeñan las disciplinas sistemáticas o puramente doctrinales, que integran el resto de las enseñanzas en dicha Licenciatura. Una imagen, en pequeña escala, del paralelismo y recíproca complementación entre el estudio sistemático y el estudio histórico de la Filosofía se encuentra en el plan vigente para los dos años de estudios comunes de la propia Facultad de Filosofía y Letras, en el que figura una asignatura de Fundamentos de Filosofía para el primer curso y otra de Historia de los Sistemas Filosóficos para el segundo curso. Dicho plan transparenta notoriamente la intención de que el futuro Licenciado, en cualquiera de las especialidades de la Facultad, tenga acceso a la Filosofía —en grado fundamental, porque en grado elemental debió tenerlo ya en el Bachillerato—, a la vez por el camino del tratamiento doctrinal y del desarrollo histórico. Es sabido que una Introducción a la Filosofía, que tal fué el título anterior de dicha enseñanza, se puede efectivamente conseguir por ambos caminos.

De una manera similar, aunque en mayor escala, el futuro Licenciado en Filosofía debe, durante los tres últimos años de su carrera, especializarse y familiarizarse con el tratamiento de los múltiples problemas filosóficos, para lo cual le será utilísimo situarse ante ellos, a la vez que en perspectiva doctrinal, también en perspectiva histórica. El sentido y el alcance de muchos de tales problemas se le harán más asequibles, cuando los vea surgir en su prístina pureza y adquirir fisonomía en un cierto momento histórico; así ocurre, para citar dos solos ejemplos entre mil, con el nacimiento del problema ontológico desde los eleatas a Platón o con el nacimiento del problema crítico desde Locke a Kant. La visión histórico-filosófica contribuye, en suma, a la formación filosófica general, y en tanto mayor medida cuanto que hoy apenas se concibe el tratamiento de un problema filosófico cualquiera al que no preceda o acompañe un planteamiento histórico-genético más o menos estricto.

No dudo en ponderar el valor formativo de la disciplina de Historia de la Filosofía sobre el puramente informativo, para el que bastaría tal vez la consulta de un buen manual o el aprendizaje memorístico de unos "apuntes" de clase prestados por un compañero. Común achaque es este de los alumnos libres y autodidactas que rehuyen el ambiente universitario. El profesor consciente de su misión deberá, en todo momento, rebasar el interés anecdótico o de mera curiosidad que ofrezca la figura o el momento histórico en estudio para provocar en el alumno el contacto vivo con los problemas metafísicos, antropológicos, éticos, epistemológicos y de toda índole, en torno a los cuales ha versado la meditación filosófica y, a la vez, la

comprensión profunda de las posiciones adoptadas por unos y por otros pensadores al resolverlos.

Añadiré más. La disciplina de Historia de la Filosofía se presta, como ninguna otra, a señalar la interpretación de la actividad filosófica con las otras ramas de la cultura humana: la religión, la ciencia, el arte, la vida política, etcétera, de las cuales recibe influencias más o menos intensas en cada momento histórico y sobre las cuales a su vez influye. No cabe, pongo por caso, omitir en una exposición de la filosofía medieval sus orígenes teológicos, ni en una exposición de la filosofía moderna sus raíces científicas. Existe un notorio paralelismo entre la Historia de la Filosofía y la Historia de la Cultura. Pero, a pesar de que su relación podría ser considerada como la de la parte al todo, no creemos aconsejable embeber la una en la otra. Antes bien, preferimos, con arreglo al criterio oficial vigente y a la tradición de nuestra enseñanza universitaria, desarrollar la Historia de la Filosofía como una disciplina autónoma, sin perjuicio de que sean aprovechadas las abundantes ocasiones que se presenten para mostrar la conexión entre el desenvolvimiento de las ideas filosóficas y el de las demás manifestaciones culturales y para evidenciar de paso la superior unidad de la cultura humana, en cuyo seno tales manifestaciones se entrecruzan y fecundan. Tanto vale decir que no propugnamos una Historia de la Ciencia de carácter integral, por el estilo de la que está escribiendo en estos años George Sarton, bajo los auspicios de la Institución Carnegie de Washington, porque en el marco colosal de tamaña empresa se diluye la vitalidad de las ramas parciales (filosofía, literatura, arte, medicina, etc.), hasta el extremo de quedar reducidos a pálidos esquemas, a menudo faltos de interés. La Historia de la Filosofía exige ser desarrollada con entera independencia de la historia de las demás ramas de la cultura humana. Discurre, en efecto, por cauces propios y se atiene a un elenco de problemas peculiares, aun cuando las raíces o las derivaciones de estos problemas se prolonguen casi siempre a campos distintos.

Del expuesto concepto previo de la Historia de la Filosofía como disciplina formativa se desprenden algunos importantes corolarios. El primero es la estrecha solidaridad en que esta disciplina se halla respecto a las demás disciplinas de la Licenciatura de Filosofía, con las cuales contribuye a la formación unitaria de los futuros Licenciados, sin que merezca ser arrinconada a título de cenicienta ni, por su parte, aspire a monopolizar el interés. El profesor de Historia de la Filosofía no debe desentenderse de la labor común a toda la Sección para ceñirse exclusivamente a formar historiadores; antes bien, ha de cooperar a la formación filosófica general de sus alumnos, sin perjuicio de aprovechar alguna singular vocación

y encauzarla hacia la investigación histórico-filosófica.

Otro corolario es la amplitud de horizontes en que debe desenvolverse la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Remedando la frase del poeta latino, el titular de esta disciplina debiera adoptar el siguiente lema: *nihil philosophicum a me alienum puto*. Por lo mismo, evitará la estrechez de visión, consistente en reducir la complejidad del proceso histórico-filosófico a un solo problema, sin que valga la excusa de su carácter central o dominante. Tan funesto para la formación filosófica parece, por ejemplo, el prejuicio de resolver la Historia de la Filosofía en una Historia de la Teoría del Conocimiento, postura a la que propenden bastantes historiadores de fines del siglo XIX, como el prejuicio contrario, al que se ha llegado ahora por reacción, de resumir en la historia de la Metafísica el desenvolvimiento entero de la Filosofía. La parcialidad inherente a estas posiciones falsea el panorama real de la Historia de la Filosofía, toda vez que el centro de la actividad filosófica no se ha mantenido constante, sino que ha variado en las diferentes épocas. Los ejemplos huelgan por demasiado notorios. El historiador reflejará tanto más fielmente la realidad, cuanto más acierte a destacar el problema central de cada época, y a mostrar, en función del mismo, el planteamiento, la conexión y las soluciones dadas a los restantes problemas filosóficos.

Un tercer corolario es la exigencia de objetividad en la enseñanza de la Historia de la Filosofía. No reputamos admisible la postura de explicar el proceso histórico-filosófico desde el punto de vista de un pensador o de un sistema determinados. Bajo la influencia de los neokantianos de la escuela de Marburgo ha arraigado recientemente, en algunos sectores, la costumbre de interpretar a Platón desde Kant o a Aristóteles desde la Escolástica, pongo por caso. Urge denunciar esta tendencia, que ha tenido, y sigue teniendo, seguidores en España. A cualquier pensador le es lícito aprovechar para su meditación el pasado filosófico, y buscar en él los gérmenes o los antecedentes de su propia doctrina. Pero no pretenda, al obrar así, realizar tarea de historiador. En vez de asimilar el pasado a título de factor o elemento de su postura filosófica personal, el historiador debe, muy al contrario, despojarse, en cierta manera, de su propia mentalidad, remontar el curso de la historia y sumergirse en el pasado filosófico, tanto como le sea factible, hasta penetrar en su espíritu y comprenderlo en su verdadera motivación y desarrollo. En suma, la actitud del historiador no concuerda con la del filósofo doctrinal, y aún en algún sentido se le opone, sin que esta diferencia excluya la posibilidad de que en un mismo individuo coincidan el historiador y el filósofo, constituyendo aspectos distintos de su personalidad.

Esta exigencia de objetividad roza un punto

delicado, cual es el de la imparcialidad del historiador. Rechazamos por imposible, e incluso contraproducente, una postura de absoluta neutralidad ante los personajes y ante los sistemas, como si se quisiese dar a entender que a los ojos del historiador todos son igualmente buenos... o igualmente malos. Hay que reservar, es cierto, el examen de las doctrinas, tanto en el aspecto de su fundamentación y defensa como en el de su crítica razonada, para las disciplinas sistemáticas. El historiador, como tal, no debe tomar partido por ninguna, sencillamente porque su cometido es otro. Pero, sin salirse de su misión, al historiador le es lícito rebasar la mera exposición de las doctrinas para apuntar algunos aspectos críticos, bien sea poniendo al descubierto las contradicciones internas de un pensador o de un sistema, bien mostrando las falsas rutas en que se haya tal vez extraviado su especulación, bien subrayando las consecuencias originadas de sus tesis. Existe una especie de crítica histórica que permite en ocasiones cribar la parte de verdad y la parte de error que hay en los sistemas, sin necesidad de invadir el terreno reservado a las disciplinas puramente doctrinales.

Conviene, sin embargo, no exagerar el valor formativo de la Historia de la Filosofía, llevándolo más allá de sus justos límites. Aludo aquí a la conocida postura de algunos tratadistas para quienes "la Historia de la Filosofía es filosofía", con lo cual ésta adquiere una presencia y vitalidad plenamente eficaces en el pensamiento actual. Semejante transformación de la Historia de la Filosofía en verdadera filosofía no se logra sin extorsionar el concepto de la historia, cuyo objeto debe siempre aparecer en una lejanía más o menos remota. Del presente, hablando en rigor, no cabe historia. Sólo en la medida en que el presente se aleja para situarse a distancia, es decir, para dejar de ser presente, se vuelve asequible al conocimiento histórico. La historia es, quierase o no, un conocimiento del pasado. Yo bien sé que cabe una manera de escribir la historia —y alguna muestra reciente encontraríamos en España en el campo de la Filosofía— en que el pasado aparece desvinculado por entero del presente, y, en consecuencia, definitivamente muerto. La Historia de la Filosofía equivale entonces a una especie de panteón funerario, o, si se quiere, a un Museo arqueológico, en el que, en lugar de objetos, se guardan las ideas filosóficas de otros tiempos, tal vez etiquetadas y clasificadas cada una en su armario, con un valor de mera curiosidad para el hombre de hoy. Comprendo que, a modo de protesta contra una concepción semejante, en que la Historia de la Filosofía carece de todo nexo con nuestros problemas y preocupaciones del momento, se haya incurrido en el otro extremo de aproximar tanto la Historia de la Filosofía a la Filosofía misma, que, siquiera parcialmen-

te, se la haya identificado con ella. Pero si una aproximación tan excesiva suprime la perspectiva histórica, una historia a manera de simple arqueología desconoce la significación del pasado filosófico para el presente.

Desacorde con ambas posiciones, que reputo por igual extremosas, me atengo al clásico concepto de la historia como reviviscencia del pasado. La historia es la memoria colectiva. Y así como la memoria individual es la facultad de evocar y reconocer los hechos anteriores de nuestra vida a título de pasados, de la misma manera la historia mira retrospectivamente al pasado de la humanidad como tal. En la disciplina que nos ocupa, el pasado consiste en las doctrinas filosóficas que gozaron de vigencia en otros tiempos. Basta con que su reviviscencia la provoque el historiador de hoy para que se coloree instantáneamente de las preocupaciones e intereses actuales. El historiador de la Filosofía, sin pecar contra la historia, obrará santamente con destacar aquellos aspectos del pasado que hayan resultado fecundos para la Filosofía posterior, y singularmente para la actual, máxime si conservan todavía su vigencia. El presente es hijo del pasado, y el historiador no debe ignorarlo. Pero ninguna Filosofía del pasado puede revivir íntegramente; hay siempre en ella aspectos muertos, hoy anacrónicos, que interponen una auténtica distancia respecto de nosotros. El pasado influye en el presente desde esta lejanía en que se nos aparece. No intentemos aproximarle demasiado. No forcemos a Platón a que dialogue con Natorp sobre los problemas del idealismo del siglo XIX, ni a Sócrates a que resuelva con Heidegger sobre la temática del existencialismo. Una historia así, demasiado a lo vivo, no puede menos de herir la sensibilidad del historiador que lo es por temperamento, porque invierte cabalmente el punto de vista. Hace intervenir los personajes históricos en los problemas candentes de hoy, en vez de que el historiador descubra y reviva los problemas de ellos. Lejos de que el pasado se adelante hasta volverse presente en manos del historiador, éste debe remontar el curso de la historia en sentido inverso —como quien asciende por la corriente de un río hacia sus fuentes—, hasta detenerse en un momento determinado, reconstruir su auténtica fisonomía en el grado en que le sea posible y comprenderlo en su ambiente y en su tiempo, despojándose, si es preciso, de su mentalidad de hombre actual. Este, y no otro, es el sentido de la reviviscencia histórica.

II

EL MÉTODO DIDÁCTICO EN LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

Con adjetivar de "didáctico" el método que me propongo ahora describir, dejo enteramente al margen el método de investigación, consis-

tente en una técnica del trabajo científico que el profesor universitario debe poseer y practicar, pero no en cátedra y como tarea principal de su docencia, tanto más que el período de la Licenciatura está francamente orientado a la formación de profesionales, no de investigadores. El mayor número de los Licenciados en Filosofía aspira nada más a ejercer su carrera en la Enseñanza Media, oficial o privada; y sólo una reducida minoría, en aras de una auténtica vocación o por cifrar sus aspiraciones más allá del grado medio de la enseñanza, anhela ser conducida hasta la noble función creadora de la ciencia. El año de estudios del Doctorado, en el que los catedráticos participan ahora con carácter eventual y de añadidura a su función ordinaria, es el momento más indicado para iniciar a esta minoría selecta en la investigación, ya sea filosófica o histórico-filosófica, aunque no cabe desdeñar las múltiples oportunidades que se ofrecen para esta clase de iniciación en el período de la Licenciatura, sobre todo en los últimos años. El escaso número de alumnos que suele cursar la Sección de Filosofía, al permitir que cada uno sea guiado por el profesor conforme a sus aptitudes individuales, constituye, indudablemente, un factor favorable a dicha iniciación en los casos propicios. Pero adviértase que el profesor tampoco hace entonces otra cosa que ejercer un aspecto, tal vez el más delicado, de su docencia.

Concretándonos ya al método pedagógico o de cátedra, cabe afirmar que la obligación primordial del profesor en clase consiste en explicar la asignatura. Este aserto, que casi tiene aires de perogrullada, excluye tanto la cómoda postura de recomendar o sugerir a los alumnos el aprendizaje más o menos memorístico de un manual, como la reducción del curso ordinario a un tema monográfico. Ningún libro de texto, por bueno que sea, aventaja a la explicación de viva voz del profesor, cuando éste domina la materia. El profesor ha de conocer los textos para superarlos, bien sea en el aspecto informativo, para lo cual procurará seguir al día el curso de las investigaciones en su especialidad; bien sea en el aspecto formativo, detectando y recogiendo el interés de los alumnos por un problema, figura o período determinados. Los alumnos, por lo menos en el período de Licenciatura, han de utilizar los libros de texto sólo como punto de partida para ulteriores lecturas en grado más especializado, o como introducción al conocimiento directo de los grandes filósofos. A los alumnos aventajados esta emancipación del libro de texto les place sobremanera, y les inspira confianza en sus propias iniciativas para progresar en los estudios. Me decía, no hace mucho, un excelente alumno del último año de carrera, con motivo de exponerme su preparación de un tema monográfico sobre un pensador contemporáneo: "Yo ya no puedo estudiar con libros de texto, porque todos los encuentro defectuosos. Nin-

guna exposición de segunda mano es capaz de producir la impresión inefable que se experimenta en la lectura directa de un gran pensador". Por su parte, el profesor pondrá buen cuidado en renovar sus explicaciones, evitando, en lo posible, la repetición de un mismo "disco" en años sucesivos, lo cual ofrece inconvenientes parecidos a los del libro de texto. Para lograrlo, tiene a su disposición recursos abundantes; bastará, por ejemplo, con que cada año explique con mayor detenimiento un pensador o un período, o con que ilustre las explicaciones con lecturas de obras clásicas, variando de año en año, para que el interés del curso sea siempre nuevo.

Si quisiéramos ahora caracterizar la explicación del profesor, diríamos que ha de reunir dos cualidades, difícilmente conciliables al parecer; pues, por un lado, ha de abarcar la totalidad, o, por lo menos, la mayor porción, de las materias de cada curso, y, por otro, las ha de tratar fundamentalmente. Los elementos de la Filosofía y de su Historia debió el alumno aprenderlos en el período de la Enseñanza Media, y reforzarlos después en los dos años de estudios comunes de la Facultad. En los tres años restantes de Licenciatura los estudios deben revestir carácter fundamental. En la Historia de la Filosofía esta fundamentación exige el recurso a las fuentes originales, siempre que sea posible, y la fijación del pensamiento del filósofo o filósofos estudiados a base de sus mismos textos. Una tarea así no tolera apresuramientos, y constituye el obstáculo más serio al cumplimiento del otro requisito señalado, a saber: la integridad de la asignatura. El profesor debiera suministrar todos los años un panorama completo de la materia del curso, no sólo porque lo dispone la legislación, sino, además, porque la formación de los alumnos lo reclama. La experiencia muestra que un gran número de Licenciados, por falta de tiempo o por desidia, no rellenan de propia iniciativa, una vez terminada la carrera, las lagunas de su formación profesional; la exposición fragmentaria de las asignaturas irroga a los Licenciados un perjuicio muy real. Ante la necesidad de armonizar la extensión de la materia con la fundamentalidad de la explicación, el buen sentido procurará hallar las soluciones más oportunas; por ejemplo: sacrificando las partes accesorias, destacando unos puntos más que otros, etc. Reputamos, desde luego, inadmisibles la transformación de la asignatura en simple cursillo monográfico. Con gran acierto, el plan vigente relega los cursillos monográficos al año del Doctorado; y no estorba que los haya asimismo en el período de la Licenciatura con carácter voluntario y de complementación de las enseñanzas fundamentales, siempre que su abuso no redunde en menoscabo de éstas.

Huelga casi añadir a lo dicho que las clases teóricas, en las que principalmente ha de consistir la explicación del profesor, requieren el

complemento de las clases prácticas, a intercalar de vez en cuando en la serie de aquéllas, ya corran a cargo del propio profesor, ya las encomiende éste al ayudante o ayudantes designados precisamente para cooperar en las clases prácticas de una asignatura determinada o de un grupo homogéneo de asignaturas. Aunque la legislación no las consigna en términos taxativos, las sugiere al disponer que en las enseñanzas generales de Historia de la Filosofía haya cuatro clases semanales, como dando a entender que en los días alternos la lección debiera ser teórica, y la cuarta clase de la semana pudiera quedar reservada a las prácticas. El contenido de éstas puede ser vario e interesante. La práctica más obligada, en la cátedra de Historia de la Filosofía, estriba en la lectura, exégesis y comentario de las obras de los grandes filósofos. Aduciré, a manera de ejemplo, que en el curso de 1949 a 1950 han sido leídos y comentados, una vez por semana, en la clase de Historia de la Filosofía Antigua, los fragmentos de los presocráticos, a base de la recopilación de H. Diels. Caben, desde luego, otras prácticas muy distintas. Por ejemplo: resúmenes escritos o verbales, por los alumnos, de monografías modernas o artículos de revistas especializadas; examen directo de las mismas en clase; adiestramiento de los alumnos en las tareas bibliográficas, ya sea iniciándoles en el conocimiento de los libros más indispensables para el estudio fundamental de una época, de un período o de un autor determinados; ya sea habituándoles al manejo de textos clásicos en Filosofía y, sobre todo, de las grandes colecciones de dichos textos, etc., etc. Para muestra de éstas últimas, citaré al azar las ediciones críticas de las obras originales de Aristóteles y de Kant por la Academia Prusiana de las Ciencias; la colección Migne de autores patristicos, en sus series griega y latina; la edición maguntina de los textos latinos de Ramón Lull, y la reciente edición de sus textos en vulgar por la Comisión editora de Mallorca; la edición valenciana de las obras de Luis Vives por Gregorio Mayans; la moderna edición, en diez tomos, de las obras completas de Descartes por Adam y Tannery, y las recientes ediciones críticas de Hegel, Nietzsche y otros grandes pensadores de todas las épocas. Una tarea muy apropiada para los alumnos de la clase de Historia de la Filosofía Medieval consiste en una iniciación paleográfica de tipo práctico, suficiente a leer los textos filosóficos de manuscritos medievales y de ediciones incunables, y a desentrañar las abreviaturas y demás signos de que dichos textos están plagados; para lo cual será conveniente unas veces tener a su disposición manuscritos para utilizarlos en clase, otras suplir su defecto con fotocopias y microfilms, y, finalmente, otras encargar a los alumnos que se desplacen a los Archivos y Bibliotecas donde dichos manuscritos o incunables se encuentran, habituándoles de paso a la frecuentación de

estos lugares de estudio para búsqueda y manejo de los materiales necesarios.

Estoy rozando, hace rato, otra norma pedagógica capital a practicar por el catedrático, a saber: la de suscitar la participación activa de los alumnos en las tareas de la cátedra. Si la mera asimilación de conocimientos al modo herbartiano no rige ya hoy como criterio en ningún grado de la enseñanza, en la de tipo superior resulta un sistema enteramente inadecuado. Al alumno universitario hay que imbuirle la profunda idea socrática de que la verdad filosófica no cae llovida del cielo, ni que sea a través de las palabras del maestro, sino que se conquista como trofeo de un arduo esfuerzo personal. Hay que acostumbrarle a ver en el profesor nada más al guía experto, que le va mostrando los caminos y salvando las encrucijadas; pero él es verdadero peregrino de la ciencia, que por su propio pie ha de recorrer las rutas, remontar las cuestas y sortear las dificultades del camino. He aludido ya a esa participación activa de los alumnos, al hablar de la superación del libro de texto, y también —pudiera añadir ahora— de los "apuntes" extractados o taquígrafados de las explicaciones del profesor en clase, así como de la colaboración en las prácticas. Aún cabe estimular más sus actividades con el encargo de informes o ponencias, con el planteamiento de temas para libre discusión, con la encomienda de investigaciones sencillas, etc. Pero el medio más excelente, a mi juicio, para despertar la iniciativa del alumno y hacer que surja en él la conciencia de la responsabilidad del propio trabajo, consiste en invitarle a que a lo largo del curso redacte una pequeña monografía sobre un tema concreto de la asignatura. Todavía en el encargo y cumplimiento de esta tarea caben matices y gradaciones. En el desempeño de la cátedra de Historia de la Filosofía Antigua, que se cursa en el primer año de la especialidad, en atención a que los alumnos no están afezados a esta clase de trabajos, he acostumbrado a señalar individual o colectivamente los temas. Así, por ejemplo, les he requerido algunos años a que me presentasen resúmenes de los *Diálogos* de Platón, redactados a base de una lectura directa y escogidos de antemano sobre una lista de ellos entregada por mí; cada alumno lee su trabajo en clase, por turno, en un día determinado. En otra ocasión fueron propuestas las obras de Séneca; en otra, algún tratado de Aristóteles —por ejemplo: la *Metafísica* o la *Ética a Nicómaco*—, repartido por

libros. La circunstancia de versar todos los trabajos sobre un mismo autor o una misma obra, y de estar planeados y coordinados por el profesor, imprime a su conjunto un aspecto de investigación monográfica emprendida en común. En cambio, en la clase de Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea he dejado siempre a los alumnos en libertad de escoger el autor y la obra; pero exigiéndoles, además del resumen doctrinal, una ambientación histórica y un enjuiciamiento crítico. Dada la madurez de formación de estos alumnos, que cursan ya el último año de la Licenciatura, los resultados han sido a menudo sorprendentes; los más aventajados entre ellos han escrito monografías, que podrían constituir muy bien artículos de una revista filosófica o el primer borrador de una futura tesis doctoral. He de aclarar, sin embargo, una vez más que la finalidad primordial de dicho ejercicio es formativa, y que, en vez de perseguir un resultado determinado, se aspira con él a que el alumno se adiestre en concretar un tema al alcance de sus fuerzas, en buscar por sí mismo o con la ayuda del profesor los textos y la bibliografía de consulta, en leer y rumiar textos filosóficos clásicos, en situarlos con relación a su tiempo, en ensayar una crítica personal y en redactar ordenadamente y con soltura sus notas. Difícilmente se hallará un ejercicio tan completo como éste y que más aproveche al futuro Licenciado.

No creo oportuno alargar la presente exposición detallando los ejercicios a exigir a los alumnos en el año del Doctorado, ni hablando de la formación postuniversitaria. Con referencia al primer punto, ya indiqué de pasada que las enseñanzas del período de Doctorado brindan una ocasión excelente para iniciar en la investigación filosófica e histórico-filosófica; y añadiré que, por su misma naturaleza, dicho período está destinado a promover la iniciativa y el trabajo personal de los alumnos en mayor grado aún que durante la Licenciatura. En cuanto a la formación postuniversitaria, por definición se sustrae a los deberes del profesor universitario; lo cual no excluye que éste, por un sentimiento de paternidad espiritual, mantenga su relación con los alumnos más selectos salidos de las aulas y siga su formación, bien sea con carácter privado y en trato de simple amistad, bien sea desde instituciones característicamente postuniversitarias (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, entidades científicas, Academias, etc.).

UN CURSO DE TEOLOGIA EN NUESTRAS SECCIONES DE FILOSOFIA (*)

JESUS GARCIA LOPEZ

1. PREÁMBULO

Con frecuencia se oyen voces que abogan por la ampliación del cuadro de asignaturas que vienen obligados a cursar los alumnos de nuestras Secciones de Filosofía. Quiénes propugnan la inclusión en aquel cuadro de unos cursos de Matemáticas; quiénes, de otros tantos de Física y Teoría de la Ciencia; quiénes, en fin, de varios cursos de idiomas, principalmente alemán e inglés. Y aun en el estricto orden filosófico no falta el que echa de menos, en el panorama de nuestros estudios, o una Filosofía de la Cultura, o una Logística, o incluso toda una Subsección de Filosofía Científica y Epistemología. Sin embargo, nadie, que sepamos, se ha hecho eco actualmente de la deficiencia que supone, para la completa formación filosófica de nuestros universitarios llamados a ella, la ausencia en la Sección de Filosofía de un curso, al menos, de Teología, en el que se estudiaran las cuestiones de ella que más se relacionen con la Filosofía.

De dos maneras se nos ocurre probar la necesidad de incluir un curso de Teología en nuestras Secciones de Filosofía: la primera, por razones de espiritualidad cristiana; la segunda, por razones de hermenéutica histórico-filosófica.

(*) Una vez redactado el presente artículo, hemos sido gratamente sorprendidos por la aparición del Decreto de creación en Madrid del Instituto "Angelicum" de Ciencias Sagradas, que viene a subsanar en parte el lamentable estado de abandono en que se encuentran en nuestra patria los estudios teológicos para seculares. Sin embargo, no creemos que nuestro trabajo haya perdido con ello todo su interés, tanto porque de ese Instituto no se podrán beneficiar por ahora sino los alumnos de la Universidad de Madrid, como porque su eficacia no puede ser la misma que la que tendría una Cátedra de Teología establecida en el seno mismo de la Sección de Filosofía.

2. RAZONES DE ESPIRITUALIDAD CRISTIANA

Sabido es que la Revelación divina constituye para el filósofo cristiano, ya una norma negativa de las soluciones dadas por él a su problemática propia, ya una fuente positiva de problemas que, solucionados filosóficamente, vendrán a enriquecer el caudal de sus conocimientos estrictamente naturales; ¿cómo, pues, permanecer enteramente al margen de las enseñanzas de la Revelación, sin resentirse con ello la misma formación filosófica de quienes han hecho profesión de fe cristiana? La distinción que, en honor de la verdad, estamos obligados a hacer entre Filosofía y Teología no significa en manera alguna separación o desvinculación de estos dos órdenes de conocimientos. Descendamos al plano del hombre concreto, donde los aspectos que la abstracción separa están conjugados y donde los elementos del análisis están sintetizados. En este plano no es posible permanecer al margen de nuestra elevación al orden sobrenatural, ni, en consecuencia, desconocer o desdeñar el tesoro inagotable de la Revelación divina. La actitud, si no de repudio, al menos de preterición de tal caudal de positiva ciencia, es de abolengo racionalista. Notables son estas palabras de Descartes: "Respetaba nuestra Teología, y aspiraba, como cualquier otro, a ganar el cielo; pero habiendo aprendido como cosa muy segura que el camino de éste se halla igualmente abierto a los más ignorantes y a los más doctos, y que las verdades reveladas están por encima de nuestra inteligencia, nunca hubiera osado someterlas a mis débiles razonamientos, y pensaba que para acometer la empresa de examinarlas y salir airoso de ello era necesario tener algún auxilio extraordinario del cielo y ser superior a la humana naturaleza" (*Discurso del método*. Primera Parte). De este modo sencillo y falsamente modesto se daba por despatchada la más grave tarea intelectual que le incumbe al cristiano desde que conoce su divinización por la Gracia y se sabe poseedor por la Revelación de una sabiduría auténticamente divina; esa tarea que, según el lema agustiniano: *credo*

Don JESÚS GARCÍA LÓPEZ es profesor adjunto de *Metafísica* en la Universidad de Murcia, y ha publicado varios artículos de *Metafísica*.

ut intelligam, intelligo ut credam, fué la palanca que mantuvo en vilo el edificio entero del saber medieval. Pero hay más todavía, porque esa desestimación o desinterés de las verdades reveladas, que aquel furibundo racionalista no osaba someter a sus "débiles razonamientos", entraña ya una contraposición, todavía latente, pero efectiva, de la Filosofía y de la Revelación, de la razón y de la Fe; contraposición que había de exacerbarse en la época de la Ilustración, y que el mismo Kant había de formular explícitamente con estas palabras: "Tuve, pues, que anular el saber, para reservar un sitio a la fe" (*Crítica de la Razón Pura*. Prólogo a la 2.^a edición). Ahora bien, si esta separación y esta enemiga de la Filosofía y la Revelación no es compatible con nuestra condición de filósofos cristianos, ¿cómo habremos de dejar de beneficiarnos de las ayudas y fortalecimientos que nuestro saber filosófico puede recibir y recibe de hecho de sus contactos con la ciencia divina?

Se dirá que lo que prueba demasiado no prueba nada, y que en el mismo caso que el filósofo cristiano se encuentran el científico, el jurista o el literato asimismo cristianos, de suerte que o se debería establecer un curso de Teología en todas las Facultades universitarias, o mejor, dejar a cada uno que se ilustrara por sí mismo respecto a las verdades reveladas según sus necesidades intelectuales o su fervor religioso. Pero la réplica, con ser especiosa, es no menos sofística. Porque, en primer lugar, no es cierto que respecto al depósito de la Revelación se hallen en la misma situación el filósofo cristiano y el científico, el jurista, el médico o el literato también cristianos. El filósofo, en efecto, dada la amplitud y universalidad de sus conocimientos, ha de tener forzosamente más puntos de contacto con el teólogo que con él tienen los otros especialistas, y si en estos puntos de contacto no se buscan soluciones armónicas, bien pronto surgirá la oposición y la enemiga. Pero, además de esto, es preciso tener en cuenta que, como hicimos notar más atrás, la Revelación divina es para el filósofo cristiano no sólo norma negativa de sus soluciones, sino también, y acaso en mayor grado, fuente positiva de problemas que, solucionados racionalmente, acrecerán el tesoro de su saber; y esto que es propio de la Filosofía con respecto a la Teología, no ocurre con las demás disciplinas humanas respecto de ésta. Luego no es la misma la necesidad que tiene el filósofo de conocer la ciencia teológica, si quiera sea someramente, que la que tienen el científico, el jurista, el literato, etc., ni por parte de la armonía que es preciso buscar entre la razón y la fe, ni por parte de los beneficios y ayudas que puede recibir la primera de la segunda. Y de aquí que ni sea tan urgente el establecimiento de un curso de Teología en las otras Facultades universitarias, ni se pueda de-

jar su establecimiento en la de Filosofía al deseo que de instruirse en estas materias haga nacer en los alumnos su inquietud intelectual o su fervor religioso.

Para el hombre pagano o simplemente natural la Filosofía es, sin duda, la más elevada especulación y la más deleitable ocupación; y es que la Filosofía o Sabiduría humana, lograda en toda su plenitud, es la perfección suprema o la entera felicidad del hombre en el plano estrictamente natural. Pero desde el momento en que, elevado el hombre al orden sobrenatural, está llamado a una felicidad más alta o a una plenitud más lograda, la Filosofía se queda irremediabilmente corta, de modo que si no se la somete y subordina a la fe, si no se la pone al servicio de la Teología, será vanidad de vanidades y aflicción del espíritu. Reténgase bien esto: la Filosofía, constituida con independencia absoluta de la Revelación, no puede ser ya para el hombre la aspiración y el logro de la vida feliz, pues aquella falta de sometimiento al orden sobrenatural en que la naturaleza está ahora colocada, la desnaturaliza y degrada. Júzguese, pues, ahora lo necesario que es a nuestros estudiantes de Filosofía no perder el contacto con la Revelación y la Teología, sino estructurar sus estudios en estrecha dependencia de éstas.

3. RAZONES DE HERMENÉUTICA HISTÓRICO - FILOSÓFICA

Pero si las razones anteriormente expuestas no parecieran convincentes a alguno, bien por que no admita la total información de la vida humana por la Gracia, bien porque juzgue posible establecer en el orden especulativo una completa separación entre Filosofía y Teología—aunque nadie debería olvidar a este respecto que la Filosofía es no sólo teoría, sino también práctica de vida—, vamos a añadir otras razones de carácter simplemente técnico.

Nos referimos a la necesidad en que se encuentra el historiador de la Filosofía, ya que no el filósofo puro, de conocer la ciencia teológica cuando trata de interpretar o de entender simplemente a un filósofo que es al mismo tiempo teólogo. Si se propugna, con toda razón, el establecimiento de unos cursos de idiomas en la Sección de Filosofía, a fin de que sus alumnos se hallen en posesión del instrumento del lenguaje, indispensable para entender las obras filosóficas escritas en lengua extraña; si, con más razón todavía, se aboga por la inclusión en el cuadro de nuestros estudios filosóficos de unos cursos de Matemáticas y de Teoría de la Ciencia con objeto de que los estudiantes posean también aquellos otros medios igualmente necesarios para entender las obras de los modernos filósofos científicos, las cuales, de otro modo, resultarían tan ininteligibles

como si estuvieran escritas en lengua totalmente desconocida; ¿por qué no abogar igualmente por el establecimiento en el seno de la Sección de Filosofía de una Cátedra de Teología que proporcione a los asistentes a ella los medios necesarios para entender a los numerosísimos filósofos teólogos que han florecido en el ambiente espiritual del Cristianismo y fuera de él? Porque ello es que si descontamos a los filósofos paganos de la antigüedad griega y romana y a los filósofos naturalistas de la edad moderna y contemporánea, hay una inmensa muchedumbre de filósofos cristianos, judíos y musulmanes que no pueden entenderse sin conocer antes su Religión y Teología. Considerando la cuestión, por lo que se refiere a los filósofos cristianos únicamente, piénsese que hasta que llegó Santo Tomás de Aquino no acertó ninguno a distinguir con claridad la Filosofía de la Teología, y que aun después de la distinción, pero armónica unión que el doctor Angélico estableció entre ellas, y de la creciente separación que Escoto y Occam fueron introduciendo entre las mismas, todavía hemos de contar con la magnífica floración de los renacientes españoles y de los continuadores de la Escolástica en otros países, que no separaron jamás la Filosofía de la Teología, aunque las distinguieran perfectamente. Por lo que se refiere concretamente al siglo de oro de la Filosofía española, cuyo estudio y conocimiento debieran ser la más asidua y constante preocupación nuestra, ¿adónde hemos de ir a buscar lo más granado del pensamiento filosófico de aquellos hombres de gloriosa memoria sino a sus tratados teológicos *De Deo Uno et Trino*, *De Deo Creante et Elevante*, en los cuales se contienen las más elevadas especulaciones filosóficas de los mismos, si se exceptúan algunos casos poco frecuentes, como las *Disputationes Metaphysicae* de Suárez o la *Metaphysica* de Araújo? No hay otro camino; si queremos entrar en contacto con el núcleo más rico del pensamiento filosófico de la mayor parte de los escolásticos españoles —y lo mismo se diga de los de otros países—, nos es preciso repasar una y otra vez no precisamente sus *Cursus Philosophici*, en los que sólo se trata de Lógica y Filosofía natural, sino sus *Cursus Theologici*, en los que, a propósito de las principales cuestiones teológicas, se estudian ampliamente los más capitales problemas de la Metafísica.

Y ahora júzguese sobre la deficiencia que supone para los estudiantes de nuestras secciones de Filosofía no poder leer con fruto, por su falta de preparación teológica, ni a San Dionisio, ni a San Agustín, ni a San Buenaventura, ni a Santo Tomás, ni a Cayetano ni a Ferrara, ni a Báñez ni a Juan de Santo Tomás, esto es, a casi ninguno, por no decir a ninguno de los filósofos cristianos de la Patrística y la Escolástica. Luego el establecimiento de un curso de Teología en nuestras Secciones de Filosofía es necesario y urgente.

4. CÓMO PODRÍA ORGANIZARSE ESTE CURSO

Convencidos de la necesidad de incluir un curso de Teología en el cuadro de nuestros estudios filosóficos, veamos ahora cómo podría esto llevarse a cabo. Dos soluciones nos parecen posibles al respecto:

Primera solución. Muy fácil y sencilla: establecimiento en la Sección de Filosofía de una nueva Cátedra, asignada al tercer curso de la Especialidad, que podría llevar por título *Principios de Teología*, y en la que se explicarían durante dos cuatrimestres y a razón de tres o cuatro horas semanales las cuestiones teológicas que más pueden refluir en la elaboración y constitución de una Filosofía cristiana, tales como las concernientes a los misterios de la Trinidad, Encarnación y Eucaristía, las relativas a la elevación de la naturaleza por la Gracia y de la razón por la fe, las relacionadas con el fin último sobrenatural de la vida humana, las referentes al estudio de los ángeles y de las almas en estado de separación, etc., etcétera. En el caso de que se adoptara esta solución, sería preciso descongestionar el tercer curso de la especialidad pasando algunas asignaturas al segundo o acaso también al primero.

Segunda solución. Más radical y amplia: romper de una vez con la arbitraria inclusión de la Filosofía en la Facultad de Letras como una de sus Secciones y crear para aquella una Facultad independiente, estructurada también en cinco cursos. De este modo podrían estudiarse ya en los dos primeros algunas materias propias de la Especialidad en Filosofía, y además otras disciplinas auxiliares, como Matemáticas, Teoría de la Ciencia, Latín, Griego, Alemán e Inglés, y así, al pasar a estos primeros cursos varias de las asignaturas que ahora han de cursarse en la Especialidad, podría incluso quedar completamente libre el quinto para dedicarlo exclusivamente a la Teología, que tendría tres Cátedras fundamentales: *Teología Dogmática*, *Teología Moral* e *Historia de la Teología*.

Esta segunda solución tendría, por otra parte, la ventaja de proporcionar una base inmejorable para el posible establecimiento en el seno de la Universidad española, de la Facultad de Teología, de tan gloriosa historia en nuestra patria. Si algún día, en efecto, se pensara en esto, podría constituirse esa Facultad con sólo agregar un par de cursos, de índole estrictamente teológico, a la Facultad de Filosofía, y así el Licenciado en Teología, que lo sería también en Filosofía, debería estudiar cuatro cursos de Filosofía y tres de Teología, mientras que al Licenciado en Filosofía le serían necesarios los cuatro cursos de Filosofía y uno de Teología.

Sin embargo, la organización de una Facultad de Teología llevaría consigo la solución de varios intrincados problemas en cuya consideración no podemos entrar aquí.

NOTAS CRÍTICAS

ALFONSO ALVAREZ VILLAR

Haciendo uso de la invitación de esta REVISTA, me he permitido emitir en sus páginas las opiniones que, como estudiante de Filosofía, sostengo acerca de la reforma de la enseñanza de esta especialidad en las Facultades españolas de Letras. Alguna de estas opiniones la manifesté ya en un proyecto que, de acuerdo con una Comisión de compañeros míos de curso, presentamos el año pasado a nuestro Decano, pero hoy quisiera en estas páginas completar y analizar lo que entonces no fué más que un simple esquema.

Nadie crea, sin embargo, que me voy a limitar a proponer aquí una mera reforma de la Enseñanza Universitaria en su aspecto filosófico. Porque, si el Bachillerato y las carreras de Universidad (y esto es tan obvio que no necesita demostración) forman un todo unitario en el que no sería eficaz ninguna reforma unilateral, esto se evidencia en mayor cuantía en lo que se refiere a la formación filosófica pre y post-universitaria.

Ahora bien, que la enseñanza de la Filosofía, durante los tres años que la vigente Ley de Enseñanza Media dispone, presenta un grado elevadísimo de imperfección, es algo que se palpa con las manos por muy poco que se considere el problema. Y nada más convincente para averiguar hasta qué punto esto es una realidad, que ir considerando el concepto de la Filosofía con que queda tarada toda la existencia del estudiante que acaba de aprobar la Reválida. De mil muchachos o muchachas, en efecto, novecientos noventa y nueve vendrían a decirnos que la Filosofía no es más que un rompecabezas gramatical vacío de todo contenido humano, y que su historia no es otra cosa que la sucesión de ideas estrafalarias y contradictorias entre sí, que unos cuantos desocupados cubiletearon en sus ratos de ocio. Expresarían, en suma, la creencia del ciudadano medio español que hace más de treinta años condensaron los labios del Rey Alfonso XIII ante el

filósofo Unamuno en la pregunta que es todo un símbolo nacional: "¿Usted también vive del camelo?". Pero cometeríamos la más grande de las injusticias si hiciésemos el menor reproche a los bachilleres y ciudadanos en general que mantienen una postura tan absurda ante la Filosofía. El origen de esta actitud debemos buscarlo más bien en esa visión desfigurada y caricaturesca que los textos filosóficos del Bachillerato han ido inculcando año tras año en las mentes de los estudiantes. Visión desfigurada, porque la Filosofía no consiste en esas figuras silogísticas (aquel Barbara, Celarent..., que tantos dolores de cabeza ha producido a muchos), ni en esas abstractas disgresiones sobre el ser o no ser, el ente y las categorías, que a la inmensa mayoría, si no a todos los alumnos y las alumnas, sonarán siempre a puro juego de palabras vacías. Visión caricaturesca, por otra parte, porque tal como se enseña en los textos de la historia de la Filosofía, a muy pocos no les tendrá que aparecer la exposición de las diversas doctrinas filosóficas algo que no sea una disputa de locos.

Ante esta perspectiva se impone, pues, un viraje en redondo de la enseñanza filosófica en el Bachillerato, y yo aprovecho aquí la amable invitación que me hace la REVISTA DE EDUCACIÓN para exponer mis ideas sobre este problema. Y éstas son, ni más ni menos, que las de si hay algo que enseñar en materia de Filosofía a unos jóvenes que empiezan a vivir, no es precisamente el conjunto de nociones filosóficas indigeribles para una mentalidad de adolescentes, sino algo que es mucho más importante, que es mucho más decisivo, vitalmente hablando: el concepto de la Filosofía como postura angustiada de la Humanidad ante el misterio del Cosmos y de su propio destino. Para ello nada más eficaz que suprimir todo refinamiento dialéctico, en el que tanto abundan nuestros libros de texto, y exponer, en cambio, de una manera estrictamente filosófica, esos hondos y apasionantes problemas que a lo largo de toda la Historia, y por hallarse implicados en ellos la misma personalidad humana, han hecho meditar a todos los pensadores. Si a esto añadimos una exposición clara de las ideas mantenidas por las distintas escuelas y por los filósofos de todas las épocas —exposición en la que quedará patente ese nexo de continuidad teleológica que ha mantenido siempre todas las doc-

Don ALFONSO ALVAREZ VILLAR es estudiante de Filosofía. Especialmente interesado por los problemas de organización, tuvo una intensa participación en el reciente Congreso Nacional de Estudiantes. Colabora en revistas universitarias.

trinas, a pesar de sus aparentes contradicciones—, creo que tendríamos motivos más que de sobra para suponer en los bachilleres no ya una información, sino una formación filosófica, que es lo único que de verdad interesa.

* * *

Dicho esto, parece lo más oportuno enfrentarse directamente con los problemas de la enseñanza de la Filosofía en nuestras Facultades de Letras, y es lo que voy a hacer ahora mismo.

EXCESO DE ASIGNATURAS

En primer lugar, quisiera referirme, en efecto, a ese exceso de asignaturas con que hoy nos tropezamos los que escogemos esta especialidad: cuatro, seis y ocho en los tres cursos, respectivamente. Porque las disciplinas filosóficas requieren un tiempo de cristalización en los cerebros que dicha sobrecarga disminuye hasta límites inverosímiles. Y muy poco remedia el asunto el que algunas de esas asignaturas sean cuatrimestrales, porque, en todo caso, el alumno debe dominar con suficiente extensión los diversos programas. Así que nos vemos obligados a desperdigar nuestra atención durante todo el curso en materias cuyos catedráticos frecuentemente nos invitan o nos obligan a trabajos de investigación o de bibliografía que sólo ya por sí solos nos ocupan todas las horas disponibles. Contra este inconveniente yo sólo veo el remedio que siempre he propuesto para el bien común de todas las especialidades que se cursan en mi Facultad: el *suprimir los dos años de Comunes y dejar sus asignaturas para un examen de ingreso*, con lo que todas las asignaturas de una especialidad podrían distribuirse entre los cinco años así disponibles.

Pero de estos dos años de Comunes, de los que tantas cosas malas podríamos decir, preferiría hablar en otra ocasión, porque juzgo que cae más dentro de nuestro tema mi afirmación de que se da demasiada poca importancia al estudio de la Psicología en nuestra Facultad, a pesar de los dos años que, en sus dos formas de Psicología experimental y racional, se concede a esta ciencia. Poca importancia, volvemos a repetir, sí, dejando a un lado la cuestión de las "salidas" de la carrera, consideramos esa manera tan profunda y radical con que la actual Filosofía se halla fundamentada en la investigación psicológica del hombre. No quiero extenderme demasiado sobre el tema, pero sí quiero subrayar el hecho que —como no puede ser menos en una Filosofía que hace de la existencia humana su problema— los grandes filósofos contemporáneos son también grandes psicólogos (un Jaspers o un Sartre, por ejem-

plo); tampoco quiero prolongar este artículo con disertaciones acerca de la importancia que la Psicología individual y colectiva tienen en la Teoría del Conocimiento y en la Filosofía de la Historia, respectivamente. Quisiera, sin embargo, hacer aquí un inciso para recordar de pasada la necesidad de introducir en el Bachillerato, como unas asignaturas fundamentales, y en lugar de esas cuatro nociones sobre vivencias que se estudian en el quinto curso, ese estudio de las reacciones humanas que hacía exclamar a Alfredo Adler: "Son, ciertamente, lamentables y perjudiciales los errores en la industria y en las ciencias; pero los del conocimiento del hombre constituyen, por lo general, un peligro para la vida".

FILOSOFÍA + CIENCIAS FÍSICAS Y BIOLÓGICAS

Y dejo para un lugar aparte una idea mía que va a parecer demasiado audaz a muchos de mis lectores, pero que, a fuer de honrado, no quiero que quede en el tintero: mi firme convicción de que todo estudiante de Filosofía debe adquirir, dentro y fuera de la Facultad, una visión panorámica de las Ciencias Físicas y Biológicas, poniéndose en contacto con los problemas de cada una de ellas, los conocimientos generales adquiridos y los límites actuales con que hoy se tropiezan. Ya sé que esto va a sonar a disparate en muchos círculos en donde se considera a la Filosofía y a la Ciencia dos ramas inconexas y aun incompatibles del saber humano. Esto no ocurre, naturalmente, en las Universidades alemanas —por ejemplo—, donde ese íntimo paralelismo y profunda reciprocidad entre la investigación científica y la filosófica nunca se ha perdido de vista. Porque una de las misiones de la Filosofía consiste precisamente en señalar nuevos horizontes a la ciencia y asimilar sus resultados en una síntesis superior, y mal puede cumplir esta tarea, sin incurrir en el disparate risible, quien domina con vista de águila el vasto campo de las Ciencias Experimentales y Matemáticas.

MEJORAS ECONÓMICAS Y SOCIALES

Pero todas estas reformas son incompletas si no proyectáramos nuestra vista sobre el futuro y no aplicásemos este espíritu revolucionario a la mejora de las condiciones económicas y sociales en que hoy tiene que desenvolverse el licenciado y el doctor en Filosofía. Nada, en efecto, más apropiado aquí que aquella exclamación de aquel filósofo que fué Decano de nuestra Facultad, el señor García Morante: "Los que eligen esta carrera hacen voto de pobreza". Pedimos, pues, un aumento de sueldo a nuestros Catedráticos, unos mayores

emolumentos para los que trabajan en el Instituto Luis Vives, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, y la creación de nuevas salidas para los que siguen mi especialidad, por ejemplo, los que se dedican a Psicología, tema este último que ya ha tratado el

señor Laín Entralgo. Porque ello, no lo olvidemos, llevará consigo un mayor prestigio y una mayor valoración de esta Carrera, que hoy estudiarían muchos más si no fuese por estas barreras económicas y sociales, injustas a todas luces.

EL GRIEGO Y LOS ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

Con esta nota no pretendo plantear grandes reformas de la enseñanza, pero sí señalar una confusión que da lugar a una situación errónea de los estudiantes de la Sección de Filosofía de las Facultades de Filosofía y Letras españolas.

Como es bien sabido, en España el alumno universitario no tiene prácticamente casi libertad de opción; se encuentra ante unos planes hechos, y curso por curso ha de ir aprobando una serie de asignaturas, para poder luego aspirar al título correspondiente. Es decir, de que ese plan esté trazado acertadamente o no, depende que la formación obtenida sea completa o no.

Pues bien, acerca de la importancia de que el futuro Licenciado en Filosofía domine, o al menos conozca con cierta profundidad, el griego, no es necesario insistir mucho. Sin saber griego no es posible hacer nada serio en Filosofía (con excepción de la Psicología Experimental, ciencia ya separada de la Filosofía). Los textos fundamentales son griegos; todos los pensadores de altura han madurado su pensamiento sobre los filósofos griegos; y la investigación histórico-filosófica es ficticia si no se conoce el griego. Esto es un hecho. Como anécdota, recordaremos que cuando alguien se ha acercado a Heidegger para querer estudiar con él, lo primero que le ha ordenado siempre es estudiar griego.

¿Cuál es, de hecho, la formación helenística del aspirante español a Licenciado en Filosofía? Vemos que, en primer lugar, hasta la nueva Ley de Enseñanza Media, ha tenido obligación de estudiar en el Bachillerato la disciplina de Griego. Pero es bien sabido que, al no haberse confrontado su estudio en el Examen de Estado, salvo rarísimas excepciones, no se ha estudiado o se ha hecho en forma rudimentaria y sin fruto. Y como al hablar de organización de la Enseñanza hay que referirse al término medio y no a las excepciones, hay que reconocer que hasta el presente curso el alumno

medio ha ingresado en la Facultad de Filosofía y Letras limpio de Griego.

Esperamos que con la especialización establecida por la nueva Ley, el griego salga favorecido; no lo estudiarán todos, pero el que lo estudie lo habrá de hacer de verdad, al ser exigido en el Examen de Grado y haber ya en España suficiente profesorado competente.

Pasemos a los cursos comunes. Encontramos que el alumno puede optar (una de esas raras posibilidades de opción...) precisamente entre griego y árabe. El motivo de haberla establecido creemos que fué el no recargarle al alumno más todavía de lo que ya está durante esos dos años, y el no haber pensado en la Sección de Filosofía. El hecho real es que un alumno *puede* de hecho entrar en la sección de Filosofía sin haber estudiado nada de griego (incluso en el futuro, pues los títulos de Bachiller están equiparados). Si seguimos la vida escolar del alumno, vemos seguidamente que durante los tres años de la sección no se le exigen idiomas... y que en el Examen de Licenciatura puede optar entre cuatro idiomas, con lo que puede sin dificultad esquivar el griego (como de hecho está sucediendo).

Consecuencia: el título de Licenciado en Filosofía hoy no supone en manera alguna que se conozca lo más elemental de la lengua griega. O sea, no se cuida de la formación del Licenciado en Filosofía como es debido.

Personalmente soy partidario de que el alumno tenga las máximas posibilidades de opción, como es normal en otros países. Pero opción que no atañe a las disciplinas *fundamentales*, cuyo dominio debe ser condición *sine qua non*. Y el fallo creo estriba precisamente en esa posibilidad de opción entre griego-árabe.

El Licenciado en Filosofía sólo puede tener interés por el árabe en un caso: que quiera dedicarse después a investigar en la Historia de la Filosofía Árabe. Pero se ha olvidado algo fundamental: que precisamente para estudiar la Filosofía musulmana es imprescindible el

dominio del griego, ya que, como es bien sabido, es imprescindible a cada paso el estudio comparativo. En cambio, para esta especialidad no es imprescindible el latín, cuyas interferencias medievales son posteriores. Aparte del hecho de que con seis años de latín en el Bachillerato se puede saber lo suficiente como para comprender a los filósofos escolásticos, cuyo latín no es complejo.

Además, si se quiere dar posibilidades de opción, en igual caso que la musulmana está la Filosofía judía.

Por todo ello, nos aventuramos a dar una opinión: al futuro alumno de la Sección de Filosofía se le debe dar opción entre estas tres disciplinas: árabe-hebreo-latín. Pero en ningún caso el griego.

Para su formación completa, el griego debe ir en primer lugar. El latín escolástico debe ir en segundo lugar; pero insistimos en que es un latín fácil (y, sobre todo, que no exige la formación clásica que teóricamente se exige en los cursos comunes). En tercer lugar, y sobre el supuesto de que se domina el griego, el árabe y el hebreo para estas especialidades histórico-filosóficas.

No se trata de desvalorar el latín. Todo lo contrario. Hay que valorar su estudio, pero... en esos seis años de Bachillerato. Con ese bagaje el alumno debe estar capacitado para leer los escolásticos. Y por ello, la Facultad debe completar lo que el "especialista" en Filosofía necesita más, es decir, el griego.

LA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA EN HISPANOAMÉRICA

RAFAEL GUTIERREZ GIRARDOT

DE LA ESCOLÁSTICA A LA CRISIS DEL POSITIVISMO

Tras la decadencia de la Escolástica, consumada casi totalmente hacia mediados del siglo XVIII, llegó a Hispanoamérica la doctrina sensualista, el predominio de Locke, Condillac, Destut de Tracy y Cabanis. La reacción antisensualista europea tuvo su reflejo hispanoamericano en el segundo cuarto del siglo XIX. Luego, Herder fué estudiado con entusiasmo, y a éste sumó la influencia de Saint-Simon. En las *Bases* de Alberdi se ha solido reconocer la primera puerta abierta para la imposición definitiva del positivismo, iniciada hacia 1870. Bajo formas diversas éste presidió reformas políticas y pedagógicas. En Méjico, por ejemplo, Gabino Barrera, inspirado en la clasificación comtiana de las ciencias, organizó la educación pública. La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires fué fundada en 1895 por un grupo de jóvenes positivistas. En Chile, Latorre; Hostos y Varona, en Centroamérica, fueron, entre otros, los difusores de la nueva Filosofía. A Comte siguieron Darwin, Spencer y Le Dantec. José Ingenieros, en la Argentina, habiendo pasado por el monismo haeckeliano y la psicología fisiológica, ensayó luego una metafísica inductiva, fundada en los datos últimos de las ciencias a la manera de Wundt. El discípulo de Ingenieros, Aníbal Ponce, siguiendo ya otra dirección apuntada por su maestro vagamente, profesó apostólicamente el

marxismo. Este, al lado de las nuevas tendencias, ha sido, más que filosofía universitaria, justificación de partidos políticos de diferente orientación dentro de la ortodoxia misma. El positivismo acabó en escuela cerrada y dogmática y en ingenua retórica. Convirtió la educación en superficial divulgación y almacenamientos de saberes, y clausuró, por mucho tiempo, todo caudal humanístico y rigurosamente filosófico. Las Universidades, en general, y las Escuelas y Facultades de Filosofía, en particular, cuando no fueron cerradas, sufrieron este perverso influjo.

La Universidad colonial había mantenido su estructura a lo largo de estas incidencias, aun en la más cruda época republicana. Con el positivismo perdió definitivamente sus precarias vértebras, quedando convertida, así, en simple recuerdo de una organización. A medida del tiempo, los positivistas convirtieron el comtismo en ortodoxia exigente y rígidamente cerrada y excluyente (1).

La Universidad fué un círculo inexpugnable en el que se refugiaron los positivistas a la llegada del siglo XIX. Surgió, con éste, la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina) de 1918. Sin la mención de estos ciclos, que se cierran en el citado movimiento reformista, nada puede entenderse ni justificarse de la Universidad hispanoamericana contemporánea. El

(1) Sánchez Reulet, Aníbal: "Panorama de las ideas filosóficas en Hispanoamérica", en *Tierra Firme*. Año II, núm. 2, págs. 181-209. Madrid, 1936.

movimiento reformista absorbió el pasado universitario, y creó el modelo de la nueva Universidad. En los postulados de la Reforma se encuentran las bases sobre las que luego se ha desarrollado, con mayor o menor fortuna, la labor universitaria en la América hispánica. Y este movimiento surgió, primariamente, como reacción contra el positivismo en sus formas más variadas.

LA REFORMA UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA DE 1918

Mucho se ve citado, en artículos y libros de comienzos de siglo, a E. Quinet y su "nuevo espíritu". Si el influjo que realmente pudo ejercer en los reformistas es más que dudoso, es cierto que el "slogan" sirvió no poco a quienes iniciaron el movimiento. Dos caminos se abrieron luego a los reformistas: uno, académico; político el otro, tenido por más ortodoxo. Ambos se vieron envueltos, empero, en la difusa conciencia de que en el mundo, y en especial en América, se iniciaba una nueva etapa. Uno de los directores, H. Ripa Alberdi, vió en el movimiento una reacción del idealismo contra el positivismo: "El renacimiento del espíritu argentino se opera por virtud de las jóvenes generaciones, que, al cruzar por los campos de la filosofía contemporánea, han sentido aletear en su frente el ala de la libertad" (2). Interpretada políticamente, la "Reforma universitaria —escribió Julio V. González— es parte de una cuestión que el desarrollo material de nuestra sociedad ha impuesto a raíz de la crisis producida por la guerra" (3). José Luis Lanuza indicó otro factor: la proletarización de la clase media. Sea uno u otro el sentido que se dé a la Reforma, lo que importa señalar es que, en última instancia, una cierta madurez social e intelectual impuso a Hispanoamérica la necesidad de una protesta contra la Universidad anterior, mezcla de supervivencias coloniales y aspiraciones positivistas, y creadora de un nuevo tipo político y social; el doctor. "Los doctores constituyeron el patriarcado de la segunda República —escribió F. V. Sanguinetti—, sustituyendo poco a poco a las charreteras y a los caciques rurales en el manejo de los negocios públicos: pero salían sin la jerarquía intelectual necesaria para actuar con criterio orgánico en la enseñanza..." (4).

A los reformistas de Córdoba se adhirieron los universitarios de casi toda América. El Congreso Internacional de Estudiantes, de México, en 1921, propugnó: a) Participación de los es-

tudiantes en el gobierno universitario; y b) Implantación de la docencia y asistencia libres. Los estudiantes de Chile pidieron: a) Autonomía de la Universidad, entendida ésta como institución de los alumnos, profesores y egresados. b) Reforma del sistema docente, mediante la implantación de la docencia y asistencia libres. c) Revisión total de los métodos y contenidos de la enseñanza; y d) Extensión universitaria como medio de efectiva vinculación con la sociedad. Iguales o parecidos postulados hicieron en 1923 los estudiantes de Cuba, y los de Colombia en 1924. Decían éstos: "Que al lado de la cátedra funcione el Seminario, se abran cursos especiales, se creen revistas..." Tres fueron, en suma, las aspiraciones de la Reforma en la América hispánica: I) Gobierno universitario. II) Docencia y asistencia libres; y III) Revisión y reforma radical de métodos y contenido de la enseñanza universitaria (5).

LA NUEVA UNIVERSIDAD Y LAS NUEVAS CORRIENTES DEL PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

A la vez que la crisis del positivismo se hacía definitiva, la Reforma cordobesa y americana abría un campo propicio para la filosofía universitaria. A petición del Ateneo de la Juventud, el maestro Justo Sierra inauguró en la Escuela Nacional Preparatoria, de México, una cátedra de Historia de la Filosofía, a comienzos del siglo. En Buenos Aires, los profesores Coriolano Alberini y Alejandro Korn fueron los más destacados impugnadores del viejo positivismo. Alberini fué el primer Decano de la nueva Facultad, entonces orientada hacia el bergsonismo, al igual que la de México con Antonio Caso, y la de Lima con Alejandro O. Deustua. Estos patriarcas de la Enseñanza universitaria en Hispanoamérica llenaron de entusiasmo, desde su cátedra, a los jóvenes universitarios, que pronto supieron responder a sus incitaciones. Tras el bergsonismo se implantó el pensamiento alemán contemporáneo, cuyo fuerte influjo predomina hoy. El neokantismo sirvió de base en México para la reorganización de la Enseñanza secundaria y normal. Muchos de los filósofos en boga, hacia comienzos del segundo cuarto de siglo, sirvieron para orientar la elaboración de algunos planes de estudios filosóficos. Aún hoy, en la Argentina, alguna Facultad provinciana incluye una asignatura llamada Filosofía de lo orgánico, que recuerda al punto el nombre de Hans Driesch.

Antonio Caso, Alberini, Korn y Deustua formaron discípulos. dieron conferencias divulga-

(2) Del Mazo, Gabriel: *La reforma universitaria* (6 vols.). Publ. del C. médico argentino y Centro de Estudios de Medicina. Tomo I, pág. 55. Buenos Aires, 1926-27.

(3) *Ibid.*, *ibid.*, pág. 86.

(4) *Ibid.*, *ibid.*, pág. 141.

(5) Mariátegui, José Carlos: *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, pág. 76 y sigs. Bibl. Amauta. Lima, 1943. 2.ª ed.

doras y cursos monográficos, y desterraron el positivismo de las Universidades americanas, creando así el mejor clima para una reestructuración de las Facultades de Filosofía y Letras, o para la creación de éstas, donde habían sido suprimidas por el furor antifilosófico de los cientificistas. Se fundaron sociedades filosóficas, como la Kantiana, de Buenos Aires, y en instituciones culturales, como el Colegio Libre de Estudios superiores, de Buenos Aires, y el Ateneo de la Juventud, de México, se dieron conferencias y se invitó a profesores extranjeros. Decisiva fué la aportación de Ortega y Gasset, quien ejerció, personalmente en algunos países, una influencia purificadora e incitadora, en el momento en que la lucha anti-positivista llegaba a su etapa final.

Con Ortega y Gasset, y los textos de la *Revista de Occidente*, se introdujo la filosofía alemana contemporánea. Husserl y Scheler, en especial, y Rickert y Dilthey. Alguna Facultad —la de la Universidad Nacional de Colombia— elaboró sus primeros programas sirviéndose del plan que aparece en su *Misión de la Universidad*. El ejemplo de la *Revista de Occidente* cundió, y en breve se fundaron en la América hispánica colecciones filosóficas. Las Facultades de Filosofía adquirieron cuerpo, y en su trabajo, normalidad y rigor. Francisco Romero llamó a esta etapa de "normalidad filosófica". Bien pronto fueron destacándose, entre todas, las Facultades de Filosofía de México, Lima y Buenos Aires. Con muy pocas excepciones, todas las Universidades de América cuentan con una Facultad de Filosofía.

LAS FACULTADES DE FILOSOFÍA DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN UN- IVERSITARIA HISPANOAMERICANA

Pese a la renovación, las Facultades de Filosofía no lograron recuperar el puesto director dentro de las Universidades americanas, usurpado en ocasiones por las de Derecho, y ahora, por causas muy explicables, por las Facultades y Escuelas técnicas. Sin embargo, no dejan de preocuparse las Universidades de fortalecer su Facultad filosófica. Poco más o menos, las Facultades de Filosofía se hallan incorporadas a la Universidad, como sigue:

En la Argentina, la Universidad se divide en Facultades, y éstas en Escuelas especializadas. La Escuela consta de "cátedras", que es la "unidad docente de la Universidad". Los Institutos son la unidad para la investigación científica. La Facultad de Filosofía, llamada también de Humanidades, tiene los siguientes Institutos: Antropología, Didáctica, Filología, Geografía, Historias, Literaturas, Estética, Psicología y Filosofía. La Facultad de Filosofía tiene, a través de su Instituto especializado, una Biblioteca y un Departamento de publicaciones, que edita textos y estudios monográfi-

cos filosóficos. Es la de mayor preponderancia entre las demás de la Universidad.

En Bolivia, la Universidad de La Paz se compone de tres Facultades, subdivididas en tres Institutos y trece Escuelas. Dentro de la Facultad de Ciencias Sociales se halla la Escuela de Filosofía y Letras. Las otras dos Facultades son científicas.

En Sao Paulo y Río hay una Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, y una Facultad de Filosofía, respectivamente, con jerarquía superior a las Escuelas e Institutos.

En Colombia, hasta hace dos años, dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se hallaba el Instituto de Filosofía y Letras, que ascendió luego a categoría de Facultad, con tres Departamentos: Filosofía, Letras e Historia.

En Costa Rica hay una Facultad de Humanidades, cuyos programas, hoy extensamente ampliados y puestos al día, fueron anteriormente los de la Escuela de Filosofía y Letras. Las nuevas directivas universitarias han puesto toda su atención y todo su esfuerzo en la nueva Facultad.

En Cuba se considera a la Facultad como organismo académico, y a la Escuela como organismo docente activo. Dentro de esta organización existe una Escuela de Filosofía y Letras, de las mejores entre las de la zona del Caribe y Centroamérica.

En Chile funcionó una Escuela de Educación dentro del Instituto Pedagógico de la Universidad, que sirvió de base a la actual Facultad de Filosofía y Pedagogía, más orientada a los estudios de filosofía de la educación.

En la Universidad de Quito existen cuatro Facultades, subdivididas en trece Escuelas y tres Institutos. Dentro de la Facultad de Pedagogía y Letras existe la Escuela de Filosofía y Letras. Las otras Facultades son: una jurídica y las otras técnicas.

En San Salvador, la Facultad de Humanidades fué fundada tan sólo en 1949. En Guatemala existe una Facultad de Humanidades, al igual que en Santo Domingo la de Filosofía, y en Nicaragua la de Humanidades, con igual jerarquía a las otras Facultades universitarias. En Honduras, las asignaturas de la Facultad de Filosofía se hacen en el plan de la Facultad de Letras. En Panamá existe una Facultad de Filosofía, Letras y Educación, y un Departamento de cursos libres, influídos por el sistema universitario norteamericano.

En Lima funcionan diez Facultades, subdivididas en varias Escuelas e Institutos-Escuelas. La Facultad de Filosofía y Letras tiene instituciones de investigación, que son: Filosofía, Historia, Literatura, Filología, Antropología y Folklore. En la Facultad de Educación se dan asignaturas para los alumnos de Filosofía, y viceversa.

En Asunción, del Paraguay, la Universidad tiene una Facultad de Filosofía y Ciencias de

la Educación. En Río Piedras (Puerto Rico) funciona la Facultad de Humanidades y Ciencias, influida notablemente, decisivamente, por el sistema universitario norteamericano.

La Universidad de Uruguay cuenta con una Facultad de Humanidades y Ciencias, en la que un positivismo moderado se hace sentir aún. La Facultad de Filosofía y Letras de Caracas ha sido reorganizada recientemente.

En México, dentro de la Universidad Nacional Autónoma, funciona la Facultad de Filosofía, con varias secciones: un Centro de Estudios filosóficos, Seminarios de Filosofía, Mesas Redondas y Seminarios de investigación. Es, en la actualidad, la mejor Facultad de Filosofía de la América hispánica (6).

La diversidad de orientación en la organización de las Facultades y Universidades, junto con el desmembramiento de la Universidad traído por el positivismo y por la pérdida de un Centro universitario, como lo fué en un principio la Facultad de Teología, se refleja claramente en los programas de estudios de las Facultades filosóficas. Estos varían de una a otra enormemente. En general se sigue este esquema fundamental: A parte de los cursos de Cultura general, un curso de Introducción o Fundamentos de Filosofía. De Historia de la Filosofía, cuatro o cinco cursos. De Lógica, de uno a dos cursos. De Teoría del Conocimiento, un curso. Metafísica y Ontología, uno o dos cursos. En algunas Facultades se da Metafísica y Gnoseología en el mismo curso y como una misma asignatura, dividida en dos. Sociología general o Filosofía de la Sociedad, un curso. Filosofía de las Ciencias y Epistemología científica, uno o dos cursos. Filosofía de la Educación, un curso. Metodología, un curso. Psicología, dos cursos. Ética, un curso. Estética o Filosofía del Arte, un curso. Algunas incluyen cursos sobre Biología y Matemáticas. Los idiomas modernos y antiguos no suelen ser obligatorios en la mayoría de las Facultades. Actualmente se viene incluyendo una asignatura, en muy pocas Facultades, sobre Historia del Pensamiento filosófico hispanoamericano o nacional. Filosofía de la Historia y Filosofía del Derecho no suelen darse, con frecuencia, en muchas Facultades.

BIBLIOGRAFÍA HISPANOAMERICANA, ESPAÑOLA Y EXTRANJERA

Las obras didácticas más utilizadas son: Müller, A.: "Introducción a la Filosofía" (*Revista de Occidente*). Külpe, O.: *ibidem*; Maritain, J.: *ibidem*, para Fundamentos de Filosofía, entre los extranjeros. Entre los españoles, para la misma asignatura: García Moren-

te, M.: *Lecciones preliminares de Filosofía* (Ed. Losada, Buenos Aires), que ha tenido una difusión como hasta ahora ninguna obra de este tipo; Marías, J.: "Introducción a la Filosofía" (*Revista de Occidente*). Entre los textos nacionales: García Bacca, J.: *Invitación al filosofar* (México, C. de E.); Menéndez Samará: *Iniciación en la Filosofía* (México); Robles, O.: *Propedéutica filosófica* (México); Sepich, J. R.: *Introducción a la Filosofía* (Argentina). Para Lógica: Pfänder, A.: *Lógica* (*Revista de Occidente*); Maritain, J.: *El orden de los conceptos*; Granell, M.: *Lógica* (*Revista de Occidente*); Miró Quesada, F.: *Lógica* (Perú); Romero, F., y Pucciarelli, E.: *Lógica* (Argentina); Alzamora V., Mario: *Lógica* (Perú); García de Mendoza, A.: *Manual de Lógica* (México). Para la Historia de la Filosofía: Vorländer, Windelband, J. Marías, E. Brehier y las monografías de la Colección "Los Filósofos" de la *Revista de Occidente*. Para Ética: García Máynez, E.: *Ética* (México); Scheler, M.: *Ética* (*Revista de Occidente*). Para Teoría del Conocimiento, la obra de J. Hessen del mismo nombre (*Revista de Occidente*, Losada y Austral). Para Psicología, la de Müller (*Revista de Occidente* y Espasa Arg.) y la de Delgado, Honorio, e Ibérico, M. (Perú. Hay edición de Barcelona); Menéndez Samará, A.: *Breviario de Psicología* (México); Guerrero, J. L.: *Psicología* (Argentina). Las demás asignaturas son estudiadas por apuntes del profesor y lecturas sobre temas especiales. La bibliografía didáctica tomista —que no mencionamos en detalle por conocida— se maneja por todos en general.

Entre los autores más manejados para trabajos monográficos de Seminario, o recomendados para lecturas posteriores, pueden citarse los siguientes: Dilthey, Scheler, Husserl, Hartmann, Simmel, Litt, Jaeger, Heidegger (para cursos superiores, como objeto de Seminario), entre los alemanes. Maritain, Gilson, Sertillanges, Brehier, Garrigou-Lagrange y Jolivet, entre los franceses. Ortega y Gasset, Zubiri, Morente, Marías, Granell y Zaragüeta, entre los españoles. García Bacca, Romero (F.), J. Gaos, Frondizi (R.), García-Máynez (E.) y Ferrater Mora, entre los hispanoamericanos (nativos o transterrados). Los autores ingleses y norteamericanos son poco manejados, y algunos franceses, como Sartre o Merleau-Ponty, son más citados que conocidos y difundidos. En general, los estudiantes universitarios de Filosofía utilizan, de preferencia, las obras publicadas por el Fondo de Cultura, de México, y la Editorial Losada, de Buenos Aires, y los textos, difícilmente accesibles, de la *Revista de Occidente*. En el Perú, la Biblioteca de la Sociedad peruana de Filosofía publica trabajos de máxima calidad, por desgracia muy poco difundidos entre los estudiantes hispanoamericanos. El manejo directo de textos griegos y latinos, como alemanes, es excesivamente escaso. Los estu-

(6) Sánchez, Luis Alberto: *La Universidad Latinoamericana*, págs. 61-72. Ed. Universitaria. Guatemala, 1949.

dios de Filosofía antigua comienzan a entusiasmar y crecer, aunque hasta ahora muy pocos catedráticos se ocupan con seriedad. Alberto Wagner de Reyna, García Bacca e Ismael Quiles (S. J.) deben mencionarse como promotores de los estudios clásicos. En este terreno ha sido fundamental la obra del profesor italiano Rodolfo Mondolfo en la Argentina.

ORIENTACIÓN DE LOS CATEDRÁTICOS DE FILOSOFÍA Y BIBLIOGRAFÍA

Nada más que una simple indicación del pensamiento profesado por los catedráticos y de su bibliografía fundamental, es cuanto aquí puede hacerse. Y de preferencia, en México, Perú y Argentina. No es afán clasificador el ponerles un rótulo. En América —ha escrito el profesor colombiano Cayetano Betancur—, la filosofía no consiste en problemas, sino en sistemas. De acuerdo con esto, que podría llamarse escuelas o sistemas, pueden agruparse del modo siguiente:

EN ARGENTINA

Francisco Romero (hoy retirado de la cátedra) se ha inspirado en la Fenomenología y en la Filosofía de los valores, especialmente en N. Hartmann. Aparte de la *Lógica*, ya citada, es fundamental su *Teoría del hombre* (1952). Carlos Astrada, heideggeriano: *Existenz und Geschichlichkeit* (1952), *El juego existencial* (1939) y *El juego metafísico* (1942), entre otros, son éstos los más importantes. Emilio Estiú, fenomenólogo; no tiene un libro hasta ahora, sino colaboraciones en revistas especializadas. R. Frondizi, idealismo inglés: *El punto de partida del filosofar* (1945) y *Función y sustancia del yo* (1952). Roger Labrousse, historiador de las ideas, en especial de Leibniz. R. Mondolfo, helenista, historiador de la Filosofía: *El pensamiento antiguo* (1945) y *L'infinito nel pensiero dei Greci* (1934; trad. 1952). Miguel Angel Virasoro, neohegeliano: *La lógica de Hegel* (1932), también de influencia fenomenológica y heideggeriana. Los neotomistas: Nimio de Anquín, que ha publicado sólo artículos; fundamental: *Derelecti sumus in mundo* (1949). Tomás D. Casares, filósofo del Derecho, de los Cursos de Cultura católica. Octavio N. Derisi, quien escribe con una fecundidad increíble; su obra más importante: *Los fundamentos metafísicos del orden moral* (1941). Juan R. Sepich: *La introducción a la Filosofía*, ya citada, y *Lecturas de Metafísica* (1946). Estos no son, sin duda, todos los catedráticos de Filosofía, aunque, a nuestro parecer, los más conocidos e influyentes en Hispanoamérica (7).

(7) Farré, Luis: "Diez años de Filosofía argentina", *Rev. de la Universidad de Buenos Aires*, páginas 141-222, núm. 13; enero-marzo de 1950.

EN COLOMBIA

Rafael Carrillo, influido por la Filosofía de los valores: *Ambiente axiológico de la teoría pura del Derecho* (1948). Danilo Cruz Vélez, como el anterior: *Nueva imagen del hombre y la cultura* (1948). Cayetano Betancur, católico, de orientación fenomenológica: *Ensayo de una filosofía del Derecho* (1937) e *Introducción a la ciencia del Derecho* (1953), además de muchos notables ensayos sobre Filosofía e Historia de la Filosofía. Abel Naranjo Villegas, influido por una difusa mezcla de filosofía de los valores, historicismo y neotomismo: *Ilustración y Valoración* (1952).

EN MÉXICO

García Máynez (E.), fenomenólogo, influido por Hartmann, en especial; además de la *Ética*, ya citada, es fundamental su *Introducción a la lógica jurídica* (1952). Samuel Ramos, influido por Ortega y la filosofía de los valores: *Hacia un nuevo humanismo* (1946). Menéndez Samará, sus obras ya citadas, va hacia el neotomismo. José Gaos, discípulo de Ortega; fundamental su labor de traductor de Heidegger y Husserl. Guillermo H. Rodríguez y F. Larroyo forman el círculo neokantiano más cerrado y exclusivista. Larroyo: *La lógica de la ciencia* (1937), y Rodríguez: *Ética y jurisprudencia* (1945). Oswaldo Robles, neotomista: su obra ya citada es la más importante. Leopoldo Zea, heideggeriano, se dedica al estudio de la historia del pensamiento hispanoamericano. E. Nicol, influido por Ortega un poco: *Idea del hombre* (1944). Gallegos Rocafull, escolástico, con preferencias por Suárez; su bibliografía es numerosa, casi toda (la sistemática) de estudios filosófico-históricos sobre pensadores y teólogos hispanos. Juan Hernández Luna, influido por Sartre, es historiador del pensamiento filosófico mexicano (8).

EN el PERÚ

Julio Chiriboga, influido por Hartmann; no ha publicado libro alguno. Carlos Cueto (F.), fenomenólogo: *Leibniz, la sustancia como posibilidad* (1949). Luis Felipe Alarco, inspirado en Hartmann: *N. Hartmann y la idea de la Metafísica* (1943). F. Miró Quesada, además de la *Lógica*, ya citada: *Sentido del movimiento fenomenológico* (1941); se orienta a la logística. W. Peñaloza, historiador de la Filosofía: *La evolución del conocimiento helénico* (1946).

(8) Ramos, Samuel: *Historia de la Filosofía en México*. Imprenta Universitaria. México, 1943; y Sanabria, José Rubén: "Panorama filosófico en el México actual", en *Sapientia*, págs. 268-284, año VII, número 22. Ciudad Eva Perón, Buenos Aires, 1952.

Nelly Festini se ocupa de Estética: *La imaginación en la teoría kantiana del conocimiento* (1948); y A. Wagner de Reyna, católico, discípulo de Heidegger: *La ontología fundamental de Heidegger* (1939) y *El concepto de verdad en Aristóteles*. Textos y comentarios (1952) (9).

En URUGUAY

Además del magisterio de Vaz Ferreira, destacan: Juan Llambias de Azebedo, fenomenólogo, influido por el neotomismo: *Eidética y*

(9) Salazar Bondy, Augusto: "Panorama de la Filosofía en el Perú", en *Rev. Mar del Sur*, págs. 42-50, volumen V, núm. 14. Lima, diciembre de 1950; y Peñaloza, Walter: "Panorama de la Filosofía actual en el Perú", en *Rev. de la Universidad Nacional de Colombia*, págs. 105-112, núm. 8. Bogotá, abril de 1947. yo: *Positismo y espiritualismo en el Uruguay* (1951).

aporética del Derecho (1940), y Arturo Ardao, historiador del pensamiento filosófico uruguayo.

Las omisiones obedecen al hecho de que algunos no son hoy catedráticos, o que su influjo en la enseñanza universitaria es escaso. Los países no detallados no carecen de profesores notables o, al menos, meritorios. No son, sin embargo, los que van a la cabeza del movimiento filosófico universitario en Hispanoamérica. Como se habrá podido apreciar, el influjo mayor es el fenomenológico. Lo cual no quiere decir que en muchas ocasiones se haya abandonado para abrirse a las nuevas corrientes y al pensamiento personal. Hoy sí puede decirse que el estudio de la Filosofía en Hispanoamérica ha entrado a una etapa de normalidad. Cada vez más se hace serio y riguroso el trabajo. Muchos de los jóvenes catedráticos se han formado en Alemania y Francia. La discusión sobre la existencia, posible o de hecho, de una Filosofía hispanoamericana la han clausurado afirmando que antes que nada corresponde hacer, en estricto sentido, filosofía.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN MADRID

Todas las disciplinas filosóficas, desde la Ética a la Cosmología, desde la Historia de la Filosofía a la Lógica, pueden estudiarse de un modo sistemático en los tres cursos que, después de los dos comunes a todas las especialidades, comprende la sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central.

Cada uno de estos cursos consta de un determinado número de asignaturas que hay que aprobar, repartidas de un modo fundamental, esto es, procu-

rando que integren un sistema: partiendo de las más técnicas, como la Lógica o la Psicología Experimental, situadas en el tercer curso, y terminando en la Ética o Filosofía de la Historia en el último curso. La Ontología, como asignatura eje, está enclavada en el cuarto curso.

Reproducimos las materias filosóficas de estos tres cursos, divididos en dos cuatrimestres, y sus profesores, según el cuadro oficial:

SECCION DE FILOSOFIA

Cuatrimestre	ENSEÑANZAS	Profesores
TERCER CURSO		
I, II	Lógica	Cat. Dr. Palacios.
I, II	Cosmología	Prof. Dr. Yela.
I, II	Psicología Experimental	Cat. Dr. Gil Fagoaga.
I, II	Historia de la Filosofía Antigua	Cat. Dr. Montero.
CUARTO CURSO		
I	Lógica (Metodología de las Ciencias)	Cat. Dr. Palacios.
I, II	Metafísica (Ontología)	Cat. Dr. Zaragüeta.
I, II	Psicología Racional	Cat. Dr. Zaragüeta.
I, II	Historia de la Filosofía medieval	Prof. Dr. Alvarez de Linera.
I, II	Estética	Cat. Dr. Sánchez de Muniáin.
II	Metafísica (Teodicea)	Prof. Dr. Mindán.
QUINTO CURSO		
I, II	Metafísica (Crítica)	Prof. Dr. Mindán.
I, II	Ética	Pro Dr. Todolí.
I	Sociología	Prof. Dr. Alvarez de Linera.
I, II	Historia de la Filosofía moderna y contemporánea	Prof. Dr. Láscaris.
I	Filosofía de la Historia	Cat. Dr. Calvo.
I, II	Filosofía del Derecho	Cat. Dr. Gómez Arboleya.
II	Historia de la Filosofía española	Cat. Dr. Calvo.
II	Filosofía de la Religión	Prof. Dr. Todolí.

En otras secciones se cursan algunas asignaturas de Filosofía. Así, en el cuarto curso de Filología Clásica el doctor Montero Díaz explica "Historia de la Filosofía Antigua". En el tercero de Filología Semítica, el profesor Alvarez de Linera explica "Historia

de la Filosofía medieval". En la sección de Pedagogía, el doctor Millán explica "Filosofía de la Educación" en el tercer curso, y el doctor Gil Fagoaga "Psicología del niño y del adolescente" en el cuarto curso.

En los dos cursos comunes a todas las especialidades, divididos en dos grupos, se explican: "Fundamentos de Filosofía" (en el primer curso por el doctor Millán y el profesor Casado) e "Historia de los sis-

temas filosóficos" (en el segundo curso por el doctor Millán y la profesora González Haba).

Los cursos monográficos de doctorado sobre temas filosóficos son, este año, los siguientes:

Historia de la Filosofía española	Cat. Dr. Calvo.
Complejos y conflictos mentales	Cat. Dr. Gil Fagoaga.
Maduración y aprendizaje	Cat. Dr. Gil Fagoaga.
Conducta individual	Cat. Dr. Gil Fagoaga.
La causa material de la educación	Cat. Dr. Millán.
El pensamiento oriental y griego en la obra de Scherler	Cat. Dr. Montero.
Aristóteles (Exposición directa sobre los textos e interpretaciones modernas)....	Cat. Dr. Montero.
Teoría del conocimiento	Cat. Dr. Palacios.
Teoría de los tests	Prof. Dr. Yela.
El problema de la libertad en función del tiempo	Cat. Dr. Zaragüeta.

Además de las clases funcionan en la sección seis Seminarios, con sus correspondientes bibliotecas especializadas sobre temas de Lógica, Estética, Historia de la Filosofía, etc.

Este año, por haber cumplido la edad reglamentaria, han sido jubilados dos catedráticos de esta sección: el doctor Ortega y Gasset, que desempeñó hasta el año 1936 la cátedra de Metafísica, y el doctor Zaragüeta, que desempeñaba la de Psicología, de la que era titular, y la de Metafísica del doctor Ortega y Gasset.

El número de alumnos oficiales desde el curso 1942-43, en que tenemos datos, matriculados en la sección de Filosofía, es el siguiente:

CURSOS DE ESPECIALIDAD

	Alumnos		
	Primer curso	Segundo curso	TOTAL
1942-43	26	22	48
1943-44	27	20	47
1944-45	25	18	43
1945-46	15	22	37
1946-47	11	29	40

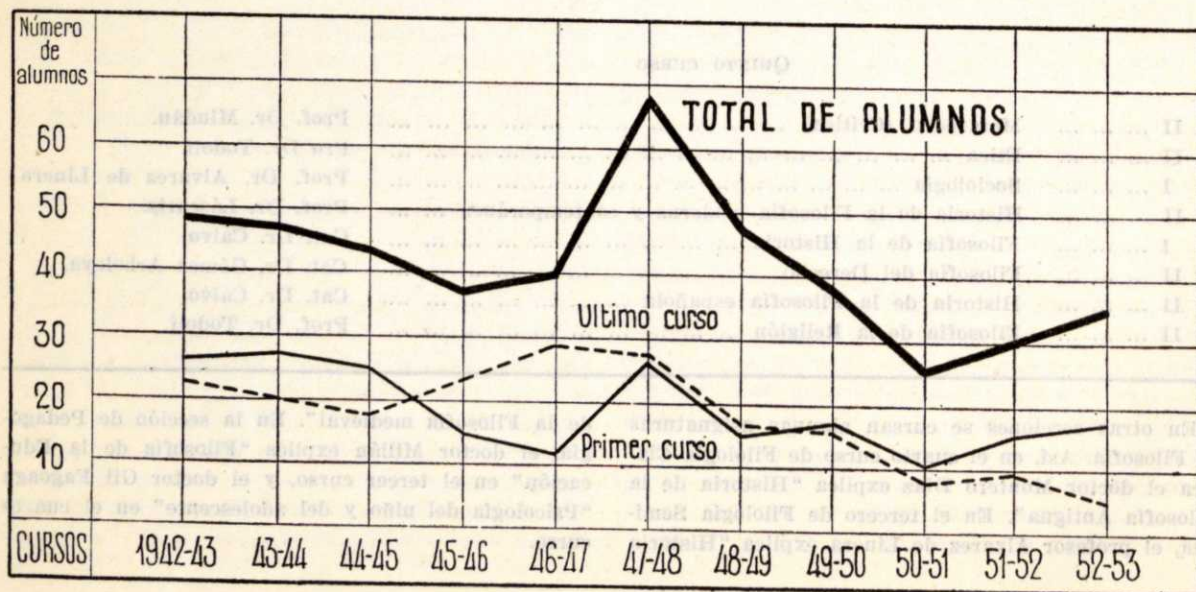
Desde el curso 1947-48 las especialidades se dividen en tres cursos:

Alumnos

	Primer curso	Segundo curso	Tercer curso	TOTAL
1947-48	26	27	14	67
1948-49	15	17	16	48
1949-50: Varones ...	14	4	13	31
" Hembras ...	3	1	3	7
1950-51: Varones ...	9	7	6	22
" Hembras ...	1	2	1	4
1951-52: Varones ...	12	3	7	22
" Hembras ...	3	3	2	8
1952-53	17	13	5	35

El porcentaje de varones en esta especialidad es siempre mucho mayor que el de hembras, como se puede apreciar por el esquema de los cursos 1949-50, etcétera. En algunos cursos anteriores el número de alumnos fué únicamente de varones.

El número de alumnos, a partir del curso 1948-49, ha disminuído, como se ve por el siguiente croquis:



Además de la Facultad de Filosofía y Letras existen Centros o Instituciones filosóficas como el Instituto "Luis Vives" (del Consejo Superior de Investigaciones), el Instituto de Psicotecnia, la Sociedad Española de Filosofía, la Sociedad Española de Psicología. Aunque no sean estrictamente filosóficos organizan conferencias de Filosofía Centros como el Instituto de Estudios Políticos, el Instituto Social "León XIII" y el "Aula de Cultura" (dependiente de la Universidad). El Ateneo de Madrid ofrece también cursillos de conferencias sobre temas filosóficos, donde han intervenido últimamente don Leopoldo Palacios y don Antonio Millán, catedráticos de la Universidad.

Entre los años 1949-1950 funcionó en Madrid el Instituto de Humanidades, fundado por don José Ortega y Gasset y don Julián Marías, al que pertenecieron dos cursos de lecciones que sobre "Una nueva interpretación de la Historia Universal" y "El hombre y la gente" dió don José Ortega y Gasset. En el año 1951 don Julián Marías dió un curso titulado "Cuenta y razón de la Filosofía actual".

Entre este tipo de cursos, de carácter particular, sin duda los más constantes son los que explica desde hace años don Xavier Zubiri, y que actualmente se celebran en el edificio de la Cámara de Comercio.

Por último, en el restaurante "Gambrinus", de Madrid, se viene celebrando una tertulia filosófica, que por su importancia y su arraigo merece ser señalada en esta esquemática nota. Cuenta con más de siete años de vida, y en sus sesiones semanales se leen y se comentan los libros más importantes de la Filosofía contemporánea. Sus componentes son universitarios de distintas carreras.—E. LL.

LA BIBLIOTECA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE MADRID

Los alumnos de Filosofía de la Facultad cuentan como material de trabajo con la Biblioteca general de la Facultad y con las de los Seminarios especializados; algunos de éstos ya han sido señalados en la crónica anterior. La Biblioteca general, dirigida por el señor Laso de la Vega, como director de las Bibliotecas de la Universidad de Madrid, dentro de las características comunes a toda Biblioteca universitaria, se caracteriza por la magnífica instalación que posee, contando con más de 100.000 volúmenes; los ficheros son dobles, por materias y alfabético (en éste, triplicada cada ficha y clasificada por materia, título y autor). En el depósito, los libros están clasificados por materias, y dentro de cada materia, por autores, debidamente agrupados. La instalación no tiene la debida contrapartida de dotación para compra de libros, ya que en total, para todas las de la Universidad de Madrid, la dotación es de 75.000 pesetas. Estrictamente de Filosofía, la Biblioteca dispone de unos 3.000 volúmenes. En los ficheros se incluyen todas las obras de las Bibliotecas de los Seminarios, de los que destaca el de Filosofía de los Cursos Comunes, que se detalla en la crónica siguiente.

EL SEMINARIO DE FILOSOFÍA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE MADRID

Fundó este Seminario don Juan Francisco Yela Utrilla. Se conservan unos pequeños apuntes suyos donde él iba anotando, durante dos o tres años, la marcha de la formación de su Biblioteca. Es la historia de un trabajo difícil y oculto, del que nadie sabría darse cuenta si en la actualidad mirase esa obra de formación terminada. Al trasladarse la Facultad de Filosofía y Letras a la Ciudad Universitaria, logra el señor Yela una primera asignación para adquirir los primeros libros del Seminario: un montón de obras alemanas que figuran hoy en los comienzos del Catálogo. A principios del curso siguiente (1943-1944) busca el despacho y el local para el Seminario —en la planta tercera del edificio, el número 33—; allí sigue todavía. Aquella primera colección pequeña de libros aumenta continuamente. En noviembre de 1943 recibe una aportación de importancia; ya merecerá llamarse Biblioteca. Ha conseguido traer al Seminario la Biblioteca de don Manuel García Morente. Entonces empieza la época de trabajo. Hay que hacer listas de los libros, catalogarlos, colocarlos en los armarios, ficharlos. Todo esto se hizo en muchas horas dedicadas a ello por el mismo señor Yela, sus ayudantes y algunos alumnos. Están sus nombres en aquellos pequeños apuntes que cuentan la creación de esta Biblioteca. Muchas veces este trabajo ocupaba las mismas vacaciones, y no termina ni siquiera con el fin de curso. Se interrumpe la organización de la Biblioteca durante el año 1944 hasta abril de 1945, por enfermedad del señor Yela. Desde esta fecha sigue trabajando en ella, hasta su muerte en 1951. Muchos de sus proyectos sobre la Biblioteca quedaron sin realizarse; pero ya el Seminario de Filosofía contaba con la mejor colección de libros especializados en Filosofía y Pedagogía, y con la mayor cantidad de ellos en relación con otros Seminarios de la Facultad. Como desde un primer momento la Biblioteca nació como un deseo de ayuda a los alumnos, todos los libros se encuadernaron, pensando en el funcionamiento del préstamo. A la muerte del señor Yela se ocupa el señor Calvo Serer del Seminario. Durante este tiempo se adquieren muchas obras modernas. Más adelante vuelve a la Cátedra de Fundamentos. Hoy está bajo la dirección del señor Millán Pueyes, que intenta traer al Seminario la misma Biblioteca de su fundador.

Es difícil, si no se ha vivido por dentro, el comprender el dinamismo y la vitalidad de una biblioteca. Parece que los mismos libros, y su mismo orden y alineamiento, hablan un lenguaje de rigidez y estatismo. Aparte de que muchas veces las bibliotecas aislan los libros del contacto con los lectores, y no sirven para nada si no hay facilidades para que sean leídos. La Biblioteca del Seminario de Filosofía sería un buen ejemplo para demostrar lo contrario. Desde su creación sigue la norma de estar hecha para formación y uso de los alumnos. Los alumnos colaboraron en el trabajo de catalogación de la Biblioteca; allí se aprende, desde los primeros cursos, a saber

hacer algo tan sencillo y tan difícil de hacer bien si nadie lo enseña, como es la papeleta bibliográfica. En la Biblioteca encuentran los libros mejores y más necesarios para su estudio. Allí pueden reunirse a estudiar y a consultar libros y ficheros.

Se cuidan todos los detalles para que la Biblioteca no se convierta en una reunión solitaria de libros. Hay un servicio de préstamo establecido durante todo el curso. Y en casos especiales de exámenes de Licenciatura o de oposiciones, durante el verano. Para mayor facilidad de los lectores se prestan los libros durante el tiempo que se vayan a necesitar, siempre que sean devueltos en la fecha que el mismo lector fijó. Para evitar el peligro de acaparamiento de libros se tienen ejemplares suficientes de los libros muy leídos, que así pueden llegar a manos de todos.

La utilidad de este Seminario se puede ver al través del recuento que se ha hecho de los libros leídos desde el tiempo de su fundación. Aumenta cada vez más el número de los préstamos. Actualmente, unos 500 libros se prestan durante el curso. Los lectores suelen ser de los primeros Cursos Comunes que preparan las asignaturas de Fundamentos de Filosofía y de Historia de los Sistemas Filosóficos, y, sobre todo, los alumnos de la especialidad de Filosofía y de Pedagogía. La comodidad con que se encuentran las obras necesitadas, por la especialización de esta Biblioteca y las facilidades del préstamo, hacen numerosos los lectores.

El Seminario cuenta hoy con unos 3.000 ejemplares de libros y unos 1.000 folletos. Aparte de los libros de la Biblioteca de Morente, en la que se encuentran muy buenas obras, sobre todo de autores alemanes, tiene el Seminario obras importantes, como las obras completas de Santo Tomás, en 34 vols., París, 1871. Las obras completas de San Agustín, en 11 vols., París, 1586. Las de Suárez, París, 1856. Las obras completas de Fray Luis de Granada, Madrid, año 1768.

En el Seminario se van archivando, ya desde hace algunos años, los mejores trabajos que han realizado los alumnos como ejercicios prácticos y comentarios de autores y textos leídos.

También se tiene en proyecto, y está ya comenzado, el hacer un fichero de todas las obras de Filosofía que se encuentren en las Bibliotecas de Madrid.

El Seminario de Filosofía, con el centro de una

buena biblioteca, es algo imprescindible para el estudio de las disciplinas filosóficas. Es como el laboratorio para la enseñanza de la Física, la Química o las Ciencias Biológicas. En su Biblioteca, seleccionada, se pondrá el alumno en contacto directo con el pensamiento de los filósofos que tiene que conocer. El reunir este material previo para la formación, es imposible para muchos. El Seminario de Filosofía, con su labor de lectura de texto, de comentario, como lugar de contacto y reunión, es el mejor complemento de la labor de clase, que tantas veces resulta insuficiente, sobre todo por el excesivo número de alumnos. En el Seminario de Filosofía, y de un modo especial al través de las mismas lecturas de los alumnos, se conoce la vocación filosófica. Es interesante ver cómo algo que se deja muchas veces a la voluntad del alumno, escoger los libros para su estudio y lectura, demuestra las aficiones colectivas y la influencia de las enseñanzas recibidas. Hay libros que se prestan más que otros, que tienen una especie de predilección. (En este Seminario se leen, entre los autores antiguos, Séneca, sobre todo, y Platón; entre los filósofos medievales, San Agustín y Santo Tomás; entre los modernos, Descartes; entre los contemporáneos, Maritain.) Habría que desear que se despertara más el interés por la lectura de buenos libros en el Seminario. Hay muchas buenas obras que nadie lee. Y son pocos los alumnos que leen en comparación con los alumnos que no utilizan el Seminario. Sería un signo de aumento de interés por las cuestiones filosóficas que leyera, sobre todo, más que manuales y libros de divulgación y escasa profundidad, los textos de los grandes filósofos. Debía haber un número mínimo imprescindible de obras esenciales que fueran leídas por todos. De otro modo siempre será superficial el conocimiento de la Filosofía. Sobre todo asignaturas como la Historia de los Sistemas Filosóficos, que sin el complemento de la lectura quedará siempre prendida en el aire, sin el fundamento que da el conocimiento directo de la misma realidad histórico-filosófica.

La Biblioteca del Seminario de Filosofía debería llevar, en recuerdo de su fundador, su mismo nombre. Y también deberían vencerse todas las dificultades que existen, hasta lograr que la buenísima colección de libros del señor Yela fuera a parar al Seminario en el que tanto trabajó.—M.^a JOSEFA GONZÁLEZ HABA.

LOS ESTUDIOS DE FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

La Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona cuenta con una tradición ilustre. En ella se jalonan personalidades como los doctores Llorens y Barba, Daurella, Serra Hunter, Xirau, D. Tomás, Carreras Artau y el malogrado doctor Mirabent, el magisterio de los cuales abarca en continuidad los últimos cien años. La labor de esos hombres y de sus colaboradores ha sido capaz de crear en la Universidad de Barcelona, por lo menos, un clima de comprensión y laboriosidad para los estu-

dios filosóficos. Es de sobra conocido el parentesco de tal tradición con la Filosofía escocesa y con el espiritualismo francés, revelador de un afán de modernidad, de ausencia de sectarismo, de humanismo y de fidelidad al espíritu de la cultura catalana, verdaderamente indiscutible.

La emigración política, subsiguiente a la guerra de Liberación, representó, sin embargo, la abertura de un hiato en la continuidad de la Sección de Filosofía de Barcelona. Por circunstancias emparentadas con

tal eventualidad se detuvo también el incremento del fondo bibliográfico de la Sección. La reconstitución del Cuerpo docente y la actualización del material bibliográfico absorben hoy los principales esfuerzos, sin mengua de la eficacia académica. Hacia lo primero se tiende, no mediante la asignación improvisada de cátedras, sino más bien alentando y protegiendo la paulatina formación de lo más destacado entre las nuevas generaciones. La reorganización del fondo bibliográfico se procura por medio de la cooperación entre las distintas cátedras y la complementación de los esfuerzos adquisitivos con otras instituciones, siendo de destacar el avance proporcionado por la recepción del legado Mirabent. A todo ello se añade el periódico desarrollo de cursillos por parte de profesores extranjeros.

En la actualidad pueden cursarse en Barcelona todos los estudios correspondientes a la Licenciatura en Filosofía y Letras, Sección de Filosofía, así como los del Doctorado de la misma, esperándose que la legislación permita en breve la presentación en Barcelona de las Memorias doctorales, privilegio reservado, por ahora, a la Facultad Central. Los cursos monográficos de Doctorado, correspondientes al presente año académico, son: "La filosofía del Rig-Veda", por el doctor don Pedro Font y Puig; "Perspectivas sobre la Ética actual", por el doctor don José Ignacio Alcorta, y "La doctrina del verbo mental en Santo Tomás", por el doctor don Jaime Bofill.

Como catedráticos numerarios, adscritos a la Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, actúan: el doctor don Pedro Font y Puig, para Psicología; el doctor don José Ignacio Alcorta Echevarría, para Ética; el doctor don Jaime Bofill, para Metafísica, y el doctor don Joaquín Carreras Artau, para Historia de la Filosofía. Con ellos colaboran dos profesores encargados de curso, cuatro profesores adjuntos y nueve ayudantes. La Sección cuenta con tres Seminarios: el de Historia de la Fi-

losofía y Filosofía General (objeto de una amplia reorganización de fondos e instalaciones), el de Psicología y el de Ética (actual sede de la Delegación en Barcelona del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, del C. S. I. C), así como de la Agrupación "Luis Vives" de Licenciados y Doctores en Filosofía, adscrita a la Sociedad Española de Filosofía.

El total de alumnos oficiales matriculados en la Sección de Filosofía de Barcelona, durante los cuatro últimos años, es el siguiente: 7 varones y 14 hembras, es decir, 21, en el curso 1949-50; 13 varones y 8 hembras, es decir, 21, en el curso 1950-51; 14 varones y 11 hembras, es decir, 25 en el curso 1951-52; 16 varones y 9 hembras, o sea 25, para el curso 1952-53. Estas cifras representan el 3,7 por 100, el 3,3 por 100, el 5,4 por 100 y el 6,9 por 100 del número total de alumnos oficiales matriculados en la Facultad durante los años respectivos. En los exámenes de Licenciatura se graduaron: 14 alumnos en el curso 1948-49; 12, en el 1949-50; 6, en el 1950-51, y 9 en el 1951-52. De estos datos parece desprenderse la consideración de que, tras una cierta crisis, puede esperarse un incremento en el número de vocaciones filosóficas recogidas por la Sección, y en el rendimiento intelectual de las nuevas promociones.

En cuanto a su eficacia pedagógica, la Sección de Filosofía de la Universidad de Barcelona ha tropezado con una serie de factores que dificultan una deseada y posible modernización de métodos didácticos. La poca flexibilidad del plan de estudios impone al Cuerpo discente y a los catedráticos numerarios una cargazón de horarios difícilmente superable. La escasa remuneración de los profesores encargados o adjuntos y la nula de los ayudantes impide la utilización adecuada, incluso del personal docente disponible. Finalmente, la limitación de las subvenciones a los Seminarios hace inasequibles materiales básicos de trabajo.—J. P. B.

SECCION DE FILOSOFIA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

PROFESORADO

La Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia cuenta actualmente con los siguientes Catedráticos y Profesores:

Dr. D. Adolfo Muñoz Alonso, Catedrático de Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas filosóficos, que regenta, en concepto de Encargado de Curso, las Cátedras de Cosmología, Estética y Psicología racional y experimental

Dr. D. Angel González Alvarez, Catedrático de Metafísica, que regenta, en concepto de titular, la Cátedra de Metafísica (Ontología y Teodicea), con la Filosofía de la Religión.

Dr. D. Luciano de la Calzada Rodríguez, Decano de la Facultad y Catedrático de Historia de España,

que regenta, en concepto de Encargado de Curso, la primera Cátedra de Historia de la Filosofía, con la Filosofía de la Historia y la Historia de la Filosofía española.

Dr. D. Antonio Truyol Serra, Catedrático de Filosofía del Derecho y Derecho Natural de la Facultad de Derecho, que profesa la de Filosofía del Derecho en concepto de acumulada.

Dr. D. Jesús García López, Profesor Adjunto de Metafísica, Encargado de curso de la segunda Cátedra de Historia de la Filosofía y de la de Metafísica (Crítica).

D. Enrique Antón Cano, Profesor Adjunto de Lógica, Encargado de curso de la Cátedra de Lógica, con la Metodología.

D. Antonio García Martínez, Profesor Adjunto de Ética, Encargado de Cátedra de la de Ética general y especial, con la Sociología.

Además, los Ayudantes: D. José Cervera Tomás, adscrito a las Cátedras de Historia de la Filosofía y Estética; Dr. D. Juan José Ruiz Cuevas, adscrito a la Cátedra de Cosmología, y D. Manuel Albendea Gómez de Aranda, adscrito a la Cátedra de Psicología racional y experimental.

SEMINARIO

Existe y funciona regularmente en esta Sección un Seminario de Filosofía, con biblioteca de cerca de mil volúmenes, en donde se realizan trabajos de investigación como complemento de las clases, dirigidos por los respectivos Catedráticos y Profesores, así como trabajos de investigación para tesis doctorales.

CURSOS DEL DOCTORADO

En el presente año escolar pueden seguirse en la Sección los siguientes Cursos monográficos para la obtención del grado de Doctor:

"El posthistoricismo de Dilthey a Toynbee", por don Luciano de la Calzada.

"El concepto de filosofía en los griegos", por el doctor don Angel González Alvarez.

"Valores filosóficos del Catolicismo", por el doctor don Adolfo Muñoz Alonso.

ALUMNOS

Esta Sección cuenta en la actualidad con los siguientes alumnos oficiales: seis en el primer curso, cuatro en el segundo y tres en el tercero.

LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
SECCIÓN DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA
La Sección de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Murcia cuenta actualmente con los siguientes Catedráticos y Ayudantes:
Dr. D. Adolfo Muñoz Alonso, Catedrático de Teología y Filosofía y Historia de la Filosofía.
Dr. D. Juan José Ruiz Cuevas, Catedrático de Historia de la Filosofía y Estética.
Dr. D. Manuel Albendea Gómez de Aranda, Catedrático de Psicología racional y experimental.
Dr. D. José Cervera Tomás, Ayudante de Historia de la Filosofía y Estética.
Dr. D. Juan José Ruiz Cuevas, Ayudante de Historia de la Filosofía y Estética.
Dr. D. Manuel Albendea Gómez de Aranda, Ayudante de Psicología racional y experimental.
Dr. D. José Cervera Tomás, Ayudante de Historia de la Filosofía y Estética.

La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y EL BACHILLERATO

MANUEL CARDENAL IRACHETA

ARGUMENTOS HISTÓRICOS

Como hilo conductor para responder adecuadamente a la cuestión de cuál y cómo debe ser la Filosofía en el Bachillerato, recordemos el viejo dicho: "La filosofía con barbas". Lo que descubre la frase es que hay dos épocas en la vida del estudiante: una con barbas y otra sin ellas. Y que las barbas —que no son otra cosa que la pubertad y la salida de la niñez— marcan la ineludible separación de dos tipos de enseñanza y de dos contenidos de esta enseñanza.

Así, pues, si queremos tomar en serio la cuestión nos veremos precisados a plantearnos el sentido del llamado Bachillerato, y corrientemente "Enseñanza Media". Contra la opinión vulgar, hoy tópica en la legislación, y no sólo en España, sino también de otros países, vamos a sostener que no hay tres grados en la enseñanza: el primario, el secundario —la "enseñanza media"— y el superior o universitario, como se ha tenido por inconcuso desde la reforma napoleónica (1).

Procedamos con las argumentaciones pertinentes. Primero los argumentos históricos. La Edad Media y la Edad Moderna, hasta el siglo XIX no conocieron más que dos grados de enseñanza: la de las escuelas de Gramática y

(1) En realidad, después de la reforma napoleónica de 1802 se han concebido cuatro grados, ocupando el segundo los *Institutos*, con el nombre de *Escuelas Secundarias*; los *Lycées* eran verdaderas Facultades de Ciencias y Letras. El cuarto grado eran las *Escuelas Especiales*, concebidas ambiguamente, ya como *Escuelas profesionales* (Derecho, Medicina, artes mecánicas y químicas), ya como hogares del cultivo desinteresado de la llamada *investigación*. Este equívoco perdura.

Don MANUEL CARDENAL IRACHETA es *catedrático de Filosofía de Instituto, y secretario de la Revista de Estudios Políticos, así como profesor del Instituto de Estudios Políticos de Madrid. Ha publicado muchos trabajos, especialmente sobre Filosofía moderna.*

la Universitaria (2). El niño —*puer*— aprendía a leer y escribir, cuentas y rudimentos de latín en las escuelas —*ludi*—, un poco como jugando. A los catorce o quince años ingresaba en la Universidad, donde, salvo precoces Lopes —Lope mintió que se había bachillerado a los doce—, en tres o cuatro años estudiaba latín de lleno, tal vez griego y filosofía. Bajo la palabra filosofía se comprendían entonces las llamadas ciencias y la misma filosofía —"filosofía natural", lógica, ética y metafísica—. Con diecisiete o dieciocho años el escolar pasaba a las Facultades mayores: Teología, Derecho, Medicina. Estas Facultades —estudios profesionales, diríamos hoy— eran capacitaciones técnicas, "carreras", que respondían a las necesidades de la sociedad. Los estudios de Bachillerato —ciencias, lenguas clásicas, filosofía— eran el primer tramo universitario o de la enseñanza superior facultativa, en un triple sentido: *a*), en el tiempo, ya que cronológicamente, y perdón por la redundancia, se tenían que cursar antes que los mencionados facultativos; *b*), también en el sentido formativo humano, como constituyendo aquellos saberes que potencian desinteresadamente la mente humana, y por ello fueron dichos *Humanidades*; y *c*), en razón de ser, instrumentalmente, precisos para abordar las técnicas facultativas —el latín como idioma científico universal, por ejemplo—.

Estos estudios de Humanidades se llamaron asimismo Facultad de Artes, y sus alumnos, artistas. Requerían el pleno desarrollo psíquico del alumno, mientras que los estudios en las escuelas de Gramática —nuestras escuelas primarias y elementales— podrían llevarse a cabo en grados inferiores del desarrollo mental, con

(2) El esquema universitario está figurado en el *trivium* y el *quadrivium* (Letras y Ciencias). No hay que alucinarse por el escaso contenido de aquellas disciplinas. Se enseñaba lo que se sabía. Lo que importa es el carácter superior y enciclopédico de la enseñanza, y la ineludible necesidad de formar la mentalidad del hombre con el doble juego de las artes sermonicales y las artes reales. Toda división del Bachillerato universitario es contra natura humana.

babas, como dice también el refrán aludido (el latín con babas y la filosofía con barbas). Esto nos lleva como de la mano al segundo argumento.

ARGUMENTO FISIOLÓGICO-PSICOLÓGICO

Segundo argumento, fisiológico-psicológico. Es sabido y trillado que todos los *tests* psicológicos, desde Binet, tratan de graduar los pasos de la inteligencia en función de la edad fisiológica. El concepto de edad mental debe ser concomitante con el de edad fisiológica. Un niño a los diez años debe resolver determinadas situaciones, las que le plantee el *test* de su edad. Si no las resuelve será un retrasado. Si es capaz de resolver, además, situaciones propias de edades más avanzadas, será un superdotado. Niños normales, retrasados y superdotados, he aquí una clasificación paralela, aunque de vuelo más corto, a la famosa de Aristóteles en su *Política*: hombres sociales o adaptados, hombres insociales por inadaptados, deficientemente, y hombres inadaptados por *divinos*, es decir, superhombres.

Pero cuando el niño llega a resolver los *tests* de adultos superiores hacia los quince años, ha dejado de ser niño. Ya no hay más que hacer ni que graduar en su inteligencia. Podrá el joven, de ahora en adelante, saber más o menos, adiestrarse en este o aquel ejercicio, tener o no tener talento, pero su inteligencia no aumenta. La consecuencia es clara. Debe haber un tipo de enseñanza adecuado a la edad infantil, y otro a la edad adulta. Y esta es la distinción fundamental.

Ambos argumentos están diciendo claramente que no existe "enseñanza media", a no ser que se entienda por ello los grados superiores de la Escuela; que el Bachillerato es universitario, no pre-universitario, que es fundamentalmente universitario. El malentendido está aquí en la constitución, en el siglo XIX, de las Facultades de Letras y Ciencias. Estas Facultades no son sino el Bachillerato, el *trivium* y el *quadrivium* de la Edad Media, o incluso las *écoles centrales* de la Revolución francesa, las humanidades de la Facultad de Artes. Por eso nuestras Facultades de Letras y Ciencias se han balanceado entre enseñar elementalidades —que ya debían saber los alumnos con el Bachillerato— y una retirada aristocrática a los campos de la investigación. Pero la Universidad, como cuerpo docente *sensu stricto*, no debe investigar. Otra cosa es que la Universidad, como Corporación, sostenga Institutos de investigación.

Desconocer lo anteriormente dicho es ocasionar graves confusiones. Una de ellas, en la que caen los Institutos antipedagógicamente, es hacer convivir a seres humanos que por su conducta natural deben estar separados. Otra es la que obliga al personal docente a hacer

cara, sin la debida preparación, a dos tipos de enseñanza, la elemental y la cuasi-universitaria, siendo pedantes con los niños, y tal vez no bastante científicos con los mayores. No menor es el peligro de la enseñanza cíclica, con la que se quiere salvar la transición de una a otra enseñanza, y que suele no ser cíclica, ni de materias ni de métodos, no pasando de constituir un despedazamiento de programas. Lo que hay que ver es que un niño de doce años no puede entender la gramática, pero sí puede aprender una lengua; que un niño de doce años tiene el instinto de coleccionar, pero sólo a los quince o dieciséis puede entender lo que es una clasificación natural, *et sic de coeteris*.

Hay, pues, que determinar claramente qué se puede enseñar antes de los quince años, aproximadamente, para con ello constituir el programa de los últimos grados de la escuela. La enseñanza primaria ha de prolongarse hasta esa edad, y debe estar en manos de personas acostumbradas a tratar con niños. En nuestro país, donde los niños suelen ser precoces sexualmente y socialmente —los llamados listos, que no son los "agudos" que dicen los aragoneses—, retenerlos en un tipo de actividad docente y de convivencia aparentemente "retrasada", es útil, y creo que aconsejable. Con tal, claro está, que el maestro tenga una cultura superior a la que hoy posee. El maestro de estos grados debe tener una cultura universitaria, como la tenían los viejos dómicos de las escuelas de Gramática; pero no debe ser un profesor universitario, es decir, no debe tener la pedantería del catedrático de Universidad o de Instituto. Y debe estar templado en un conocimiento tanto teórico como práctico de la psicología infantil.

El actualmente llamado Instituto ha de quedar, pues, integrado en la Universidad, como siempre lo estuvo, salvo en la desconcertada época postnapoleónica. Debe, como en la Edad Media y en el Renacimiento, proporcionar al joven los saberes básicos, en el doble sentido de fundamentales y de instrumentales. Esta integración supondría la desaparición definitiva de los "preparatorios", subterfugio pedagógico de mala memoria, y que la cultura ganara su sentido unitario en la adquisición sumaria, pero fundamental, de las Humanidades de nuestro tiempo.

Con todo lo dicho, si no me engaño, puede enfocarse el problema de la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato; insisto: en el Bachillerato o Facultad de Artes.

Todos los hombres se interesan, naturalmente, por las cuestiones filosóficas; pero la filosofía es siempre un saber estricto, difícil de alcanzar. Cuando no es charlatanería, este saber supone otros muchos saberes y, además, la experiencia de la vida. Un joven a los dieciséis años no puede saber mucho, y apenas tiene experiencia de la vida. Por eso Aristóteles dijo ya, en su *Ética a Nicómaco*, que el joven no es buen

oyente de filosofía. ¿Qué hacer, pues? Toda la educación es una fuerza que se hace a la naturaleza. Es una maduración forzada del hombre. Aquí, en el caso de la filosofía, tendríamos que acentuar la fuerza de modo que captemos en alguna medida la atención del escolar. No hay regla que ofrecer: sólo entregarse a las dotes persuasivas "psicagógicas" diría Platón, del maestro. El estudio de la filosofía es siempre una iniciación por un maestro de "novicios". La fuerza que hemos de hacer al oyente de filosofía es siempre del tipo de la persuasión, de la seducción.

Sin embargo, a los dieciséis o diecisiete años un joven debe poseer los suficientes conocimientos positivos para que pueda ser llevado de algún modo al campo de la filosofía. En primer lugar, se le puede ofrecer un curso de lógica y ontología, con el objeto de hacerle ver la estructura del saber que ya posee. Aquí, la gramática y la retórica deben ayudar a la lógica y a la ontología. En el último curso del Bachillerato puede también intentarse desarrollar ante los ojos del alumno el panorama de las ideas que han constituido el acervo histórico del pensamiento humano, y muy particularmente de aquellas que dominan el pensamiento actual, o se trataría de una historia de la filosofía, sino de un despliegue de ideas. No de una exposición de sistemas, sino de una vista de las ideologías de cada época, y muy particularmente de la actual. No se trataría de discutir los sistemas, dando unos por válidos y otros por falsos, sino de explicar cómo han pensado los hombres en el pasado y cómo piensan en la actualidad, y al par de buscar los motivos de

tales pensamientos y las circunstancias en que se han producido.

Dos cursos, pues, uno en cada uno de los últimos del Bachillerato, cuyas materias serían lógica y ontología —que son inseparables— y el panorama de las ideas o del pensamiento humano. He aquí el contenido de esta disciplina que nos parece adecuado. En total podrían ser seis horas semanales, tres en cada uno de ellos.

No hay que quererlo abarcar todo. Unas pocas disciplinas, bien estudiadas, son suficientes para abrir puntos de vista sobre la realidad y el saber que quedan cerrados a muchas "asignaturas" flojamente estudiadas y flojamente enseñadas. Hay que huír, además, de la "cultura general", gran almacén de vaciedades, útil sólo para resolver los problemas del damero maldito, hacer crucigramas o lucirse en el café entre analfabetos. Digo esto pensando en quienes, marchando sobre rutas muy pisadas y con antojeras, pregunten por la Psicología o la Teoría del Conocimiento, etc. No obstante, dos palabras sobre la Psicología: Como ciencia natural no es propiamente filosofía. Puede incluso explicarla el catedrático de Biología, a quien le es muy próximo en su saber. La llamada *racional* ya surgirá, y continuamente, en forma viva al estudiar la historia del pensamiento humano. Confíemos, pues, en que el profesor de filosofía sabrá su oficio. Legislar en filosofía, y en tantas otras cosas, es descansar hipócritamente en los renglones —letra muerta— de cualquier boletín oficial. Este descanso hipócrita es, sin duda, un modo deficiente de vida. Y la filosofía es vida, o no es nada.

SUPUESTOS PEDAGOGICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL B.

JOSE ARTIGAS

Desde hace algunas décadas, acentuadamente durante las tres últimas, se viene reiteradamente repitiendo una peculiar actitud crítica ante los últimos tramos de la historia de la cultura occidental. Que ésta ha descrito, en efecto, un arco de ballesta, introduciéndose mar adentro por aguas más que peligrosas, es evidente; pero no lo es menos que, en definitiva, el fallo no lo es tanto de las meras formas culturales objetivadas —localícense éstas en el plano propiamente cultural o en el de la civilización—, como del hombre, que o ha empobrecido su espíritu bajo la influencia del clima histórico determinado por tal esquema cultural, o ha tenido que abdicar previamente de su dignidad para alcanzar a establecerlo.

En un caso u otro, es patente que la víctima fundamental y primera es humana, y que junto al fracaso que se registra espectacularmente en la reiterada amenaza de guerra o la cristalización político-social del materialismo dialéctico, hay que alinear también decididamente —aunque aquí falten los acordes materialmente sangrientos— el del hombre occidental de cada día, sujeto indudable de una serie de derechos cívicos, pero incapacitado de facto para describir una trayectoria vital propia y verdaderamente humana, porque la formación que recibe es fiel trasunto de la cultura cuya crisis está definitivamente definida.

La dificultad, empero, reside en que la Pedagogía, en cuanto técnica, antes de dictar sus normas, necesita de un previo subsuelo de compleja índole cultural, cuya propia cuestionabilidad aguza precisamente la urgencia de la tarea pedagógica. La dificultad del diagnóstico histórico, por otra parte, y la inseguridad de la profecía —y una suerte de profecía implica en algún modo el proyecto de formación—, no reside tanto y tan propiamente en la capacidad de libertad cuanto en la excepcionalidad de toda situación humana. Ello, sin embargo, en

modo alguno excusa de acometer el intento de quebrar de algún modo el círculo vicioso que resulta de una cultura deficiente y un sistema educativo informado por ella y que a su vez la sostiene, perpetuándose así un clima vital que ha hecho la existencia humanamente inhabitable para el hombre. Sin duda, por eso, simultáneamente, en distintos meridianos se registra un creciente interés por el tema de la Pedagogía, entendiéndola ésta en su recto sentido de teoría de la formación del hombre, que —si de alguna manera lo comprende— en modo alguno se reduce al arte de hacer el aprendizaje más breve o menos dificultoso.

Entendida, pues, la Pedagogía en su verdadero significado, la más sumaria atención al panorama educativo de nuestros días advierte de la oportunidad de someter a estudio conjunto las tres nociones integradas en el título de este trabajo.

Pero, si cualquiera de ellas aisladamente considerada plantea ya por sí misma una serie de interrogantes acentuados en el momento actual de la cultura, la peculiar y honda crisis en que ésta se encuentra hoy sumergida trae a excepcional primer plano la cuestión de su recta integración, haciéndola devenir mucho más que un simple problema técnico de dosificación y ajuste de unos factores cuyas conexiones fácticas aparecen en todo caso evidentes. En nuestras circunstancias, es preciso establecer una serie de determinaciones previas si se trata de evitar que cada afirmación quede afectada de un margen excesivo de confusión o equivocidad.

* * *

La primera ha sido parcialmente hecha con respecto a la Pedagogía, al aclarar que aquí el término tanto vale como teoría de la formación; por ésta, se entiende el conjunto de hábitos con que reflexivamente se trata de dotar a la generación joven para ponerla en disposición de cumplir sus fines propiamente humanos. Por supuesto, que si entre éstos —establecida la debida jerarquía— aparece una pluralidad de objetivos secundarios, la teoría de la formación se ramificará proporcionalmente, dando lugar a una serie de pedagogías especiales, bien que

Don JOSÉ ARTIGAS es catedrático de Filosofía de Instituto. Ha publicado dos obras: "El concepto de filosofía en Séneca" y "Descartes o la formación del hombre moderno". Ha estado pensionado en Alemania y es autor de numerosos artículos de revista.

en estrecha conexión y siempre subordinadas a la ordenación general.

Dentro de ésta, pues, debe ser incluido el tema del Bachillerato, puesto que representa un ciclo educativo dedicado exclusivamente a la formación del hombre en cuanto tal, sin más determinación independiente de las características peculiares que de hecho puedan acompañar al educando o la cualidad del futuro que a sí mismo pueda proponerse, objeto de otras especiales atenciones pedagógicas.

Estos supuestos esbozados, todavía hay un principio pedagógico cuyo decisivo interés importa sobremanera subrayar: aquel que Ortega ha formulado expresivamente diciendo que no se puede enseñar más que lo que de verdad se puede aprender. Con lo cual queda categóricamente preceptuada una ineludible poda en el catálogo de disciplinas y cuestiones que han de ofrecerse al estudio del educando, peculiarmente comprometida cuando se considera la complejidad y riqueza en que cristaliza la cultura, o quizá más bien el saber de nuestro tiempo, pero que se hará inevitable por doloroso que a todos sea y sacrílego que pueda parecer a los ojos de determinados idólatras.

Lo esencial exclusivamente, sin embargo, es que tal selección se haga con criterio absolutamente pedagógico, esto es, sin doblarse a otro interés ni atender a otras razones que las rigurosamente emanadas de una acertada determinación de los fines de la formación y la estructura del proceso que implica.

* * *

Cuanto va dicho subraya seguramente la importancia del papel insustituible que al Bachillerato corresponde en la tarea de ayudar al hombre —y mediatamente a la cultura actual— a superar la crisis que hoy penosamente atraviesa. Si una descripción detallada de su articulación sería por ahora inoportuna, no lo es, en cambio, la consideración detenida del oficio que dentro de ella pueda corresponder a la Filosofía en cuanto disciplina excepcional desde una pluralidad de perspectivas y puntos de vista.

Pero esta misma noción de Filosofía, tras la historia de las últimas décadas, sobre todo, se ha hecho tan suficientemente equívoca como para reclamar también unas precisiones previas antes de seguir adelante. Y que las merece es indudable, porque seguramente el hecho cultural más profundo que se ofrece a la consideración de la mente actual es el decisivo cambio de actitud que el hombre ha adoptado ante la Filosofía, que cede su puesto de constitutivo esencial —único en rigor— de la *Weltanschauung*, que ha mantenido durante toda la época de dominio racionalista, de Descartes a los últimos aletazos hegelianos o positivistas. En realidad, en ello consistía el racionalismo y en la abdicación actual consiste tal vez la can-

celación de un ciclo cultural en la historia. Las nuevas direcciones de pensamiento que con la pretensión de un acercamiento a la vida o la existencia se insinúan profusamente desde hace algunos años, no autorizan probablemente para anunciar la iniciación de una nueva era, pero sí, con toda seguridad, para dar por terminada la del imperio del puro entendimiento del ser humano.

Ante esto, ocurre pensar en una serie de soluciones, ofrecidas de hecho tanto en el plano puramente especulativo como en el práctico de la ordenación pedagógica, empezando por la de eliminación de la Filosofía, lo cual en realidad no significa sino el regreso al pasado inmediato de regencia positivista, que se reparte amigablemente con el idealismo la responsabilidad que al racionalismo, en sentido lato, hay que atribuir en la crisis actual tan aludida en estas páginas.

Justamente, en una clara delimitación de las fronteras y alcance de la Filosofía, de su papel y sentido, se denuncia el papel insustituible que le corresponde desempeñar en un adecuado sistema de formación.

* * *

Ante todo hay que tener presente que en ninguna de las dos actitudes que el hombre moderno ha pretendido adoptar con respecto a la Filosofía, puede mantenerse más que como postura puramente intentada sin forzar el orden natural de las cosas, esto es, sin violentar la inalienable estructura de la Filosofía en cuanto sapientia humana, cuya respuesta a las últimas preguntas del hombre siempre queda más allá de sus posibilidades o la irreprimible tendencia natural del entendimiento humano a proponerse cuestiones panorámicas o radicales, que en modo alguno admiten ni siquiera formulación en el parcelado plano de los saberes particulares.

Rechazadas ambas posiciones contrarias, inaceptables como extremos de un falso planteamiento nacionalista, podría buscarse una solución superadora en apariencia, que buscarse la sustitución de la especulación estricta y rigurosamente filosófica por una nueva construcción menos racionalizada, más enraizada en la existencia y la vida, directamente destilada en lo posible de lo concreto expresado en la biografía o la historia. En esa dirección, desde Kierkegaard y Nietzsche si se quiere, o Fichte, viene moviéndose una serie de pensadores cuya obra, por la abundante inclusión de elementos de diverso orden que rebasan la rigurosa arquitectónica puramente racional, trasciende lo que por Filosofía debe estrictamente entenderse y justifica el que Meyer, por ejemplo, o Przywara, en nuestros días, al enumerarlos históricamente, sin desatender pensamientos que en tiempos pasados han tenido, por otras razones, análogas características, tengan que acudir a

sistemas que ya desde el título —“Historia de la Weltanschauung occidental”, “Humanitas”— denuncian la amplitud del intento, de dimensiones sensiblemente superiores a la de exponer escuetamente la Historia de la Filosofía.

Dado que la Filosofía alcanza su valor máximo en cuanto forma de cultura, y no en cuanto técnica, son indudablemente muy justos tantos los ensayos que tratan de arquitectonizar concepciones del universo, en que el elemento estrictamente racional humano entra en composición con otros, cuales fueren, como la consideración de la historia, tratando de articular los trazos propiamente filosóficos con aquellos otros ajenos que aparecen en estrecha conexión con ellos en la unidad orgánica y viva de la forma cultural.

Pero aun haciendo abstracción precisiva de lo indeciso y confuso de tales integraciones en la mayoría de los casos, aun cuando alguna fuese absoluta y totalmente aceptable y no puro sugestivo callejón sin salida, sería de máximo interés distinguir en su tejido su nervatura estrictamente lógica, lo que de ciencia hay contenido en la concepción total, esto es, la Filosofía, no con ánimo de separar, sino de prestar una base sólida y objetiva a la arquitectónica cultural y ofrecer una pauta infalible para su asimilación subjetiva.

* * *

Una tarea de este tipo llevó a cabo Santo Tomás en su tiempo, y en ello quizá estriba fundamentalmente su superioridad sobre San Agustín, y explica el hecho, tan anotado por Jaime Bofill, de que todavía ninguna herejía haya encontrado campo de despegue en el círculo de la especulación tomista. Hoy, tras la caída del racionalismo, en vísperas de una nueva edad de la cultura, siete siglos más cerca del día en que surgirán los pseudocristos y pseudoprofetías que previene el Evangelio, es tan inaplazable como en el corazón del siglo XIII el establecimiento de una mínima dogmática racional, tan rígida en sus principios como flexible en su imprevisible desarrollo, tanto desde un punto de vista objetivo doctrinal, como desde el subjetivo práctico-pedagógico.

Tras el peligroso meandro que en nuestros días describe la cultura, los próximos tramos de historia sólo serán humanamente accesibles y superables para aquellos hombres cuya concepción del universo esté respaldada por la mínima serie de ideas claras y distintas sobre el mínimo

repertorio de cuestiones fundamentales y decisivas. Una efectiva superación del excepticismo, aunque se llame relativismo histórico, el establecimiento de una rigurosa escala jerárquica de valores y su aceptación eficaz, por ejemplo, son tareas que al educador se le ofrecen hoy como inaplazables, si el educando ha de hacer frente con perspectivas de éxito a los avatares que en las distintas dimensiones de su existencia ha de ir sufriendo.

Justamente ahí reside la necesidad de la Filosofía y el insustituible papel que en la formación de la generación joven le corresponde desempeñar. Con la caída del racionalismo, no sólo no ha disminuído su importancia, sino que ha aumentado. Precisamente por el valor de coronamiento y perfección que entonces tenía, podía desatenderse como en parte se evidencia en Descartes. Desde el nuevo punto de vista, más semejante al del siglo XIII, que la confiere una misión fundamental y condicionante, no podrá repetirse la desatención sin el grave peligro de dejar al hombre desarmado ante el innumerable repertorio de problemas sociales, políticos y religiosos, humanos en general, con que la historia le espera.

* * *

No quiere esto decir, sin embargo, que a todo hombre se haya de extender una formación filosófica, cuya intrínseca dificultad le veda descender a los estratos inferiores de la educación, pero sí que su presencia destacada es terminantemente necesaria en el Bachillerato, aunque ello obligase al educando a terminarlo algo después de lo que en los últimos años viene siendo costumbre. En realidad, de ello no se derivarían más que consecuencias positivas.

Sin establecer con la Filosofía un centro definido de gravitación de la formación, es más que probable que continúe por mucho tiempo el hombre escindido de nuestros días, la fe montada al aire, la técnica deshumanizada, la actitud política veleidosa, la relajación moral evidente; en definitiva, todo lo que es expresión natural de la cultura desorbitada en que la Pedagogía se inspira para diseñar su sistema de formación. En la Filosofía hay que buscar el arranque de las “líneas constantes” que José Antonio echaba de menos. En ella, el camino más corto para la forjación de un hombre nuevo que en Pedagogía, como en toda geometría del espíritu, atraviesa también la línea de las estrellas.

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL B.

EUGENIO FRUTOS CORTÉS

Parece oportuno, en la vecindad de una reorganización de los estudios de Bachillerato, revisar el contenido de cada disciplina y el método de enseñanza empleado, por lo que esta revisión pueda contribuir a mejorar el nivel de nuestra Enseñanza Media. No se trata de sostener opiniones personales, sino más bien de crear un campo abierto, adonde todas las opiniones tengan acceso y puedan ser confrontadas con la experiencia de todos y cada uno en su respectivas materias. Acaso este aleccionador confrontamiento sirva para evitar los extremos, tanto de los que aspiran a un elevado nivel intelectual como el de aquellos otros a quienes una larga experiencia ha hecho desconfiar de que ese nivel pueda ser alcanzado por la mayoría, o de los que simplemente prefieren, por razones utilitarias, unos estudios fáciles, que cubran el expediente para la adquisición de un título prácticamente utilizable.

A este tenor, lo que aquí se dice sobre la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato no pretende llegar a conclusiones fijas, ni menos a encasillar estas disciplinas en cursos y horas inmutables, sino más bien a señalar las condiciones generales que he observado en mi enseñanza de ella, teniendo en cuenta la edad de los alumnos que la cursan y el contenido de los cuestionarios en los últimos planes de estudio. Considero que sobre esta base real puede abrirse discusión y determinarse qué debe estudiar y cómo debe ser enseñado.

CONDICIONES DEL ESTUDIANTE

En primer lugar, considero vana toda elucubración que desconozca el sujeto del problema: el estudiante. Pero no un estudiante abstracto, sino el concreto escolar de estos estu-

dios, con sus buenas aptitudes y con sus deficiencias. No, ciertamente, para rebajar el nivel de los estudios como si esas deficiencias fuesen insuperables, pero sí para no forjarse la ilusión de que los estudiantes entienden y asimilan los problemas que le son ajenos o inabordables, por falta de madurez o por deficiencias de formación. Ya se entiende que lo primero no puede ser corregido, mas sí lo segundo.

Pues bien, el estudiante de Bachillerato suele acceder a la Filosofía en 5.º curso, entre los catorce y los quince de su edad, si comienza a los diez recién cumplidos o aún por cumplir. Por término general, en esta temprana adolescencia el predominio de lo cercano y concretamente sensible, o de lo lejano e imprecisamente imaginativo, es abrumador. La inmediata realidad física y la quimérica aventura son los campos de interés preferidos. Se aspira, por otra parte, a un saber dogmático y pragmático. El escolar quiere saber aquello de que se tenga absoluta certeza, porque esto es lo que sirve, no en el estrecho sentido de servir materialmente, sino también, en un más elevado pragmatismo, de dar una pauta a la vida, que le permita "saber a qué atenerse". La estrecha "praxis" se ha acentuado en los últimos tiempos por las condiciones actuales de vida, que más o menos conscientemente el alumno percibe, y a la que, además, es frecuentemente impulsado desde el seno de su familia.

Ya se comprende lo difícil que ha de ser el abordaje de la Filosofía desde esta situación. Extrañeza y desinterés. El estudiante se encuentra de pronto implantado en un mundo no significativo, no utilizable, cuyos no perceptibles objetos son solamente obstáculos para un entendimiento ciego. Aprenderse una mecánica lógica, unos conceptos psicológicos, unas definiciones de filosofía moral, no es difícil; pero, ¿para qué? ¿Tiene esto sentido o educa en algún modo?

Don EUGENIO FRUTOS CORTÉS es catedrático de Fundamentos de Filosofía en la Universidad de Zaragoza, y catedrático de Filosofía de Instituto. Autor de numerosas publicaciones: "El pensamiento filosófico de Calderón", y sobre Historia de la Filosofía, Filosofía del Arte y Filosofía de la Historia; se ha dedicado muy especialmente a tratar problemas de Enseñanza Media y Universitaria.

POSIBILIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Sin embargo, el estudiante no es una inabordable fortaleza, enroscada en la imaginación; tiene preocupaciones —preocupaciones de adolescente—, no siempre despiertas, pero que es

posible despertar o avivar. Sin poner pie en ellas, toda la enseñanza de la Filosofía es educativamente inútil. Ahora bien —salvando los alumnos excepcionales—, intentar esto a los quince años del escolar es prematuro. Esto se advierte si se nota el profundo cambio experimentado por los alumnos en 6.º curso. Ciertamente ayuda una cierta familiaridad con la materia, pero la determinación esencial es su propia madurez. Los alumnos de 5.º curso harían, por término medio, con buen aprovechamiento, el 3.º ó, a lo más, el 4.º; el conjunto de materias del plan y de los cuestionarios actuales no responde a la madurez de su edad. Sería preferible comenzar a los once años, como aparecía en el Proyecto de la nueva Ley; pero ya se saben las consabidas razones utilitarias que a ello se oponen. En los alumnos de 6.º y 7.º curso es mucho más fácil despertar el interés, siempre que se mantenga la relación concreta a que antes aludimos, y los problemas estudiados respondan a las preocupaciones que realmente se dan en un muchacho de dieciséis a diecisiete años. Aquí es donde interesa decidir qué cuestiones filosóficas van a ser objeto de estudio y el alcance que puede dárseles. Cualesquiera que sean exigirán un intercambio personal de profesores y alumnos, pues es muy difícil a través de un libro, por bueno que sea, alcanzar esos concretos puntos de contacto que permitan algo más que un aprendizaje memorístico. Obra del profesor es operar esa apertura del alumno a la Filosofía, que es primeramente un confiado abrirse al profesor mismo, sin cuya confianza ni la pregunta reveladora de la inteligencia de la cuestión, ni las dudas, ni el afán del alumno llegará nunca a determinar la comunicación en la que los entendimientos se fecundan. Ni la opinión arriesgada, ni la desconfianza, ni la hostilidad pueden eliminarse, si el confiado abrirse ha de permitir una siembra de ideas.

Antes de tratar del contenido de estas enseñanzas puede preguntarse, en general, si el carácter abstracto o puramente especulativo y la problematicidad de las cuestiones filosóficas no son caracteres comunes que determinan ya, cualquiera que sea aquel contenido, una inadecuación de estos estudios en el Bachillerato.

Fácil es contestar que abstracción o especulación no significan desvinculación existencial. Por el contrario, los problemas que en Filosofía se abordan son aquellos que de un modo más directo están vinculados a la concreta existencia del hombre, y el apasionamiento que a lo largo de la historia han despertado es buena prueba de ello. Siempre es posible mantener este contacto vital, aunque en grado diferente dada la variabilidad humana. En esta situación no se echará de menos la supuesta rigidez de la ley física. En Física o en Matemática se podrán tratar las cuestiones en un plano absolutamente racional, desexistenciado, que si se trata de mantener en Filosofía la reduce a

un conjunto de fórmulas sin vida. Algunos piensan que si de esta manera se hace vivir la problematicidad de las cuestiones, esta vivencia misma es educativa, pues corrige la excesiva seguridad que el alumno encuentra en otras ciencias (seguridad que en el fondo no tienen), y que le llevan al orgullo racionalista de creer que por ese camino el hombre llegará a saberlo todo con seguridad, o que el saber sobre el universo físico es lo único que importa. La experiencia de los límites de nuestro entendimiento es lo que de esta manera se considera educativo. No debe llegar, sin embargo, a que el alumno piense que se trata de una magia verbal donde todas las opiniones se equivalen, pues, en este caso, la fuerte inclinación a la verdad y el carácter tajante de las opiniones juveniles le harían considerar esos temas como sofisticaría. Un rigor conceptual, aunque no sea totalmente apreciado por el alumno, es imprescindible, y una adhesión a la verdad allí donde se manifieste, incluso para decir que la verdad es que en algunos problemas no se da una solución definitiva, porque esta incertidumbre es aquí lo que de verdad se manifiesta.

Podría preguntarse, llegados a este punto, si no sería mejor eliminar esos problemas de solución insegura, lo que lleva a plantearse la cuestión del contenido de los cursos y cuestionarios de Filosofía en el Bachillerato.

CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

Descartando el difícil tema de si realmente se pueden establecer compartimientos en Filosofía, y de la justificación de la distribución corriente de materias, y aceptando provisionalmente las distinciones usualmente establecidas, encontramos que hay algunas que se vienen estudiando hace tiempo, como la Lógica, Psicología y Ética, y otras que han sido introducidas en las últimas reformas, como la Teoría del Conocimiento, Ontología e Historia de la Filosofía. En el plan todavía vigente, la Ética casi ha desaparecido, acusándose su presencia sólo en unos temas apendiculares al curso de Lógica y Psicología, que es la manera en que los cuestionarios han interpretado la "Introducción a la Filosofía". No sabemos por qué esta preferencia de los temas de Filosofía moral, que son preocupaciones habituales de la adolescencia y asequibles a su capacidad intelectual. Con esto ya se apunta una reforma de lo actual: la vuelta a un curso de Ética, supuesto que se haya de conservar la separación de disciplinas filosóficas.

Cuáles se estudien y cómo hayan de distribuirse depende del número de cursos que formen el Bachillerato. En uno de seis cursos no pueden consagrarse más de dos a la Filosofía, pues sería prematuro empezar antes del quinto. En un Bachillerato de siete cursos podrían,

en cambio, mantenerse los tres que ahora se le dedican.

Si se mantienen la Lógica y la Psicología en 5.º curso, aún se plantea la cuestión de determinar su contenido. ¿Debe seguirse enseñando, invariablemente, la Lógica aristotélica en su forma escolástica? ¿Es posible dar entrada a unas nociones de la Lógica matemática, en relación con su posibilidad para la Física? En las breves nociones que un curso con dos materias permite dar no hay tiempo para el desarrollo de ambas lógicas, ni la preparación actual de la mayoría del profesorado permite un cuestionario de Lógica matemático. Pero, al menos, parece obligado señalar su realidad actual, manteniendo el valor de la Lógica tradicional en su campo. Las nociones de Psicología no pueden olvidar tampoco las direcciones actuales, pero sin caer en un curso de Psicología puramente experimental.

El curso de Ética habrá que situarle en el 6.º del Bachillerato, con lo que desplazará el de Teoría del Conocimiento y Ontología. Por la edad de los alumnos, los estudios de Filosofía moral parecen aquí más adecuados. La Teoría del Conocimiento siembra dudas tempranas, plantea cuestiones que el alumno no siente, aunque las aprenda. En el escolar español, al realismo ingenuo propio de la edad se une la fuerte tendencia realista española, de modo que lo difícil es que comprendan que se haya podido dar siquiera el idealismo. Algunos problemas, como el de los universales o la posibilidad del escepticismo, convendría que fueran conocidos, pero no hasta el punto de desplazar a la Ética. Si ésta debe ser complementada por unas nociones de Derecho, sólo se puede decidir respecto a los problemas jurídicos generales, en cuanto el Derecho se funda en la moral. Pero la razón por la que habitualmente se pide la inclusión de algunos conocimientos jurídicos de tipo positivo —por ejemplo, testamentaria— es puramente utilitaria. Por lo que respecta al profesorado, una buena preparación filosófica no supone el conocimiento del derecho positivo, sino de las cuestiones generales de la Filosofía del derecho.

Se ofrecen tres posibilidades para el 6.º curso: un curso sólo de Ética, o de Ética y Nociones de Derecho o de Ética y Nociones de Ontología. Sin duda, los conceptos ontológicos son muy abstractos para los escolares, pero es posible fijar en su mente los fundamentales, sin cuyo conocimiento no se puede desarrollar después un curso de Historia de la Filosofía, de

no detenerse a cada paso, especialmente mientras se explica la filosofía griega y la escolástica.

Ahora bien, si el Bachillerato llega a siete cursos, nos parece que debe mantenerse en 7.º la Historia de la Filosofía. Abonan esta opinión razones de índole cultural, ya que si el Bachillerato ha de proporcionar una "cultura general", conocer a los principales filósofos y sus ideas fundamentales parece tan obligado como conocer a los principales literatos o artistas que en el mundo han sido. Esta razón se basa, por elevada que sea, en la utilidad, en cuanto lo que se alega es que la cultura es útil para la vida social y el desarrollo de las propias facultades. Razones más profundas pueden también abonar su mantenimiento, puesto que el desenvolvimiento filosófico puede dar idea al estudiante de los límites y del empuje del entendimiento humano, del esfuerzo del hombre por asumir su propia superior humanidad en cuanto espíritu. La idea de que el estudio de la historia de la filosofía lleva al escepticismo no puede ser mantenida más que si se conserva el supuesto —hace mucho superado— de convertirla en una historia de sectas, de aberraciones del espíritu humano, lo que ocurre si las doctrinas son deformadas o parcialmente expuestas o desarraigadas de su momento histórico. Los excesos del "historismo" tampoco dicen nada contra la historia misma de la filosofía, pues en ella queda situado como una etapa de la evolución general del conocimiento. Si no se incluyen en 6.º curso las mencionadas Nociones de Ontología, habrá que incluirlas aquí, por la razón antes dada, reduciendo en lo posible el cuestionario de historia.

En un Bachillerato de seis cursos, no parece, sin embargo, que tenga cabida la Historia de la Filosofía, salvo que los dos cursos posibles se planteen de una manera distinta: un curso de *Introducción*, en 5.º, con las cuestiones filosóficas más importantes y adecuadas, entre las que podrían figurar conceptos ontológicos fundamentales, como los de potencia y acto, sustancia y accidente, y un segundo curso con la Historia de la Filosofía.

Se adopte esta solución o la anterior, los cuestionarios no deben, a mi juicio, ser tan detallados que impidan la actuación personal del profesor, en esta materia tan decisiva. Con cualquier contenido, no disparatado, puede lograr un buen profesor una iniciación filosófica y, sobre todo, una formación del alumno que le disponga para asumir sus estudios y su vida con amplitud y elevación.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NUEVO B.

MANUEL MINDÁN MANERO

Según lo dispuesto en la nueva Ley de Enseñanza Media, deben estudiarse *Elementos de Filosofía* en los cursos del Bachillerato superior, como materia común a las dos secciones de Ciencias y de Letras. Estas breves disposiciones suponen implícitamente el reconocimiento de la capacidad formativa general de la Filosofía, de la edad requerida para estudiarla y del carácter elemental de su enseñanza.

a) CAPACIDAD FORMATIVA GENERAL DE LA FILOSOFÍA

Me parece un acierto la obligación de ciertas *materias comunes* en las dos ramas del Bachillerato superior y que entre esas materias comunes esté la Filosofía. Otra cosa sería un gran error, como lo fué en el plan llamado de Callejo. La Filosofía, aunque viene siendo considerada como una disciplina de Letras, es tan independiente de éstas como de las Ciencias, y tiene con éstas tan íntima relación como con aquéllas. La formación filosófica es base de una sólida educación humana superior, y su estudio influye poderosamente en el ejercicio intelectual de cualquier carrera universitaria.

El Bachillerato debe tener como finalidad la formación integral del alumno, que empieza niño y termina hombre; y el Bachillerato superior debe atender a la formación general del hombre intelectual, del hombre de carrera. Y no hay asignatura que, como la Filosofía, repercute en tantos aspectos humanos y ejerza influjo tan decisivo en la vida individual y social, teórica y práctica del hombre. Desde el punto de vista del ejercicio intelectual, la filosofía desarrolla principalmente la forma especial de inteligencia abstracta, el hábito unificador y sistematizador de la mente y la actitud crítica. En este aspecto, juntamente con la Ma-

temática y las Lenguas Clásicas, forma la terna de las disciplinas que más eficazmente desarrollan la capacidad intelectual general. Desde el punto de vista del contenido toca, en sus diversas partes, los problemas que más interesan al hombre y da pábulo, junto con la Religión y la Historia, a los grandes ideales de la juventud. Como saber instrumental, es a las ciencias del espíritu lo que la Matemática es a las Ciencias Físico-Naturales. Pero hay partes de la Filosofía, como la lógica, la teoría de la ciencia y del conocimiento y la psicología, que aun desde el punto de vista instrumental pueden prestar grandes servicios a las ciencias experimentales.

b) MOMENTO EN QUE DEBE COMENZAR SU ESTUDIO

Es una necesidad pedagógica, reconocida en la Ley, la conveniencia de retrasar todo lo posible el estudio de la Filosofía dentro del Bachillerato y relegarla a los últimos cursos. La filosofía, en efecto, juega con conceptos tan abstractos y generales que apenas permiten un substrato intuitivo en que puedan descansar los sentidos y la imaginación. La comprensión filosófica supone un desarrollo intelectual más avanzado que el que hace falta para las otras y un hábito de capacidad de reflexión que no es tan preciso para el estudio de éstas. Esta reflexividad no la tienen los alumnos de los primeros cursos del Bachillerato.

Por otra parte, en Filosofía no basta comprender unos cuantos conceptos; es preciso llegar a ver el problema filosófico, y este sentido para los problemas de la Filosofía no se despierta, por lo menos, hasta que los alumnos sienten la crisis de la plena pubertad. Sólo entonces puede empezar a surtir efecto el gran poder formativo de la Filosofía; cuando el joven rompe el éxtasis continuo en que ha vivido, vertido sobre las cosas, para volver sobre sí y hacer el descubrimiento del yo, con sus incipientes rebeldías contra el medio ambiente, con su començon de actividades espirituales dispersas; cuando surgen en perspectiva inquietudes e ideas de vida que piden el pábulo de auténticos valores que den sentido e impidan el ex-

Don MANUEL MINDÁN MANERO es catedrático de Filosofía de Instituto y profesor adjunto de Metafísica en la Universidad de Madrid. Ha publicado especialmente sobre Crítica del Conocimiento y sobre Filosofía española. Es director de la "Revista de Filosofía".

travío del espíritu juvenil en esos momentos de crisis. Sólo, pues, cuando los alumnos llegan a cierta edad, que coincide con los últimos cursos del Bachillerato, tienen la capacidad adecuada para la comprensión de la materia filosófica: y sólo entonces se encuentran en la posibilidad de recibir todo el beneficio formativo de la Filosofía.

Pero, además, hay otra razón más fuerte, y es la que más me interesa exponer, que aconseja dejar el estudio de la Filosofía para los últimos cursos; se funda en la relación objetiva de dependencia mutua entre la Filosofía y las Ciencias.

La Filosofía, cualquiera que sea el concepto que de ella se tenga, supone un cúmulo más o menos grande de conocimientos que sólo el conjunto de las demás ciencias puede suministrar. Si se concibe la Filosofía como ciencia de las últimas causas de todas las cosas, es obvio que antes de estudiar las últimas causas importa estudiar las próximas e inmediatas que constituyen el objeto de las ciencias particulares. Si se dice que la Filosofía es la concepción totalitaria del mundo y de la vida, hay que convenir que esta totalidad es una unidad sintética y no analítica, es una unidad que no se nos da hecha, sino que hay que hacer, y que hay que hacer con esas parcelas de la realidad acotadas por cada una de las ciencias. Finalmente, por no alargar los ejemplos, si por Filosofía entendemos la reflexión o actividad reflexiva sobre el hacer vital en general, especialmente sobre la actividad cognoscitiva y estimativa humana, es evidente que la actitud espontánea ha de preceder a la actividad reflexiva, el acto sobre el objeto, al acto sobre el acto. Luego la Filosofía exige, por su índole especial, ser precedida, por lo menos de un modo elemental, del estudio de las demás disciplinas.

Pero no sólo exige la Filosofía que ellas vayan delante, sino que las demás disciplinas exigen ser coronadas por la Filosofía. Si es cierto que la Filosofía no llegaría a tener sentido pleno sin otros conocimientos anteriores no filosóficos, también lo es que el conjunto de las ciencias no tendría una perfecta unidad cultural sin la Filosofía; sería una serie de conocimientos dispersos. La Filosofía y las ciencias se necesitan mutuamente, por lo menos desde el punto de vista del interés cultural científico.

La Filosofía unifica, fundamenta y corona a las ciencias. La función unificadora se realiza, en cuanto al carácter mismo de ciencias (tipos de conocimiento, métodos, subordinación, etcétera), en la lógica, entendida en la acepción más amplia; en cuanto a los objetos de las mismas, en la ontología y en la concepción general del mundo que la Filosofía da. Realiza la función fundamentante llevando a total claridad y a sentido pleno, los conceptos básicos y los principios primeros que las demás ciencias

toman de la Filosofía. Sabido es que todo manual científico suele comenzar por un capítulo preliminar, que por ser preliminar no pertenece a la ciencia aquella, sino que se supone compuesto a base de conceptos dados por otras y, en último término, por la Filosofía. Además, en casi todas las ciencias hay problemas y cuestiones cuya solución queda a mitad de camino, que acaban con un interrogante, que necesitan un complemento metafísico para adquirir pleno sentido; hay problemas que surgen en una ciencia especial, pero que llevan a la raíz misma de las cosas y del ser y, naturalmente, desembocan en la Filosofía.

c) LA ELEMENTALIDAD DE LA FILOSOFÍA Y CRITERIOS PEDAGÓGICOS QUE SUPONE

Me parece otro acierto de la Ley la denominación de *Elementos de Filosofía* para nuestra asignatura, indicando así el carácter *elemental* que su enseñanza debe tener. La elementalidad exige, en primer lugar, la *brevedad* que limita la extensión; la *claridad*, que es preferible siempre, en la enseñanza elemental, a la profundidad y que hace prescindir de cuestiones abstractas que no están al alcance de los alumnos y de problemas cuyo sentido no logran comprender; el *orden sistemático* de las materias, al que debe sacrificarse la riqueza del detalle.

En segundo lugar, *objetividad*. La objetividad puede tomarse en dos sentidos: como imparcialidad ante los sistemas y las opiniones de los filósofos, imparcialidad que suele fundarse en una indiferencia relativista, y como respeto y sumisión a la realidad y a las cosas. No puede admitirse la objetividad, en el primer sentido, en una enseñanza elemental. Son demasiadas las inquietudes que un joven tiene a esa edad y muy pocos los recursos para orientarlas. Suelen los muchachos inclinarse inconsideradamente por posiciones extremas y radicales. Nunca como entonces necesitan de criterio y de orientación. No se les puede dejar abandonados, presentándoles como de igual valor las doctrinas más contradictorias. La objetividad en el segundo sentido no sólo es recomendable: es necesaria. Las cosas nos dominan y se nos imponen. Son lo que son y no lo que queremos que sean. Es preciso ser fieles a la realidad y a los hechos y sinceros en la expresión de nuestra visión y conocimiento de ellos. Aun así, no podremos prescindir totalmente de nuestra subjetividad personal; pero esto es ineludible, mientras tengamos una personalidad.

En suma: no hay que perder de vista que en una enseñanza elemental de la Filosofía, tal como debe darse en el Bachillerato, hay que atender sobre todo a dar conceptos claros, vi-

siones ordenadas, principios sólidos, criterios firmes y orientaciones seguras.

Otro *criterio pedagógico* hay que añadir: la necesidad de *despertar interés* en los alumnos. No es difícil conseguirlo. La Filosofía es letra muerta en los libros. Y en la explicación del profesor suele ser muchas veces expresión árida y fría de cosas inmensamente alejadas de la vida. Es preciso ver los problemas y sentirlos y exponerlos con calor, adaptándolos a las necesidades y preocupaciones personales de los alumnos y abriendo horizontes de referencia a los movimientos culturales del momento; concretamente, estableciendo conexiones con las restantes disciplinas del Bachillerato y logrando que los alumnos mismos manifiesten los temas que les interesan y los problemas que les acucian.

Pero el deseo de hacer agradable la Filosofía no desvirtúa su carácter ni la diluye en formas de cultura, que aun relacionadas estrechamente con ella no pueden sustituirla. La Filosofía es Filosofía, pero no historia, ni literatura, ni apologética, ni mucho menos juego intrascendente de ideas y palabras.

Es preciso en la enseñanza de la Filosofía evitar dos extremos: que el profesor lo haga todo y que todo lo haga el alumno. Cuando el profesor lo hace todo, el alumno queda en una absoluta pasividad que le deja fuera de la Filosofía. Cuando todo se confía al trabajo del alumno, sobra el profesor y resultan estériles e inanes los esfuerzos del estudiante de esa edad. El profesor no puede ser ni un conferenciante ante un auditorio juvenil que simplemente le oye, ni un tomador de lecciones que registra los éxitos y los fracasos del escolar. No es cosa de entrar ahora en una regulación concreta y detallada de la didáctica filosófica. Creo que es tarea muy personal y que nunca faltan recursos eficientes al que sabe y quiere enseñar. Únicamente aludiré a la utilidad pedagógica de provocar la actividad mental del alumno y fomentar su iniciativa, dándole la impresión de que anda solo y la satisfacción de que descubre, aunque bajo la orientación y guía del profesor. Es imprescindible el contacto constante entre el que enseña y el que aprende; y aunque no soy partidario de un exclusivo método socrático, creo que el diálogo es la forma preferente de enseñanza en las clases de Filosofía del Bachillerato.

d) LAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS Y SU DISTRIBUCIÓN EN LOS ÚLTIMOS CURSOS DEL BACHILLERATO

Según la nueva Ley de Enseñanza Media, la Filosofía ha de estudiarse en los cursos quinto y sexto; pero en el momento de escribir estas líneas no se conoce todavía el Decreto que ha de regular las horas y la distribución de los elementos de Filosofía en los dos cursos.

El ideal sería que en uno de ellos, preferentemente en el último, la clase fuese diaria. Creo que en cada curso debería haber una asignatura diaria que fuese como la asignatura eje del curso. Todos los que tienen experiencia de la enseñanza saben que se aprende más y mejor en un curso de clase diaria que en dos de clase alterna. Pero como existe el criterio de restringir en general las horas de clase, no espero que a la Filosofía se le concedan más de tres horas semanales en cada curso.

Ateniéndome a este criterio, creo que en quinto año convendría poner la llamada *Lógica formal* y la *Psicología*. Son las disciplinas de cuestiones más obvias para la edad y situación de los muchachos. La lógica se entronca fácilmente con la Gramática, por una parte, y por otra, con la Matemática. La Psicología es una reflexión sobre las vivencias cotidianas del sujeto y contiene una serie de cuestiones que interesan sobremanera al hombre que se está haciendo en esa edad vacilante. Pero el profesor debe procurar, cuando la ocasión se presente, dar a conocer con precisión y claridad la terminología ontológica, que será necesario aplicar muchas veces, tanto dentro como fuera de la Filosofía.

En sexto año, en que el alumno tiene una visión panorámica más completa de las ciencias estudiadas, sería útil comenzar por una *Teoría y Metodología de las Ciencias*, que le hiciese tomar una actitud crítica y comprensiva frente a los distintos tipos del saber humano.

Seguirían unas breves lecciones de *Estética*, que pusiesen a su alcance siquiera unas elementales categorías estéticas que facilitarían su contacto con las obras de arte.

Hay que insistir, sobre todo, en que se vuelva a incorporar a estos elementos de Filosofía los conocimientos fundamentales de *Ética* y su aplicación al *Derecho*, a la *Economía* y a la *Sociología*. Todo ello con la brevedad que requieren unos elementos. No se explica que un bachiller haya de saber, al terminar sus estudios, qué es una máquina neumática y no sepa, en cambio, la estructura general de un Estado, qué es una sociedad anónima, o cuáles son las preocupaciones sociales de hoy día.

e) LA FILOSOFÍA EN EL CURSO PREUNIVERSITARIO

Según el art. 83 de la Ley de Enseñanza Media, el curso preuniversitario es eminentemente práctico. En él se ordena que todos los alumnos sean "ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarios", etc. La orientación me parece magnífica: saber leer, saber oír y saber expresar el propio pensamiento oralmente y por escrito, son condiciones indispensables para la

vida de un intelectual. La Filosofía no debe estar ausente en ese curso, ya que tiene un contenido excepcional sobre que ejercitar esas tareas. La labor concreta que habría que realizar se reduce a tres puntos:

1.º *Lectura y comentario de textos.*—Desde luego, debe reducirse a obras clásicas de Filosofía. Es preferible comentar una obra entera que fragmentos sueltos; por lo tanto, hay que escoger obras breves, o bien, dentro de obras más amplias, una parte que tenga una cierta unidad e independencia. Quizá fuese conveniente que el Ministerio de Educación Nacional diese una lista de diez o doce libros de los principales filósofos, para que el profesor escogiese el que había de ser comentado.

Todo comentario filosófico escolar que pretenda ser eficaz para la formación de los alumnos, debe abarcar dos partes: una, externa y previa; otra, interna y esencial.

Parte externa del comentario.—Debe comprender: 1) Una introducción biográfica sobre el autor del texto comentado. Esta breve biografía no debe preocuparse tanto de dar detalles de la vida del autor como de marcar todas las etapas y hechos principales que han intervenido en su formación y, en general, todo aquello que ha podido influir en la posición doctrinal del autor.

2) Una introducción general al sistema filosófico del autor, de modo que incluya toda la doctrina de conjunto para que, al comentar el libro designado, se sepa encuadrar en el sistema total cada una de las tesis que salgan al paso.

Parte interna y esencial del comentario.—Debe comprender: 1) La explicación del texto, que abarca:

Un análisis orgánico, consistente en hacer un resumen de las partes que dé a conocer la conexión entre ellas y la marcha general del pensamiento a través de la obra.

La aclaración de los conceptos del pensa-

miento del autor por medio de la explicación de la significación de los términos por la comparación con los lugares paralelos, y, en general, por el conjunto del contexto.

2) La ilustración del texto, que comprende: La alusión a los antecedentes históricos que puede haber influido en la doctrina.

El ambiente filosófico contemporáneo al escrito.

El influjo que haya ejercido en la Filosofía posterior.

3) Crítica del texto:

Positiva: Sobre la importancia, valor y fecundidad del contenido.

Negativa: Sobre las tesis fundamentales contenidas, con sus contradicciones, lagunas, paralelismos, aduciendo las pruebas en contra y proponiendo las antítesis oportunas.

En la lectura y comentario de textos deben aprovecharse todas las ocasiones oportunas para recordar lo estudiado en las diversas disciplinas cursadas en los dos años anteriores.

2.º *Resumen y síntesis de lecciones y conferencias.*—Es un trabajo utilísimo y que hay que practicar después normalmente en las clases universitarias. El profesor debe escoger temas fundamentales y de interés actual, tratándolos con rigor científico y terminología apropiada. El alumno, además de hacer un resumen de la lección, podrá pedir aclaraciones, señalar lagunas, exponer reparos y tomar posición propia ante los diversos puntos del tema explicado.

3.º *Composición de trabajos filosóficos.*—Consistirá en una primera iniciación en la investigación y un primer esfuerzo en expresar el propio pensamiento. El trabajo puede ser de carácter histórico o de carácter temático. Los asuntos pueden surgir del comentario del texto que se haga, de la previa iniciativa del profesor o de la afición personal del alumno. Conviene que, por lo menos algunos, sean leídos en la clase para que el profesor pueda dar las orientaciones convenientes.

LA FILOSOFÍA EN EL B.

ANTONIO ALVAREZ DE LINERA

Que en el ciclo de estudios de Enseñanza Media se debe cursar Filosofía es indudable. Un argumento tradicional abona esta tesis. El Bachillerato tiene un carácter formativo, y la Filosofía es instrumento de formación humanista. La formación del hombre que se intentaba en los estudios medievales cursando las disciplinas que constituían los dos grupos de artes liberales, *trivium* y *quadrivium*, contaba para ello con la Dialéctica, ciencia filosófica, integrada en el *trivium*; y precisamente fué la Dialéctica la que por hipertrofia dió lugar a que se cursase la Filosofía entre las materias propias de la que, al crearse las Universidades, se llamó Facultad de Artes. El problema de los universales, en efecto, que planteara Porfirio en su *Isagoge*, texto que se comentaba en las clases de Dialéctica, implicaba en su solución bastante más que lo que aquella ciencia podría dar de sí y llevaba al terreno de la Metafísica y al de la Psicología, cuyas tesis de Ideogenesia tanto habían de contribuir a encontrar la verdadera solución de aquel problema, que un tiempo creyeron puramente dialéctico, como la *Isagoge* en que se planteara, y que tanto había de apasionar a los estudiosos de la Edad Media.

Cuando en España, a mediados del siglo XIX, se procede a la reforma de los estudios universitarios, desaparece la Facultad de Artes, cuyo cometido no era de habilitación para el ejercicio de ciertas profesiones, como la de médico o letrado; y entonces fué cuando, manteniendo en las facultades que continuaron formando parte de la Universidad los tres títulos de bachiller, licenciado y doctor en cada una de ellas, se optó por conservar el de Bachiller en Artes, cuya colación por el carácter formativo y de cultura general que tenía esa extinguida facultad, se encomendó a los centros de nue-

va creación, que fueron los Institutos de Enseñanza Media. Es natural, pues, que en ésta figure la Filosofía, que formó parte del *trivium* medieval, integrado un día en las Facultades de Artes.

Pero la Filosofía es muy amplia. No hay que pensar en cursarla en su totalidad en el Bachillerato, ni aun en forma elemental. Interesa, pues, hablar del contenido que bajo este epígrafe de Filosofía se curse en la Enseñanza Media, cuestión que trataremos junto con la del método didáctico de esta disciplina y las pruebas de examen propias para ellas.

EL CONTENIDO

Conscientes de esa imposibilidad, los legisladores jamás incluyeron en sus planes de estudio del Bachillerato todas las ramas de la Filosofía.

No es cosa de historiar lo que de ella se cursó. Baste decir que a principios de este siglo era tradicional estudiar sólo Psicología, Lógica y Ética, contenido que continuó figurando en el plan de estudios medios de 1903, en el que se añadieron, a cargo del mismo titular, unos Rudimentos de Derecho.

La introducción de esta asignatura en el plan fué un acierto del legislador. Aunque el Bachillerato no deba tener como primordial objetivo el preparar el acceso a la Universidad, pero tanto porque se destina a lograr una cultura general, cuanto porque puede ser ocasión o piedra de toque para que el escolar vaya orientándose en lo que debe escoger como ocupación futura profesional de toda su vida, es conveniente que en el Bachillerato se estudie algo de lo que es objeto de las Facultades universitarias; y en este sentido, mientras estaban representadas en mayor o menor grado todas ellas, no había asignatura alguna en la que el alumno se impusiese en lo fundamental de la de Derecho.

Por otra parte, parece indispensable el conocimiento del Derecho para esa cultura general que debe tener el ciudadano distinguido que ha de ser Bachiller —futuro alcalde, o juez, o fiscal municipal tal vez de su pueblo—. Un ciudadano, y mucho más si debe ser de lo más destacado en la colectividad de que forme parte, debe saber lo que son unas elecciones admi-

Don ANTONIO ALVAREZ DE LINERA es catedrático de Filosofía de Instituto y encargado de curso de Historia de la Filosofía medieval y de Sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Colaborador del Instituto "Iuvis Vives" y secretario del Instituto "Cisneros" de Enseñanza Media de Madrid, ha publicado mucho, especialmente sobre psicología y problemas religiosos, destacando su estudio sobre Newman.

nistrativas o políticas y la responsabilidad que ellas crean en el elector; un testamento y las formas de otorgarlo; un contrato y sus diversos tipos, tanto civiles como mercantiles; los requisitos e impedimentos para celebrar matrimonio; la organización política y administrativa del país en sus líneas generales.

Abundando en ese criterio, entiendo que debía conservarse esa asignatura y a cargo de ese mismo titular en el último año del ciclo elemental, que según la actual Ley Orgánica de la Enseñanza Media habrá de cursar todo bachiller; en él recibiría esa elemental enseñanza jurídica, tan necesaria para la vida ciudadana.

Es más: abundando en ese mismo criterio, en el Bachillerato superior debería dedicarse algún tiempo a algunas nociones de Ciencias sociales y económicas que respondiesen a lo que constituye el objeto de estudio de la Facultad universitaria de reciente creación, que lleva un título semejante. Son materias que interesan enormemente a los alumnos, los cuales a esa edad van adquiriendo alguna conciencia de los problemas del día.

No abogaré yo, sin embargo, por eso. Creo que debe primar sobre todo el deseo de que la política no invada, ni aun en teoría, el sagrado recinto de las aulas, desencadenando en estos centros docentes, que deben estar al margen de las luchas políticas, esa inquietud de las pasiones y apetencias que en el orden político pueden llegar a cebarse en el alma de los hombres. Al fin y al cabo, no le faltará al joven la escuela de la vida en que aprender, incluso experimentalmente, esas ciencias; y aunque sus maestros no profesionales en ellas puede que no los guíen por buen camino, ¿quién se atrevería a afirmar que de todos modos no habría el alumno de seguir la inspiración de esos maestros privados, aunque sus enseñanzas difiriesen de las que recibiera en el Instituto?

Alejemos, pues, del Bachillerato lo que pueda llevar a él la política, y aun más la política disolvente de ciertos partidos, acordándonos de aquellos profesores de antaño cuyos libros fueron incluidos por la Congregación Romana correspondiente en el Índice de los prohibidos, o que se jactaban de que sus textos hubiesen sido condenados por cinco obispos, pretendiendo que figurase ello como un mérito en sus hojas de servicio: polvos que sirven de pretexto para justificar, nada más que en parte —pues podrían haber sido barridos por una inspección eficaz—, ciertos lodos actuales. Me causa pavor quién pueda enseñar Filosofía y se me llega a antojar que es ésta a veces la mano o el ojo que recomienda el Evangelio se extirpe, si va a escandalizar al prójimo.

Entiendo que el estudio de la Filosofía en el Bachillerato debe revestir una forma más especulativa, más desinteresada, de menos carácter práctico o de aplicación.

Diversas han sido las ramas de la Filosofía escogidas por los autores de unos u otros pla-

nes de enseñanza. Fijémonos en los que parecen algo más sistemáticos. El criterio seguido por el del plan de 1903, por ejemplo, parece responder al propósito de que se hiciese un estudio filosófico del hombre, teóricamente en la Psicología, y prácticamente al estudiar el recto funcionamiento de las dos facultades superiores del mismo: el entendimiento en la Lógica y la voluntad en la Ética. El actual Plan de 1938 ha seguido otro criterio: el de considerar esas tres disciplinas (Psicología, Lógica y Ética) como introducción a la Filosofía, reduciendo el estudio de ésta en sexto año al de los dos grandes y correlativos problemas del conocer y del ser, en Teoría del Conocimiento y Ontología, respectivamente, y terminando en séptimo con una historia de los sistemas filosóficos.

Creo que otro criterio debía presidir la elección de las ramas filosóficas que se cursasen en el Bachillerato. Descartárase la Lógica, cuya utilidad, si se estudia como ciencia práctica, es sumamente reducida, pues o se tiene sentido común, y sobra entonces todo ese andamiaje puramente formal de conversiones, equivalencias, silogismos, etc., del que nunca se echa mano en la vida, o, si no se tiene, de nada vale todo ese artilugio que puede recordar la sección de pasatiempos de un periódico; y, si se estudia como ciencia teórica al modo de un Husserl, sobrepasa el alcance de los alumnos que por vez primera se enfrentan con la Filosofía.

Córrese, además, el peligro de que, siguiendo una rutina injustificada de considerar como parte de la Lógica, la Teoría del conocimiento con los nombres de Crítica, Lógica material u otros semejantes, se estudie con ella esta ciencia, diversa de la Lógica, no obstante las relaciones que con la misma, naturalmente, guarda. Creemos debe dicha Teoría ser eliminada del Bachillerato, por entender que no sólo no es formativa, sino perjudicial para el joven estudiante.

En efecto, su estudio causa en su inteligencia un desconcierto deseducador. El alumno que con cierto realismo aun, si se quiere, ingenuo, jamás pudo creer se pudiera poner en tela de juicio la realidad del mundo exterior o el carácter absoluto de la verdad, cree no estar entendiendo a su profesor cuando le expone el idealismo o el relativismo, respectivamente. Tan locura le parece, que cuando se percata de que las doctrinas que oye a su maestro son como las había creído entender, no se explica cómo la ciencia ha podido dar beligerancia a semejantes sistemas y dedicar el tiempo a refutar lo que se le antojan desvaríos de dementes; y saca como fruto una actitud escéptica ante una ciencia que, como la Filosofía, empieza a discutir —cosa inaudita en cualquier otra ciencia— su misma definición y posibilidad; o lo que es aún menos educador, una postura ecléctica de compromiso entre las doctrinas más dispares, echándose en su mente las bases

de esas posiciones híbridas de los hombres carentes de convicciones firmes y de la consiguiente inflexibilidad en su comportamiento práctico.

Esta misma razón de desconcierto que sufre el alumno ante la diversidad de sistemas irreconciliables aconseja la supresión de la historia de los sistemas filosóficos, en favor de la cual supresión militan además el que estudiar la historia de una ciencia, que no se ha cursado en su totalidad, obliga al profesor a exponer a propósito de unos y otros sistemas toda la Filosofía sin tiempo para ello, y que, si no se cursa una historia de la Física o de las Matemáticas, no hay motivo especial para estudiar historia de la Filosofía, cuyas grandes figuras pueden conocerse a través de una historia de la cultura en todas las manifestaciones filosóficas y científicas, artísticas y literarias de ésta.

Eliminadas así tres de las ramas filosóficas que figuran en el plan de estudios de 1938 del Bachillerato, parécenos que con este criterio de reducir la Filosofía a un estudio especulativo podrían quedar descartadas la Filosofía racional o Lógica por las razones dichas, y la Filosofía moral o Ética que se cursa indirectamente en la clase de Religión y que no deja de ser innecesario estudiarla por su sencillez, si no ha de pasar de ser elemental, y reducirse a estudiar Filosofía real, o sea, lo que en la nomenclatura de Wolff se denominó Metafísica general u Ontología y Metafísica especial en sus tres ramas de Cosmología, Psicología y Teodicea.

Limitado este estudio al ciclo superior del Bachillerato en el actual proyecto, podrían estudiarse por todos los alumnos de dicho ciclo —aunque se bifurque en rama de Letras y rama de Ciencias— Cosmología y Psicología en quinto curso, con clase alterna, como ramas de la Filosofía de la Naturaleza creada y coronamiento filosófico de las ciencias experimentales de la Naturaleza: Física, Química, Biología y...

Ibamos a decir Psicología experimental. Pero la Psicología experimental, que estudia unos fenómenos —los psíquicos— tan naturales como los físicos, químicos y biológicos, no se cursa separadamente, a diferencia de las ciencias de los otros fenómenos enumerados. Ni es preciso, sin embargo, ni conviene.

Es ciertamente la Psicología empírica o experimental una ciencia no filosófica de la naturaleza; pero es tal y tan íntima su relación con la Psicología propiamente filosófica o racional, que no conviene desglosar ambos estudios, pues de lo contrario pudiera degenerar el de la Psicología en un capítulo de la Fisiología, y, lo que sería más grave, resultar paradójicamente, a pretexto de que no hay experiencia de la existencia del alma, una Psicología —etimológicamente ciencia del alma— en que no se estudiase el alma.

Cursadas estas dos ciencias, filosofía de ciencias experimentales, podría pasarse en el curso

siguiente a estudiar Ontología o ciencia del ser en general o, al menos, en la concepción suarreciana, del ser real solamente, lo cual sería un estudio que, no obstante su grado supremo de abstracción, no es difícil —quizá por lo mismo que es tan general— a los alumnos, como pudiera temerse, y que no sería puramente caprichoso y a espaldas de la realidad, desde el momento que se había ascendido a él partiendo del que se había hecho en el curso anterior, por un proceso, como el que hizo a Wundt concebir la Ontología al modo de una ciencia inductiva de base experimental. Al de la Ontología, y como complemento de la Filosofía real, de la que forma parte, seguiría en Teodicea el estudio filosófico de Dios, autor de esa naturaleza sobre la que se filosofó precedentemente. Clase alterna podría dedicarse al conjunto de esas dos disciplinas en sexto año.

Insensiblemente a propósito de cada problema se haría un poco de historia de las opiniones sobre la cuestión, supliéndose así más ventajosamente la supresión de la Historia de la Filosofía sin los inconvenientes ya dichos de ésta. De este modo se habría logrado el deseo de las autoridades académicas del Ministerio, que, recogiendo la opinión popular, estiman deben aligerarse de materias los planes de estudio del Bachillerato.

LOS MÉTODOS

Con ese mismo criterio de descongestionar la Enseñanza Media de materias que estudiar, la primera norma metodológica será que los programas sean breves, con lo cual cundirá el reducido número de clases que caben en el calendario académico, a fin de explicarlos por completo y de que quede tiempo para repasar, antes de los exámenes, lo estudiado en los primeros meses del curso.

A lograr este mismo fin contribuirá el que el profesor adopte un librito de texto de las debidas condiciones didácticas, que evite al alumno el tomar apuntes.

El profesor que obliga a sus alumnos a que recojan en cuartillas sus explicaciones, ha de explicar con lentitud y con el consiguiente detrimento de la materia, que no habrá entonces tiempo de exponer en el curso. Aparte de esto, el alumno de la edad de los nuestros de Bachillerato no sabe aún tomar apuntes, lo hace lentamente y mal, perderá mucho tiempo en ponerlos en limpio en su casa y, al fin, serán deficientes porque, cursando por vez primera aquella asignatura, carece de criterio para seleccionar de la explicación del profesor lo que es más importante y digno de ser recogido.

El texto ha de ser breve; pero tratándose de la Filosofía sería un error didáctico que, en un sano deseo de brevedad, el libro adoptase un tipo dogmático, de definiciones escuetas o afirmaciones rotundas en forma de tesis, que

obligarían al alumno a aprenderse al pie de la letra dichas breves definiciones y tesis que no había entendido nada, fomentando así un censurable memorismo. No hay que olvidar tampoco al que, por falta de recursos económicos u otras razones personales, tiene que estudiar sin profesor, tal vez en un pueblecito. Todo alumno de Filosofía debe disponer de un texto tan claro, en que se expliquen de tal modo las definiciones y se razonen las tesis con lenguaje tan sencillo sin ser chabacano, con gráficos, con figuras, con sinopsis, que, aunque aumente consiguientemente el volumen del libro, le permita estudiar sin profesor, o, si lo tiene, recordar al leerlo las explicaciones de éste sin necesidad de haber tomado apuntes en clase.

En ésta debe el profesor explicar cada día la lección que se va a traer aprendida para la siguiente clase. Esto facilitará al alumno el entender mejor el libro. Para ello se atenderá el profesor estrictamente al texto, siguiendo una técnica didáctica semejante a la de los clásicos lectores medievales que recibieron este nombre, de que se ceñían en las clases, en las que enseñaban, a leer el libro de texto y explicar o comentar lo que habían leído.

Hemos aludido antes a las figuras, gráficos y sinopsis que, si deben ilustrar las páginas del texto, deben ser también reproducidas por el profesor en el tablero explicándolas como parte muy esencial de la lección. La experiencia me ha enseñado el valor de estos medios didácticos y de un modo muy especial de los cuadros sinópticos, que ofrecen al alumno ordenadamente la materia sirviéndole de guía para repetir al siguiente día la lección en su totalidad, si es preguntado por el profesor. Para ello la sinopsis debe ir agrupando, dividiendo y subdividiendo la materia con un orden lógico y no puramente caprichoso, de modo que cada miembro de la división evoque el otro u otros de su mismo rango o categoría, por la lógica y natural oposición que haya entre ellos, y cumpliéndose en la confección del cuadro las reglas lógicas de la división —pues una división es la sinopsis—, y entre ellas la de que los miembros de la división se excluyan mutuamente y no se hagan excesivas subdivisiones. No se olvide que con este artificio se pretende la claridad que desaparecería si esas subdivisiones fuesen muy complicadas.

Después de la explicación conviene que el profesor haga un brevísimo resumen de lo explicado, resumen que exigirá al día siguiente al alumno a quien pregunte.

Es importantísimo en las clases de Filosofía que el profesor no se ciña a explicar dogmáticamente *ex cathedra*, sino que invite a sus alumnos al diálogo con él, ponderándoles la conveniencia de no seguir adelante en la explicación mientras haya un alumno que no haya entendido algo de lo explicado, por lo cual deberá repetir la explicación cuando alguno se lo pida, sin molestarle el hacerlo ni mucho me-

nos motejar de torpe al muchacho que aprovechó una invitación, que creyó sincera, de no dejar proseguir al profesor, mientras hubiese algo que de su explicación no hubiese entendido.

En ese diálogo surgirán tal vez objeciones que interesa mucho refutar, pues tan peligroso como es presentar a los alumnos objeciones que no se les han ocurrido, porque suelen entender la objeción y no su solución, tan necesario es el refutar las que espontáneamente se les hayan presentado.

El diálogo podrá adoptar a veces, a juicio del profesor, el tipo del socrático, no respondiendo a la pregunta del alumno con otra pregunta, que es cosa que nuestros padres nos enseñaron que es una falta de educación, sino advirtiéndole que, en lugar de contestarle, le vamos a hacer hábil y escalonadamente una nueva pregunta y otra y otras hasta obtener de él la respuesta que tenemos la seguridad de que conoce, y porque la asignatura, aunque no lo parezca, es tan sencilla y tan de sentido común, que no hay que estudiarla si uno examina bien la cuestión, pues no podrá por menos de ocurrírsele la respuesta exacta. Eso, advertido al principio del curso —lo cual es muy exacto tratándose de los fenómenos psíquicos de los que todos tenemos experiencia personal—, da mucho ánimo al alumno y le hace tomar afición, en lugar de horror, a la asignatura.

Mucho contribuirá también a la amenidad de la explicación el ejemplo brillante o pintoresco cuando venga a cuenta, y todo lo que, como los gráficos, figuras y sinopsis, rompa la monotonía acústica de una exposición oral, ofreciendo algo a la intuición visual.

Con esta intuición se relaciona el problema de los aparatos que se utilicen en Psicología experimental, que tanto interesa a los alumnos.

Los aparatos pueden ser de dos clases: los de demostración y los de investigación. Los primeros tienen utilización colectiva. El profesor los lleva a la clase e ilustra con ellos la explicación, la doctrina, la forma de manejarlos. En este grupo incluyo, además, por ejemplo, las figuras clásicas de órganos de los sentidos o del sistema nervioso, del aparato fonador o de los músculos y las hojas de ilusiones óptico-geométricas o de figuras equívocas que se prestan a diversa interpretación al ser percibidas.

Los aparatos de investigación pueden enseñarse a los alumnos con quienes no se vayan a emplear; pero su objetivo principal, aparte las observaciones que el profesor quiera hacer utilizándolos con el material humano que le ofrecen sus propios alumnos, es el de adiestrar en la investigación psicológica a los que muestren afición a ello. Es labor ésta para la que se requieren: verdadera vocación especial en el profesor, el cual deja en ello de serlo para desempeñar otra misión formadora de laborantes de la investigación psicológica; y, además, tiempo —y el tiempo es oro— que, cuando el profesor

no dispone de ese oro que vale el tiempo, no se le puede exigir emplee en esta labor altruísta y no docente.

De todos modos, una somera iniciación teórica acerca de lo que son y significan los *tests* de medidas psíquicas, los proyectivos y los psiquiátricos pueden ofrecer las amplias perspectivas que presenta en aplicaciones la Psicología, y especialmente los de orientación profesional darán ocasión al profesor para inculcar a sus alumnos la necesidad que tienen de escoger acertadamente su profesión futura, problema que se les va a plantear al ir a terminar el Bachillerato.

Tal vez con un programa de trabajo docente, como el expuesto, no quede, al menos en quinto curso, tiempo para, durante las semanas dedicadas a repasos, hacer algunas lecturas de trozos escogidos de filósofos e intentar que el alumno los explique y comente, ejercicio útil y que contribuirá a romper la monotonía de las clases, a las que hay que hacer amenas y atractivas para el alumno.

LAS PRUEBAS

Y llegamos al último punto: el de las pruebas de aprovechamiento.

Existe, en primer lugar, la cotidiana de preguntar la lección en clase, haciendo desde luego subir al alumno a la tarima del profesor para evitar que le apunten, aun poniéndolo de espaldas a sus compañeros para que no le ayuden con lenguaje de manos.

Siendo ésta la manera de realizar esta prueba, se comprenderá que no permite preguntar con frecuencia a los escolares, como en las clases de idiomas o de matemáticas, en que se puede a los alumnos obligar a analizar breves frases gramaticalmente, traducir unos renglones o resolver problemas. Pero tampoco hay que hacer se confíen los alumnos en que, habiéndoseles sacado una vez, ya no se les volverá a preguntar en el curso, si la clase es muy numerosa. Para ello bastará con sortear a quién corresponde dar la lección cada día.

Las pruebas de cierta periodicidad, como exámenes trimestrales, tienen el inconveniente de que no hay tiempo para hacerlas oralmente, pues tampoco conviene dividir en grupos las clases de Filosofía, por numerosas que sean, ya que, no teniendo que ser tan directo el trabajo con cada alumno, conviene reciban éstos una formación unánime de un mismo profesor, sobre todo si es el titular especializado de la disciplina, a quien cuesta el mismo trabajo explicar a veinte que a ochenta muchachos.

Por otra parte, la solución de hacer esos exámenes por escrito tiene el grave inconveniente de que es inevitable que los alumnos copien los unos de los otros, o de los libros, apuntes o *chuletas* que he visto ofrecer al comprador al adquirir ciertos libros de texto.

En cuanto a las pruebas de final de curso, en cuya calificación se deben tener en cuenta las calificaciones parciales obtenidas durante el curso, afectando la puntuación obtenida con un coeficiente distinto para cada trimestre, pues el aprovechamiento del alumno no puede ser igual al principio del curso en que aun no está entrenado ni introducido en la materia de la asignatura como más adelante se podría adoptar —tratándose de pocos alumnos— una doble modalidad: la oral y la escrita.

La escrita podría consistir en la entrega a cada examinando de hojas distintas para cada uno, en las que aparecerían como pruebas: el responder, valiéndose de libros —en unas del de texto y en otras de otros elementales que se les proporcionasen—, a preguntas cuyas respuestas se hallan en uno u otro, pues en la práctica de la vida el hombre no ha de saber *in actu* cuanto ha aprendido, sino que debe sacar de sus estudios el poder encontrar en un libro que maneje lo que le interesa y entenderlo; el comentar unos renglones de un libro filosófico que se les transcribirían; el responder sin libro alguno una pregunta elementalísima, el ignorar cuya respuesta debe ser un bochorno para el alumno, y el contestar a una objeción.

Si se optase por un examen totalmente oral, procedería el proponer al alumno una cuestión filosófica por él estudiada, viendo cómo discurre acerca de ella y cómo se defiende de las objeciones que a sus respuestas le haga el examinador, pues ello descubrirá no sólo lo que sabe, sino si es un alumno del que se podrá sacar partido el día de mañana, porque es inteligente con arreglo a su edad y conocimientos y no está llamado a fracasar en la vida como si continuase unos estudios para los que en absoluto no sirviera.

* * *

Era costumbre en nuestras antiguas Universidades del Siglo de Oro que, cuando la clase terminaba, el profesor hiciera lo que en el *argot* estudiantil se llamaba estar al palo. Consistía ello en que el maestro, apoyado contra una columna del patio, oyese cuanto querían preguntarle sus alumnos, y les respondiese.

Con vocación y tiempo, el procedimiento de estar al palo es de los más eficaces para la formación del alumno, para la educación del mismo, para imprimir en esa cera que es el alma de un niño el sello de nuestro criterio en cuestiones que, por interesarle, ha llevado al palo, de las que no olvidará en su vida la respuesta, la primera respuesta que oyó acerca de aquello y de labios de su profesor en cuya competencia científica y valor moral tuvo toda su confianza. Al palo se muestran las grandes preocupaciones del muchacho. Es como un gran *test* proyectivo de su personalidad. No hay nadie que inspire más confianza que el profesor

de Filosofía. El filósofo, en frase de Comte, es el especialista en generalidades científicas. El sabe de todo un poco. Y el alumno se percata de ello, y lleva al palo problemas biológicos, y sociales, y económicos, y políticos, y religiosos, y... aun familiares. Al palo, y mucho más en la clase, si en ella ha estado el profesor, como hemos aconsejado, continuamente al palo, es donde se vive la Filosofía, donde se maduran sus enseñanzas, donde se adquiere esa con-

cepción del mundo y de la vida que la Filosofía debe dar al hombre y donde los que enseñamos palpamos la gran responsabilidad que pesa sobre el profesor formador de almas juveniles; porque llegan nuestros alumnos en lo espiritual a ser más nuestros que de sus mismos padres, quienes en su mayoría no han podido formar su espíritu a la luz de una ciencia de tanta trascendencia para la vida de aquí y de allá, como es la Filosofía.

EL ESTUDIO DE LA LÓGICA EN EL B.

GUSTAVO BUENO MARTINEZ

En el artículo 82 de la Ley de 26 de febrero de 1953, sobre la ordenación de la Enseñanza Media, se numeran los Elementos de Filosofía entre las materias obligatorias comunes a todos los alumnos de Bachillerato. Las materias comunes quedaban caracterizadas en el artículo 81, c), como materias de "Cultura General". De esta manera la nueva Ley ha fallado correctamente en la discusión, por algunos suscitada y mantenida, acerca de si la Filosofía debiera clasificarse entre las asignaturas "generales", o si, por el contrario, debe ser considerada como asignatura de Letras, miembro, aunque dignísimo, de la familia del "Trivium". Pero la Filosofía no se deja de ningún modo reducir a una de las categorías especializadas que llamamos Ciencias o Letras —categorías de un valor más administrativo que epistemológico—. La Filosofía es, por naturaleza, conocimiento general. Será, cierto, administrativamente una asignatura más, y el filósofo profesional un especialista más al lado de los otros. Pero precisamente su especialidad consiste en una dedicación a las ideas generales. Podría el filósofo definirse como "un especialista en ideas generales" sin el menor asomo de ironía. ¿Qué especialidad ha de poseer entonces más títulos que la Filosofía para reclamar un puesto entre las asignaturas de Cultura general? La nueva Ley se lo otorga, justamente, a lo largo de los dos cursos de Bachillerato Superior. Si mis noticias son ciertas, la distribución de la ma-

teria filosófica en estos años últimos es la siguiente:

Primer año de Bachillerato superior: Elementos de Filosofía (tres horas semanales).

Segundo año: Sistemas filosóficos (tres horas semanales).

Es, pues, en el primer año de Filosofía donde se cursará la Lógica, como tradicionalmente viene haciéndose. Ahora bien, ¿qué doctrina o conjunto de doctrinas han de enseñarse bajo un tal epígrafe?

LÓGICA MODERNA Y LÓGICA TRADICIONAL

La Lógica, como disciplina general, tiene sobrados méritos para ser propuesta como instrumento general de formación; pero en esto no supera a cualquier otra ciencia deductiva. Como "gimnasia intelectual", las Matemáticas son, sin duda, la insuperable disciplina del entendimiento. Pero en su propia eficacia residen los peligros pedagógicos que las acechan. "Algunos —dice Santo Tomás— no aceptan lo que se les dice si no se les propone de un modo matemático. Esto sucede por la fuerza de la costumbre en los que han sido formados en el estudio de las Matemáticas: porque el hábito es semejante a la naturaleza. Puede esto también acontecer a otros por su indisposición natural, a saber: los demasiado imaginativos, que carecen de un muy elevado entendimiento" (*In Met.*, I, 1, 6). Cada proposición, cada afirmación requiere su especialísimo modo de prueba y aclaración, según la materia u objeto que enuncian. Sólo cuando alguien posee este instinto delicado, casi prudencial, puede decirse que su entendimiento está formado, maduro. Es la Lógica la ciencia general de las estructuras

Don GUSTAVO BUENO MARTÍNEZ es catedrático de Filosofía de Instituto y profesor en la Universidad de Salamanca, donde da cursos de Lógica. Es director del Instituto "María de Medrano", de Salamanca, y ha publicado varios estudios sobre Lógica.

objetivas en cuanto accesibles al entendimiento. El interés formativo general de la Lógica no reside tanto en lo que su estudio tiene de "ejercicio mental" del entendimiento, cuanto en el modo de habituarlo a conocer objetivamente la estructura del universo Lógico, con sus matices y diversidades, dentro de las leyes generales de fundamentación. *La Lógica, en el Bachillerato, debería concebirse eminentemente como teoría de la Ciencia.*

Ahora bien: la Lógica tradicional —es decir, la Silogística— no puede en modo alguno satisfacer estas exigencias que con la Lógica esperamos llenar. No, ciertamente, porque la Lógica escolástica sea una ciencia arcaica o errónea, superada por la Lógica moderna; sino sencillamente porque es parcial, es decir, porque está adaptada a la formalización de las ciencias particulares, que ya en la Edad Media habían alcanzado un estado casi definitivo, principalmente la Teología y la Metafísica; lo mismo podría decirse respecto de las obras literarias en lo que tienen de discurso. Pero otro conjunto importante de ciencias y hábitos intelectuales en general, *precisamente la mayor parte de los que se cultivan en el Bachillerato*, no pueden ser de ningún modo iluminados lógicamente con la sola luz de la Lógica Escolástica. Como es sabido, precisamente la Lógica simbólica nació en el diálogo con los nuevos procedimientos intelectuales inaugurados por las ciencias modernas. De aquí la sensación de *no servir para nada* que la Lógica silogística produce en los alumnos del Bachillerato. En todo caso, la mentalidad con que se asimila es la misma que la adoptada para tratar con las ciencias puramente literarias. El alumno se siente defraudado, porque se le anuncia, en la primera lección, que la Lógica es una teoría del pensamiento, y, en la última lección, no se es capaz de poder ofrecer con limpieza la formalización lógica de una sencilla demostración geométrica, de una definición por abstracción, de un paso al límite, o de un procedimiento estadístico. Las mismas relaciones elementales entre ideas o proposiciones (alternativa, producto, etcétera, etc.) son explicadas tradicionalmente con la ayuda puramente gramatical. Así, al dividir los juicios hipotéticos según las partículas "et", "vel", etc., etc. Incluso se silencia la terminología más indispensable para que el alumno de Bachillerato pueda nombrar lógicamente las relaciones entre los teoremas directos, recíprocos, contrarios, etc., etc., de las que constantemente usa en Geometría.

EL BACHILLERATO Y LA LÓGICA MODERNA

Ahora bien: es, naturalmente, materia de discusión especulativa el interés práctico que la Lógica simbólica alcanza por respecto a las Ciencias particulares. Para el *intuicionismo*,

la Ciencia se desarrolla sin necesidad de una previa legislación lógica reflejamente conocida, del mismo modo que no es necesario saber Fisiología para que en nosotros operen los procesos de la digestión. Para el *formalismo*, tan necesaria parece la Lógica al conocimiento preciso de las leyes de condición intelectual, que puede decirse que aquélla agota la construcción misma. Pero en nuestra cuestión no es preciso atenernos al resultado de estas polémicas acerca del valor de la Lógica como *Ars inveniendi*. Para nosotros es suficiente conceder a las leyes lógicas el valor de una reflexión sobre los propios productos de la Ciencia y del pensamiento, en el sentido de una Teoría de la Ciencia. De este modo, la Lógica suministra, por lo pronto, una terminología utilísima y rápida para designar los propios procedimientos del pensamiento; para establecer analogías entre movimientos intelectuales muy alejados en la apariencia; para descubrir la fuerza de las secuencias lógicas y sus grados; para familiarizarse, en suma, con la estructura misma de la Ciencia; *para establecer el nexo entre la ciencia objetiva y el propio entendimiento.*

Pero ¿se ha advertido lo que esto significa desde el punto de vista de la formación espiritual? No temo equivocarme, ni exagerar un punto, diciendo que el trato lógico de la ciencia objetiva es el único camino para humanizar la ciencia, la única vía para convertir a la ciencia objetiva en contenido humanístico, cultural. Así como la máquina sólo llega a ser un contenido *cultural* —y no un contenido *natural*, como lo es para el salvaje, o un contenido inanimado de *civilización*, como lo es para el bárbaro que vive en el seno de la gran ciudad— mediante el conocimiento, por sucinto que sea, de las leyes técnicas que la gobiernan, así también los edificios científicos sólo pueden comenzar a ser vividos como humanos y, en consecuencia, como propios, amados sin la beatería científica del que los considera sobre-humanos, por medio de su elaboración lógica. En efecto, la aclaración lógica de las ciencias no solamente nos revela las más poderosas líneas de fuerza según las cuales actúa la evidencia en los edificios científicos, sino también los límites de ésta. En este respecto, una exposición, por elemental que fuera, del teorema Gödel parece inexcusable en una auténtica *Cultura general*.

La Lógica moderna —para designar brevemente algo que todos conocen— no se opone, por lo demás excluyéndola, a la Lógica clásica. Esta debe mantenerse, desde luego, en el Bachillerato. A fin de cuentas, siempre constituye un algoritmo más al lado de los otros. Pero todo su contenido puede exponerse, con absoluta claridad y aprovechamiento, en no más de dos semanas. El resto del tiempo dedicado a la Lógica debería consagrarse a la exposición de algunos motivos fundamentales de la Lógica de nuestros días. El cálculo profesional es segu-

ramente la más adecuada introducción. Los alumnos de Bachillerato lo comprenden sin ninguna dificultad. Importantísimo es también a estos fines la teoría de las relaciones, cuyas categorías incesantemente se usan en el pensamiento científico y en la ideación cotidiana (desde la idea de relación simétrica hasta la noción de estructura). Asimismo unas nociones de axiomática y de sintaxis lógica podrán tener, siem-

pre que constantemente se cuide de aplicarlas a las ciencias conocidas por el estudiante de Bachillerato, una eficacísima función de catalizadores para la comprensión de la ciencia, es decir, de aquello mismo que tiene ante sus ojos el estudiante, y sin la cual la ciencia seguirá siendo una realidad fastidiosa o agradable, pero siempre incomprendible. Exactamente, lo que puede ser el reloj para un hotentote.

EL PROFESORADO DE FILOSOFÍA EN LOS INSTITUTOS NACIONALES ⁽¹⁾

ENRIQUE PAREJA FERNÁNDEZ

Al Excmo. Sr. D. Camilo
Alonso Vega.

No sorprenderá al lector que el tono general del presente artículo, por lo menos en su primera parte, sea un tanto afectivo. No tiene, sin embargo, nada de extraño. Quien disfrute —sea quien fuere— de una clara conciencia del problema nacional de la Educación, y de modo especial de la Enseñanza Media española, no se creará en el deber de hacer demasiados esfuerzos por atenuar la afectividad que entraña una humana toma de posición ante el mismo.

Es que, a mi modo de ver, el amor a la enseñanza nacional es sencillamente amor a España.

LA ENSEÑANZA MEDIA Y ESPAÑA

Ha sido apasionante la polémica surgida en torno al proyecto de la nueva Ley, y muy distintos, demasiado quizás, los móviles de quienes han tomado parte en ella. En todo caso,

(1) Gran parte de los extremos tratados se refiere inevitablemente no sólo al profesorado de Filosofía, sino al profesorado en general de los Institutos Nacionales.

Don ENRIQUE PAREJA FERNÁNDEZ es *catedrático de Filosofía de Instituto en Valdepeñas, y ha escrito artículos sobre Historia de la Filosofía, especialmente sobre Raimundo Lulio, del que publicó un códice inédito.*

los órganos más representativos y responsables de la docencia nacional han estimado que la cuestión exigía la respuesta efectiva de una nueva legislación. Particularmente me es grato hacer constar el buen sentido de las enmiendas sometidas a la consideración del Ministerio por el Pleno de Directores de Instituto, que encierran una lección desacostumbrada de patriotismo, de honorabilidad y también de sinceridad y desinterés personal. Es que ante toda acción, y especialmente ante una acción legislativa, la prudencia, virtud moral y política, exige desapasionamiento y objetividad, pero no apatía. Aunque, de verdad, no es fácil sustituir situaciones apasionadas por estados afectivos. El afecto, en sentido estricto, se da cuando lo que es digno de ser querido se apetece con toda el alma; cuando el corazón sigue a la voluntad; cuando se desea ardientemente lo que se ama y espera conseguir. Y yo estoy convencido de que en España la mejor y más representativa parte de nuestros educadores desea algo que de por sí es amable, a saber: la mejor educación de nuestra juventud y el mejor porvenir para nuestra Patria.

No pretenderé exponer que la historia española de los últimos tiempos ha sido condicionada, en no pequeña parte, por una planificación defectuosa de la Educación nacional. Desde 1836, en que se crean los Institutos, los planes se suceden en un avance y retroceso continuado, que por lo común no aprovecha demasiado experiencias precedentes. Y con anterioridad a esta fecha es quizás mejor no hablar. “La Circular de diciembre de 1815, que tendía a restaurar la enseñanza desbaratada con motivo de la guerra de la Independencia, sólo se fijaba en la enseñanza de *nobles*, a pesar del papel preponderante que el pueblo desempeñó

en dicha guerra" (2). Cuando la autoridad política es precaria en el conocimiento y consecución de sus fines, el hecho de la educación pública no puede por menos de ser también defectuoso. Por el contrario, una correcta estructuración docente de un país será la más eficaz y mejor garantía de estabilidad social, e incluso de progreso político ulterior. Y si la pervivencia honrosa de una nación exige, de manera imprescindible, una unidad de actuación histórica dentro del concierto político internacional, nada será mejor que hacer lo posible por grabar en las conciencias y corazones juveniles, como intención habitual inalterable, esa unidad de actuación. España, ante todo, es un quehacer histórico de los españoles. España es su futuro, y no sólo su pasado. Y el pueblo educable, sobre todo, la juventud. De aquí la responsabilidad política del educador español, como también la responsabilidad del político español, al emprender un quehacer educacional cualquiera.

LOS CATEDRÁTICOS DE FILOSOFÍA

La trascendencia de la misión del profesorado de Filosofía de los Institutos Nacionales tiene una doble causa:

a) En razón del cometido de los Institutos mismos, dentro de la formación de la adolescencia española (3); y

b) En razón, también, del papel decisivo, y, últimamente, que a la Filosofía corresponde en la enciclopedia científica del Grado de Bachiller y en la Educación en general.

Intentaré hacer una exposición ordenada que me permita encuadrar, al menos, la segunda de estas dos dimensiones del cometido del profesorado de Filosofía de los Institutos Nacionales.

PRESTANCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

Dentro de las disciplinas, la Filosofía es eminentemente formativa. El catedrático de Filosofía tiene a su cargo la parte más noble de la educación racional y moral que se ha de ejercer en el Bachillerato Superior y en el Curso preuniversitario. Pero, además, tendrá a su

alcance algo de que no debe dimitir nunca el profesorado de Filosofía, a saber: la posibilidad de que se dé una conexión armoniosa y vital entre los estudios de las ciencias particulares, que sobre todo se dirigen a la formación "natural" del adolescente, y los conocimientos y prácticas de la Religión, que se ordenan, sobre todo, a su educación sobrenatural. Sería, a este respecto, altamente interesante que en la nueva estructuración de asignaturas la Apologética fuera estudiada —tal como ha sido propuesto a la Dirección General por el Instituto de Valdepeñas— en el último curso del Bachillerato Superior; esto es, después de una iniciación filosófica del alumnado, y no en el cuarto año, como determinaba el plan de asignaturas en revisión.

Es también de la mayor urgencia la implantación, con consignación presupuestada, en todos los Institutos de un Servicio Psicotécnico o Psicopedagógico. Dicho Servicio funciona con éxito, desde hace años, en el Instituto Ramiro de Maeztu, de Madrid, bajo la dirección del profesor Mindán, catedrático de Filosofía de este Centro. La reunión de catedráticos de Filosofía, celebrada en la Universidad de Santander durante el pasado verano, versó sobre el expresado objeto.

SOBRE EL PROFESORADO ADJUNTO EN GENERAL

No es de poco momento la situación del profesorado adjunto en los Institutos, cuyas condiciones administrativas es de desear se regulen definitivamente. Está llamado a constituir dicho profesorado la fuente de procedencia de la totalidad, o, al menos, de la mayor parte de los opositores a Cátedras. Por ello, y de modo insoslayable en los casos en que el profesor adjunto esté encargado de Curso, interesa, en beneficio de la enseñanza, que se encuentre titulado precisamente en la especialidad que corresponda; tal como se hace en la Universidad, que exige, tanto a los adjuntos por oposición como a los encargados de adjuntías, la presentación del título de la especialidad en el acto de toma de posesión.

Esto de la especialización importa mucho. Del hecho de que en la Universidad española se haya llegado a implantar un cuadro muy completo de Secciones, deben beneficiarse los Institutos, no sólo con el nombramiento, por oposición, de catedráticos, tal cual se viene haciendo, sino también en la selección y nombramiento de adjuntos y de ayudantes de clases prácticas. Por otra parte, la adscripción de un adjunto, auxiliar o ayudante a un grupo de cátedras, aunque sean de la misma "rama", es no sólo anticientífica, sino antipedagógica. El adjunto debe serlo de una cátedra, y no de varias; lo cual parece pugnar contra la significación misma del nombre de "adjunto". Esto úl-

(2) Eloy Luis André: "La educación de la adolescencia. Estudio crítico de la Segunda Enseñanza y de las reformas más urgentes". Madrid, 1916; pág. 227.

(3) Por no alargar demasiado el presente artículo omito una exposición detallada de mi punto de vista en la cuestión que, no he de ocultarlo, me llevaría inevitablemente a tratar del más amplio y fundamental tema de "La potestad estatal en materia docente". Este fué precisamente el título de dos artículos por mí publicados en *El Progreso*, diario de Lugo, los días 15 y 16 de noviembre de 1951.

timo no sólo convendría fuera tenido en cuenta en los Institutos, sino en las Facultades universitarias también.

No dudo de que en otros países se seleccione el profesorado por distintos procedimientos que el de la oposición libre. De lo que se trata no es sólo de saber si hay otros métodos en la designación del profesorado y pensar en ensayarlos sin más, sino, sobre todo, de utilizar y sacar provecho, hasta lo inverosímil, a las Instituciones que poseemos; y en este sentido, la Universidad española, con su conjunto de especializaciones, permite tener gran confianza en la capacitación de los futuros educadores.

La condición de ayudante o de adjunto de un Instituto Nacional, con la titulación especializada correspondiente previa y una actuación eficaz en la docencia oportunamente contrastada, debería ser condición indispensable para firmar oposiciones a cátedras.

PRÁCTICA DOCENTE Y CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO

Por lo demás, quizás sea oportuno consignar el hecho de que ha sido invocado con alguna frecuencia un falso y socorrido "pedagogismo", que parece tener la pretensión de reducir todas las ciencias a una fácil y practicona "técnica" metodológica. Nada menos susceptible a recibir un tan irresponsable tratamiento que el fenómeno educativo, que se encuentra en una zona intermedia entre el dominio técnico y la libre comunicación de existencias, "equidistando de la mera técnica y de la pura comunicación intersubjetiva" (4).

Parece preferible a establecer una Escuela de Catedráticos de Instituto para Doctores o Licenciados de las distintas Secciones de las Facultades de Ciencias y Letras, crear en cada una de estas Facultades, o, mejor, en cada Sección, una cátedra de Metodología de la ciencia correspondiente, para profesar la cual sería menester que coincidieran, hasta cierto punto, en la misma persona, el especialista y el pedagogo. Si la Licenciatura es una *licentia docendi*, no parece que haya de exigirse a los catedráticos de Instituto más demostración pedagógica que la que realizan en uno de los ejercicios de sus oposiciones que, por cierto, no es una lección única preparada *ex professo*, como en la Universidad lo es la lección magistral.

En general, no conviene distanciar la Universidad de las profesiones y de la vida real, si no se quiere correr el riesgo de que, al lado de una Universidad avital e inoperante, surja un "Instituto politécnico o cuasi politécnico liberal", o una "Universidad laboral liberal",

que recogiera dentro de sí una cantidad abrumadora y siempre creciente de escuelas profesionales "liberales"; que más que dar facilidades al futuro profesional, le engrilletarian y coartarian en su posterior actuación. Una cosa es dar de comer, y otra es meter a alguien la comida en la boca. En la formación profesional hay facetas o dimensiones exclusivamente personales.

Está muy bien que el niño, el adolescente, el joven reciban distinta educación, según su también distinta docilidad o *educabilidad*, condicionada por la evolución personal somática y mental. Pero ¿y al educador, quién le respetará en su propia dimensión caracterológica, en sus propios métodos y en su concepción personal de la enseñanza?

La enseñanza científica no se puede separar de la ciencia. La simplificación exagerada de la docencia científica, reduciéndola a una pura manera de enseñar, por carecer de contenido es una forma vacía e irreal; como si cuando se enseñara *algo*, lo importante fuera el enseñar y el discente, y no, en cambio, *lo que se enseña*.

El licenciado normal, esto es, sin taras físicas, psíquicas o morales, posee los conocimientos y cualidades personales suficientes para enseñar. No está tan alejado de la juventud que no recuerde, por haberlas sufrido él mismo, las asperezas y dificultades encontradas en sus estudios, que procurará obviar con toda su alma. Ni tampoco tan lejos de la adolescencia, que ignore la evolución que en la cosmovisión experimenta la niñez al ingresar en la pubertad.

Podrá haberse creado en la Dirección General un Gabinete técnico, cosa que ha sido oportuna y acertada. Podrá encarecerse a los Tribunales de oposición a cátedras que concedan la importancia que merecen las pruebas pedagógicas. Podrá incluso pensarse en crear, como he dicho, una cátedra de Metodología de la enseñanza en cada una de las especialidades facultativas. Hasta podría llegarse a exigir en algunas, al menos, de las Secciones de las Licenciaturas en Letras y Ciencias la aprobación de materias en la Sección de Pedagogía. Ello sería, sin duda, de gran interés y contribuiría, si no a acrecentar de modo materialmente perceptible los resultados de la enseñanza, sí a hacer más consciente la misma a muchos educadores, cosa que no es de poca monta.

Lo que parece impropio es la mención, más o menos nostálgica, de un Instituto Normal del tipo del Uruguay (5), que tiene, por cierto, gran parecido con nuestra suprimida Escuela Superior del Magisterio.

En cambio, sí juzgo del todo conveniente

(4) A Millán Puelles: "Los límites de la educación en K. Jaspers", *Revista Española de Pedagogía*, número 35 (julio-septiembre de 1951). *Vid. praes.*, páginas 7 y 8 de la separata.

(5) He tenido noticia de la creación de semejante Centro por la interesante reseña de Enrique Warleta, acerca de "La formación del profesorado de Enseñanza Media en Uruguay", *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Año I. Vol. II, núm. 5 (noviembre-diciembre de 1952), páginas 251-253.

frecuentes reuniones de los Claustros de cada Instituto, con el exclusivo objeto de cambiar impresiones sobre la marcha del alumnado; la instauración de dotaciones amplias para que se celebren más numerosos y frecuentes Congresos de catedráticos por especialidades; la urgente

creación en los Institutos de un Servicio psicopedagógico, a cargo de los catedráticos de Filosofía. Así como que se exija, de modo efectivo, como condición *sine qua non* del opositor a cátedras, una práctica docente controlada en un Instituto Nacional.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN ITALIA

LEO MAGNINO

1859-1867-1900-1923

La Ley Casati (1859) atribuía a la instrucción secundaria clásica el cometido de "aleccionar a los jóvenes en aquellos estudios mediante los cuales se adquiere una cultura literaria y filosófica, que abre el acceso a los estudios especiales que conducen a la consecución de los grados académicos en la Universidad del Estado"; y colocaba a la Filosofía a la cabeza de las asignaturas liceales.

Se puede afirmar que la Filosofía conservó esta posición solamente hasta el año 1867, en el cual la enseñanza de la Filosofía se reduce a la de la Filosofía elemental, subdividida netamente, por vez primera, en Psicología, Lógica y Moral.

Hacia el final del siglo pasado, la reacción antimetafísica, que coincide con el reforzamiento del derecho positivista de toda la cultura, reduce aún más la enseñanza de la Filosofía, hasta la llegada de la reforma Gentile.

LA REFORMA GENTILE DE 1923

La reforma Gentile restituyó a la Filosofía el rango que había perdido hacía tiempo, asignándole tres horas semanales para cada uno

El profesor italiano LEO MAGNINO es una de las personalidades más destacadas de la enseñanza en Europa. Catedrático de la Universidad de Roma y Director del "Ufficio de Legislazione Scolastica Comparata", del Ministerio de Instrucción Pública italiano, es Director del "Centro per lo Studio e il coordinamento dell'istruzione nei paesi latini". Como publicista, la "Biblioteca dell'Educatore" le ha editado cuatro obras sobre la enseñanza en los países de lengua francesa; en el Oriente Medio y Extremo Oriente; en el mundo árabe y en Israel, y en los países de lengua española y portuguesa.

de los cursos (*classe*) del *Liceo classico*. En el *Liceo classico* la enseñanza filosófica consistía en el estudio directo de cuatro obras elegidas libremente por el profesor entre un amplio elenco de grandes filósofos griegos, latinos, italianos y extranjeros, o agrupados en dos categorías, bajo el título: *problemas del conocimiento y problemas morales, o ilustrativos de cuatro directrices filosóficas fundamentales* (por ejemplo: intelectualismo, empirismo, criticismo e idealismo).

Criterios un tanto diversos fueron adoptados por el *Liceo scientifico*, al cual, en atención a los estudios que allí tienen preponderancia, se le juzgó conveniente una *Historia de las ideas científicas* y de la *Teoría de la Ciencia*, en su conexión con la Filosofía; y el estudio de los clásicos de la Filosofía fué limitado a dos de los autores indicados por el *Liceo classico*.

Con todo esto se establece, por tanto, el principio de que el conocimiento de la Filosofía debe atenderse directamente a las obras de los grandes filósofos, excluyendo toda enseñanza sobre la base de compendios o manuales sistemáticos.

NUEVOS PROGRAMAS EN 1936

Con los nuevos programas de 1936 se concede la parte preeminente a la tradición histórica de la Filosofía, tanto en el *Liceo classico* como en el *scientifico*, delineándose su desarrollo con un índice de argumentos, y reduciendo a uno por *classe* los autores a elegir entre un grupo, bastante reducido en comparación con el precedente.

No debemos olvidar que la reforma Gentile había reunido en una única cátedra las enseñanzas de Historia, Filosofía y Economía, adjudicándola, por tanto, a un solo profesor. En una palabra: la unificación se sugería con el propósito de fundir armónicamente estas dos disciplinas, que por tanto tiempo se habían casi desinteresado la una de la otra en los estudios universitarios y en la misma Enseñanza Media.

LA REFORMA BOTTAI DE 1940

En la *Carta della scuola* (Reforma Bottai en el año 1940) se afirmaba que “la docencia de la Filosofía en la Enseñanza Secundaria debe promover en los jóvenes actitudes para la meditación y rigor crítico; dotes que —como demuestra la alta tradición humanística de nuestros estudios— se educan en contacto con aquellos grandes hombres para quienes la meditación fué vida, y la crítica, método de vida”.

También los libros de texto de Filosofía se resintieron, naturalmente, de varias directrices especulativas seguidas en Italia.

SITUACIÓN ACTUAL

En la Enseñanza Media, la Filosofía se enseña hoy en las instituciones siguientes: *Liceo classico*, *Liceo scientifico* e *Istituto magistrale*.

	AÑOS			
	I	II	III	IV
<i>Liceo classico:</i>				
Horas semanales de enseñanza de la Filosofía	3	3	3	—
<i>Liceo scientifico:</i>				
Horas semanales de enseñanza de la Filosofía	—	2	3	3
<i>Istituto magistrale:</i>				
Horas semanales de enseñanza de la Filosofía	—	3	3	4

LA NUEVA REFORMA DE LA ENSEÑANZA Y LA DE LA FILOSOFÍA

Con la *Riforma della scuola* (Reforma de la Enseñanza), elaborada recientemente por el ministro Gonella, el programa de enseñanza de la Filosofía para los *Licei classici* y *scientifici* se enuncia de esta manera:

La enseñanza de la Filosofía tiene por fines:

1) Encaminar a la mentalidad crítica y al conocimiento de los grandes problemas humanos a los que la Filosofía intenta responder, y determinar las posiciones características principales que cabe asumir frente a tales problemas.

2) Fortificar una sumaria descripción del desarrollo histórico del pensamiento filosófico,

con atención particular para la Filosofía italiana; y

3) Dar relevancia a los valores fundamentales humanos que la investigación histórica y sistemática ha puesto en evidencia.

El profesor tendrá en cuenta que la exposición de los problemas filosóficos y la aclaración de su significado humano habrán de ser atendidos partiendo de una llamada directa a la conciencia y a la reflexión personal del joven, oportunamente solicitada.

LA FILOSOFÍA, EN LOS DOS LICEOS

Además, por cuanto concierne a la elección de obras para su lectura, se prescribe para los *Licei classici* y *scientifici* un grupo de nuevos autores, a los cuales se debe dar relieve e importancia en la tradición histórica, y se dispone que solamente entre las obras de estos mismos autores pueda escoger el profesor las tres obras de lectura en los tres años del Curso. Estos autores son: Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino (solamente en el *Liceo classico*), Cartesio, Galileo (solamente en el *Liceo scientifico*), Kant, Vico, Gioberti y Rosmini. Para el *Istituto magistrale* han sido agregados los nombres de Sócrates y de Locke. Además, se suministra un grupo de once pedagogos, de los cuales deben leerse las obras o un extracto de las mismas.

Para los *Licei scientifici*, los programas de la Reforma de la Enseñanza disponen que se dé importancia al desarrollo del pensamiento científico en sus diversas épocas.

LA FILOSOFÍA EN EL “ISTITUTO MAGISTRALE”

La enseñanza de la Filosofía en el *Istituto magistrale* va siempre unida a la de la Pedagogía. Mientras que hasta el año 1923 en la antigua *Scuola normale* existía la cátedra de *pedagogia morale*, con la Reforma Gentile esta cátedra fué transformada en la de *filosofia e pedagogia*.

Con los programas de enseñanza de 1936 (establecido que la obra educativa, lejos de ser abandonada a sí misma y a la espontaneidad de sus propios impulsos, debe ser dirigida hacia una teoría que no determine fines ni métodos, y que tal teoría, denominada comúnmente Pedagogía, es la Filosofía misma, en cuanto considera la vida del espíritu en el momento de la obra educativa) se prescribe, después de un breve curso introductivo, un diseño histórico de la Filosofía bajo el citado punto de vista, acompañado en las dos primeras clases de la lectura de un clásico de la Filosofía (uno, al menos, de Filosofía moral), y en la tercera, de la lectura de una obra clásica de Pedagogía.

A través de los dieciocho años de actuación de la Reforma Gentile, la enseñanza de la disciplina pedagógico-filosófica en el *Istituto magistrale* no encontró ordenación satisfactoria. Y ésta es la causa por la cual se impusiera una reforma completa de tal enseñanza en una institución de este tipo.

La enseñanza de las materias filosófico-pedagógicas se convierte, con los nuevos programas propuestos por la *Riforma della scuola*, en el centro de gravedad de todo el sistema de los estudios del Magisterio: punto de convergencia y de irradiación al cual ha de incorporarse, lógicamente, el complejo de las disciplinas formativas del futuro catedrático.

El programa para los *Istituti magistrali* está dividido en tres partes: Psicología, Filosofía y Pedagogía, y Didáctica.

Respecto de la Filosofía está prescrito un estudio histórico, que ha de distribuirse entre el tercer año y el arranque del cuarto. En este espacio de tiempo habrá de efectuarse una sobria exposición de la historia de los problemas filosóficos, concentrada en unos pocos pensadores representativos (de los cuales hemos dado sus nombres más arriba); el estudio de las aportaciones del pensamiento filosófico de estos clásicos con su pensamiento educativo; la caracterización de las épocas decisivas de la civilización occidental, bajo el aspecto de su clima pedagógico y de las instituciones educativas correspondientes (Antigüedad clásica, Cristianismo, Humanismo, Reforma y Contrarreforma, Iluminismo, etc.).

De la Pedagogía deberá darse una teoría general, y más precisamente los fines y los principios fundamentales resultantes de la naturaleza humana y de las exigencias inherentes a su manera de constituirse, de obrar y de valer como persona. Además habrán de estudiarse los aspectos y los principios fundamentales:

- a) De la educación intelectual.
- b) De la educación estética.
- c) De la educación práctica, económico-técnica, social, moral; y
- d) De la educación religiosa.

Por su parte, en el cuarto año del *Istituto magistrale* habrá de leerse —en un programa más estrictamente atento a la Filosofía— un filósofo, seleccionado entre los ya señalados más arriba; y por la parte relativa propiamente a la Pedagogía, durante el quinto curso habrá de leerse un clásico de la Pedagogía.

En los programas ministeriales del *Istituto magistrale* se ha intentado proporcionar una conjunción unitaria a la cultura filosófica y pedagógica, considerada como puntos cardinales del plano de los estudios, y coordinando,

lógicamente, las otras materias según el principio básico de este tipo de enseñanza, que debe ser formativo, y al propio tiempo profesional.

LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

Por cuanto respecta a la enseñanza de la Filosofía en la Universidad, la Facultad de Filosofía y Letras expide, junto a la Licenciatura de Letras, la Licenciatura de Filosofía.

El curso de Licenciatura de Filosofía es cuatrienal; título de admisión y de *maturità classica*. Las enseñanzas fundamentales son las siguientes: literatura italiana, literatura latina, historia romana, historia medieval, historia moderna, historia de la Filosofía (bienal), filosofía teórica (bienal), filosofía moral (bienal) y pedagogía. Entre las enseñanzas complementarias figuran: filosofía del derecho, historia de la filosofía antigua, historia de la filosofía medieval, filosofía de la historia y filosofía de las religiones. La tesis de Licenciatura debe presentarse en una disciplina filosófica, o, cuando menos, el carácter filosófico del argumento debe ser reconocido por el "Consiglio della Scuola" de perfeccionamiento en Filosofía.

Los Licenciados en Letras son admitidos al IV curso, con exámenes obligatorios sobre las siguientes materias: filosofía teórica, historia de la filosofía, filosofía moral y pedagogía.

En la *Facoltà di magistero* es obligatoria la enseñanza de la historia de la filosofía (bienal) y de la filosofía (anual).

La enseñanza de la filosofía del derecho es considerada como enseñanza obligatoria en los cursos de Licenciatura de Derecho y de Ciencias Políticas.

En el Proyecto de *Riforma della Scuola* se apreciaba inicialmente la creación de una expresa Facultad de Filosofía, separada de la de Letras. Pero conservando lo tradicional filosófico en la Facultad de Letras, fué puesta de relieve la oportunidad de instituir alguna Facultad de Filosofía que cuidara de manera específica de los estudios filosóficos, y para preparar más técnicamente el profesorado de Filosofía del *Liceo*.

Era presupuesto de la nueva Facultad el poner en relación los estudios filosóficos no sólo con las materias literarias y filológicas, sino también con las materias jurídicas, económicas y científicas.

Tal Proyecto, empero, bastante discutido, no tuvo fortuna, predominando en su lugar la idea de mantener unida la Licenciatura de Filosofía a la de Letras, en una única Facultad de Filosofía y Letras.

La enseñanza de la Filosofía en las Escuelas del Magisterio

LOS ESTUDIOS DE FILOSOFÍA EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

ANSELMO ROMERO MARÍN

PROCESO HISTÓRICO

Nada nos ayuda tanto a la comprensión del presente como tener en cuenta el proceso histórico en que se ha venido gestando. Por esto, al intentar un análisis de la situación actual de los estudios filosóficos en las Escuelas del Magisterio, no parece inútil el examinar brevemente las vicisitudes por que tales estudios han pasado. Ello nos hará ver, por una parte, el concepto que se ha tenido de la Pedagogía, y, por otra, el grado de preparación exigida a los maestros.

De intento voy a tomar como punto de partida la fecha de 1839, en que se inaugura la Escuela Normal Central de Madrid, con el nombre de *Seminario de Maestros*, bajo la dirección de don Pablo Montesinos, iniciador y propagandista de la reforma de aquellos años en la Enseñanza. El fué quien inspiró el *Plan de Instrucción Primaria de 1834*, en cuyo título II se dispone la creación de Escuelas Normales en las provincias, y una Escuela Normal Central en Madrid, "destinada, principalmente, a formar maestros para las Escuelas Normales subalternas", plan que no se aplicó hasta 1838.

En octubre de 1839 aparece el "Reglamento de exámenes para maestros de Escuela elemental y de Escuela superior de instrucción primaria", que supone unas mayores exigencias respecto a los exámenes requeridos anteriormente, desde que se fundó en Madrid la Hermandad de San Casiano en 1642, que ejerció como un gremio más la facultad de examinar a los aspirantes a maestros. Antes de aquella fecha no podemos hablar todavía de la Pedagogía

constituía en disciplina académica; menos se puede pensar en que a los maestros se les exigieran estudios de Filosofía. Desde entonces, con una u otra denominación (Métodos de Enseñanza, Principios de Educación, o simplemente Pedagogía), esta materia entra a formar parte de los planes oficiales de enseñanza. Pero la Pedagogía está dando todavía los primeros pasos como disciplina con contenido propio. Por esto no debe extrañarnos la confusión de sus problemas con los de otras ciencias limítrofes y básicas, y, sobre todo, con algunas disciplinas filosóficas. Herbart, el primer sistematizador filosófico de los problemas educativos, había dicho que la Pedagogía se apoyaba en la Psicología, que le daba el conocimiento de la realidad del educando, y en la Ética, que le suministraba el conocimiento de los ideales que la educación trata de realizar. "La Pedagogía como ciencia —dice— depende de la Filosofía práctica y de la Psicología. Aquélla indica el fin; ésta, el camino y los peligros". Otros seguidores suyos incluyeron también entre las ciencias auxiliares de la Pedagogía la Lógica y la Estética.

PLANES Y REFORMAS

El estudio de la Pedagogía hizo patente bien pronto la necesidad de ir unido al de algunas disciplinas filosóficas, y así vemos en el Reglamento de 10 de junio de 1868 que, al suprimir las Escuelas Normales y encargar la formación del Magisterio a los Institutos de Segunda Enseñanza, establece el estudio de tres cursos de Pedagogía, uno de Lógica y otro de Ética. Si no se menciona como otra asignatura la Psicología es porque iba implícita en la Pedagogía misma, por la referida confusión de problemas. Pero este plan no llegó a tener aplicación, porque cuatro meses más tarde se restablece el de 1857, o Ley Moyano, que no exigía ninguna disciplina filosófica en los estudios del Magisterio. Y así continuaron las cosas, con varias

Don ANSELMO ROMERO MARÍN es catedrático de Pedagogía de la Universidad de Madrid y profesor de Filosofía en la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Autor de varios trabajos pedagógicos, es colaborador del Instituto "Luis Vives".

vicisitudes en la vida lánguida y olvidada de las Escuelas Normales, hasta que el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 establece en las Escuelas Normales Superiores un curso de Psicología, y, además, en la de Madrid, para los estudios del grado de Maestro Normal, un curso de Estética, englobado con Literatura general y española.

El plan de 17 de agosto de 1901, al incorporar de nuevo los estudios elementales del Magisterio a los llamados, por esta reforma, Institutos Generales y Técnicos, señalaba tres cursos de Pedagogía, uno de Psicología y Lógica y otro de Ética y Derecho. Para las Escuelas Normales Superiores, existentes en las capitales de distrito universitario, establecía, además, un curso de Antropología y Principios de Psicogenesia.

En la reforma del año 1914 desaparece la distinción de grado elemental y superior, quedando todas las Escuelas Normales con idéntica categoría, y establece el título único de Maestro de Primera Enseñanza. Este plan, vigente hasta el 1931, no incluía ninguna disciplina filosófica. Bien es verdad que los programas de Pedagogía suplían, en parte, esta deficiencia con unas cuantas lecciones de Psicología.

No es de extrañar esta confusión de los problemas psicológicos y pedagógicos, difíciles de deslindar en muchas ocasiones; pues aunque la Pedagogía parecía haber conquistado ya rango de ciencia independiente, sin embargo seguía siendo en realidad un zurcido de temas correspondientes a diversas materias. A este respecto es bien significativa la Real Orden de 25 de septiembre de 1916, que en su art. 1.º dice: "Que la enseñanza de Fisiología e Higiene, que provisionalmente se encomienda a los profesores de Pedagogía, se explique por éstos, no como asignatura especial, sino formando parte de la Pedagogía, con lo cual se evitará la repetición de que antes era objeto esta disciplina por considerarse necesario el conocimiento de sus elementos para el desarrollo de las ideas que acerca de la Pedagogía se han de exponer". Otro tanto hubiera llegado a decir el legislador si en el plan de estudios se hubiera incluido la Psicología.

NUEVOS PLANES DE ESTUDIOS

En el plan de 1931 se vuelven a introducir estudios elementales de Filosofía y Psicología. Según el Reglamento de abril de 1933, se estudiarían estas disciplinas en el primer curso del plan profesional, y Paidología en el tercero, equivalente esta última a la Psicología infantil. Además se habrían cursado ya las disciplinas filosóficas del Bachillerato, grado exigido para ingresar en las Escuelas Normales.

Después del paréntesis que se abrió en 1936,

diez años más tarde se establece un nuevo plan de estudios, de acuerdo con la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. En él vemos las siguientes materias filosóficas: Psicología general y aplicada, en el primer curso; Filosofía de la Educación, en el segundo, y Psicología experimental, en el tercero. Es de notar que el cuestionario de Filosofía de la Educación incluía un primer tema sobre el concepto de la Ciencia y de la Filosofía, cinco temas de Metafísica general, tres de Metafísica especial (Teodicea), seis de Lógica, dos de Crteriología y once de Ética.

EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE

Por último, en octubre de 1951 se publica un nuevo plan de estudios, que asigna al primer curso Psicología, Lógica y Ética, y al segundo Ontología general, Ontología especial (Cosmología y Teodicea) y Psicología pedagógica y paidológica. Desaparece, pues, la Psicología experimental, que figuraba en tercer curso, y la denominación de Filosofía de la Educación, que comprendía las materias filosóficas del segundo.

He aquí los cuestionarios filosóficos actualmente vigentes:

Primer curso:

FILOSOFÍA: PSICOLOGÍA, LÓGICA Y ÉTICA

FILOSOFÍA:

1. Concepto, contenido y división.—La Filosofía y la Ciencia.—La Filosofía y su relación con la Ciencia de la Educación.

PSICOLOGÍA:

2. Concepto, contenido y división de esta ciencia.
3. Vida psíquica.—La conciencia.—Clasificación fundamental de los hechos psíquicos.
4. El conocimiento: sus clases.
5. Conocimiento sensitivo.
6. Conocimiento intelectual.
7. Vida afectiva: sus clases.
8. Sensibilidad afectiva.—El apetito y las pasiones.
9. Vida afectiva racional.—La voluntad.—La libertad.
10. Emoción y sentimiento.
11. Tendencias.—Movimiento, instinto, hábito.
12. El alma humana; su naturaleza y su origen.—Unión del alma con el cuerpo.

13. Psicología diferencial.—Diferencias psíquicas individuales.—Noción y divisiones de la Psicología diferencial.
14. Problemas de la Psicología diferencial: su clasificación.
15. El temperamento, el carácter y la personalidad.

LÓGICA:

1. La Lógica como fundamento de la educación intelectual y de la enseñanza.
2. La percepción y el concepto.—Reglas lógicas para la recta percepción.—Su valor pedagógico.
3. El juicio y la proposición.—Normas lógicas del recto juzgar.—Su trascendencia pedagógica.
4. El raciocinio y el silogismo.—La inducción y la deducción.—Su valor científico y didáctico.
5. Metodología.—Naturaleza y leyes del método.—Clases de métodos.—Necesidad del método en la investigación y en la enseñanza.
6. Fundamentos lógicos de los métodos de las ciencias particulares.

CRITERIOLOGÍA:

7. La verdad lógica.—Estados de la mente en orden a la verdad.
8. La certeza.—Fuentes internas y externas de la certeza.—Valor pedagógico del estudio de la Criteriología.

ÉTICA:

9. Concepto de la Ética.—Sus relaciones con la Moral teológica y con la ciencia de la Educación.
10. El problema moral en relación con la educación.—El fin último del hombre.—Fin natural y sobrenatural.
11. Moralidad de los actos humanos.—La libertad moral y su educación.
12. Reglas de la moralidad.—La Ley moral.—La conciencia.—Su formación.
13. Las virtudes morales.—Los vicios.—El progreso moral del hombre y la educación.
14. Derecho y deber.—Justicia y caridad.
15. Ética especial.—Deberes del hombre para consigo mismo.—El deber de perfeccionarse.—Autoeducación.—Deberes para con el prójimo.
16. Moral social.—La familia y la educación.
17. Moral cívica.—La sociedad civil.—La autoridad civil.—Potestad civil: su esfera y límites en general.—Sus derechos y deberes en la educación del ciudadano.—Educación cívica y patriótica.
18. Moral religiosa.—Deberes del hombre para con Dios.—Educación religiosa.

Segundo curso:

FILOSOFÍA: ONTOLOGÍA GENERAL Y ESPECIAL

ONTOLOGÍA GENERAL:

1. Fundamentos metafísicos de la ciencia pedagógica.
2. Doctrina general del ser y de sus atributos trascendentales.
3. Esencia y existencia.
4. Categorías.
5. Las causas.—Aplicaciones pedagógicas.

ONTOLOGÍA ESPECIAL:

I. *Cosmología.*

6. El mundo y su existencia.
 7. Espacio y tiempo.
 8. La materia.
 9. La vida.
- II. *Teodicea.*
10. Dios: su existencia y atributos conocidos por la razón.
 11. La actividad divina.—La creación.—El hombre.—Fin inmediato de la creación visible.—Consecuencias educativas.
 12. Providencia Divina.—El problema de la existencia del mal en sus relaciones con la Providencia.—La ciencia de la Educación ante el problema del mal.
 13. Paralelismo entre la Historia de la Filosofía y la de la Educación.

PSICOLOGÍA: PEDAGÓGICA Y PAIDOLÓGICA:

1. Psicología y Pedagogía: sus relaciones.
2. Métodos lógicos y psicológicos.
3. Paidología: su concepto e historia.
4. Métodos de investigación del psiquismo del niño.
5. Clasificación de la niñez.
6. Evolución del psiquismo infantil en las distintas etapas de su desenvolvimiento.
7. Psicología pedagógica: concepto y contenido.
8. Psicología de los distintos períodos escolares.
9. Consideración especial del cuarto período escolar.
10. El rendimiento escolar y sus pruebas.
11. Valoración del desarrollo mental.

ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS ACTUALES

Un somero análisis de estos cuestionarios y del proceso histórico que hemos bosquejado nos sugiere las siguientes consideraciones:
A medida que la Pedagogía va logrando es-

estructurar sus problemas en una ciencia especial, con la claridad y precisión de su objeto propio, se hace más clara también su vinculación con la Filosofía, y, por tanto, la necesidad de una base filosófica. Esta exigencia se traduce en el plan de estudios de 1868 y en el de 1898, y, sobre todo, en el de 1901 y posteriores, con la excepción del plan de 1914.

Fijando nuestra atención en las reglamentaciones de los últimos años, inspiradas en la vigente Ley de Educación Primaria, encontramos un plausible deseo de que los alumnos de las Escuelas del Magisterio se asomen al amplio panorama de la Filosofía.

Si comparamos los cuestionarios de 1946 con los de 1951, salta a la vista la falta de precisión en delimitar los problemas que constituyen la llamada Filosofía de la Educación. En efecto: en los primeros, esta materia figura en el segundo curso, e incluye, como hemos dicho, cinco temas de Metafísica general, seis de Lógica, dos de Criteriología y once de Ética. En cambio, en los de 1951 desaparece la denominación de Filosofía de la Educación, y se estudian en el primer curso quince temas de Psicología, seis de Lógica, dos de Criteriología y diez de Ética; y en el segundo, cinco temas de Ontología general, cuatro de Cosmología, cuatro de Teodicea y once de Psicología pedagógica y paidológica.

Por otra parte, nos parece excesivamente cargado el cuestionario de disciplinas filosóficas del primer curso, coincidente con una edad (catorce-quince años) no adecuada todavía para muchas especulaciones de este tipo. Quien tenga práctica docente comprenderá fácilmente que no es posible explicar en el mismo curso, en clases alternas, Psicología, Lógica, Criteriología y Ética, si no es de modo tan superficial que apenas tenga valor ni formativo ni informativo.

El cuestionario del segundo curso, bajo el epígrafe de Psicología pedagógica y paidológica, agrupa once temas, en los que falta una sistematización lógica del contenido de esta disciplina bifronte. Hay repetición innecesaria de temas, como el 8 (Psicología de los distintos períodos escolares) y el 6 (Evolución del psiquismo infantil en las distintas etapas de su desenvolvimiento). El tema segundo incluye, junto a los métodos psicológicos, los métodos lógicos, que no pertenecen por definición a la Psicología, sino a la Lógica.

Por el mayor grado de abstracción y, por consiguiente, de dificultad que tiene la Ontología general y especial, sería aconsejable que su estudio se hiciera en el último curso, cuando ya los alumnos tuvieran más preparación y capacidad, en vez de hacerlo como ahora en el segundo.

Entre los temas de Teodicea figura "Paralelismo entre la Historia de la Filosofía y la de la Educación", que no tiene nada que ver con la Teodicea. Por otra parte, los alumnos del Magisterio no estudian Historia de la Filosofía; mal podrán, por lo tanto, comprender su paralelismo con la Historia de la Educación.

EL REAJUSTE NECESARIO

En resumen: sería conveniente un reajuste de las disciplinas filosóficas que se cursan en las Escuelas del Magisterio, con una revisión de los cuestionarios y nueva distribución en los tres años de la carrera, manteniendo la orientación actual de estos estudios filosóficos hacia los problemas que plantea la educación y la enseñanza.

LA FILOSOFÍA EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

ARSENIO PACIOS

Si bien puede haber dudas respecto al valor formativo del estudio de la Filosofía con relación a otras disciplinas, como las Ciencias Naturales, las Lenguas muertas o vivas, las Matemáticas, la Religión; en lo que todos están conformes es en reconocerlo como un medio decisivo de formación de las facultades intelectuales y, de rechazo, de las volitivas. Sus métodos discursivos aplicados con vigor, el objeto difícil por naturaleza, que sólo por etapas y tras laboriosos esfuerzos puede ser alcanzado, las verdades obtenidas de hondura, solidez y universalidad, sólo aventajadas por las teológicas, hacen del estudio filosófico un instrumento insustituible para el desarrollo de la personalidad.

Por otra parte, la violencia a que hay que someter el lenguaje como medio de expresión del pensamiento, al pretender traducir con exactitud el proceso comprensivo y discursivo del entendimiento en su peregrinar lento y trabajoso por los temas filosóficos, hace que el estudiante se habitúe a la selección de vocablos, a la versión justa, exacta de su pensamiento, y le dota de una facilidad especial para exponer cualquier género de temas. Si tenemos en cuenta que la claridad de expresión está en razón directa de la claridad de las ideas, no nos será difícil descubrir la importancia del hueco que la supresión de los estudios filosóficos dejaría en el conjunto de disciplinas que se dirigen, con mejor o peor fortuna, a la capacitación del maestro en orden a sus tareas profesionales.

Estas reflexiones nos han llevado de la mano al examen de una faceta en manera alguna despreciable en cualquier plan de estudios de las Escuelas del Magisterio. El maestro es un profesional, y este es un hecho que no debe ser nunca perdido de vista en la ordenación de sus estudios. Toda su permanencia en el centro docente específico se ordena al desempeño de su profesión. Para ello debe contar con un bagaje de conocimientos actuales que tiene la misión de suscitar en sus discípulos por medio

de la enseñanza. En otras palabras: además de una seria formación, debe poseer una instrucción suficiente. En el maestro deben, pues, armonizarse ambas cosas, mientras que en el bachiller —que no es un título estrictamente profesional— la instrucción puede y debe ceder la supremacía a la formación, a la madurez. Y esta característica del Magisterio debe primar sobre su plan de estudios, si no queremos desconectar nuestros reglamentos de la realidad a la que van destinados y de la cual deben recibir todo su sentido.

EXTENSIÓN DE LOS ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Ahora bien, la Filosofía no sólo tiene una palabra que decir en la formación del joven, sino que posee un alto valor instructivo. Aun en el caso de que no acercara a los ojos del joven alumno parcelas de la realidad no exploradas por otras ciencias —cosa que no es absolutamente cierta—, tendría la ventaja sobre ellas de dar consistencia y fundamento a todos los demás conocimientos. Sería un potenciador de la eficacia de las otras ciencias y, en definitiva, en ella se resolvería como en su base todo otro conocimiento racional. Pero es que, además, como insinuábamos, apunta a temas que le son exclusivos, como el origen y el destino y la naturaleza del hombre, Dios, el último fin, el sentido del universo, el conocimiento como tal, las últimas causas, el ser en toda su universalidad; temas todos ellos del máximo interés, porque en su solución se halla involucrado nuestro destino personal, que nos afectan con una hondura, una intimidad, una radicalidad tales que nuestro propio ser se ve implicado en su solución. Sólo esto explica que, a pesar de su aridez, apasionen tanto los temas filosóficos.

Por lo que hace al estudio de la Filosofía concretamente en los centros docentes del Magisterio, hay que añadir que esa disciplina presta base y consistencia a los estudios pedagógicos, que sin su apoyo resultan huecos y vanos, si no totalmente eliminados del conjunto de las ciencias.

Mas es preciso tener en cuenta que las adquisiciones filosóficas que en dos cursos pueden obtener unos alumnos cuya edad oscila entre los catorce y los dieciocho años, forzosamente

Don ARSENIO PACIOS es catedrático de Filosofía de Instituto y profesor de Escuela del Magisterio en Cáceres. Se ha especializado en Filosofía de la Educación, tema sobre el que ha publicado varios estudios.

tienen que ser elementales. Se ofrecen dos caminos a elegir: dar amplitud a los cuestionarios, incluyendo en ellos la mayor parte de las disciplinas filosóficas, aun a riesgo de incurrir en la superficialidad, como se viene haciendo actualmente; o bien reducir su amplitud para aumentar proporcionalmente su profundidad.

Ciertamente, la pretensión de amplitud tiene sus ventajas. De todos es sabido que la complicación es una característica de los temas filosóficos, de tal manera que toda solución de uno de ellos implica elementos que han de ser dilucidados en el estudio de otros. Y esto en mayor escala que en otras disciplinas, dado su carácter fundamental y sus consiguientes pretensiones de unidad y totalidad. Quizá ninguna ciencia tenga la exigencia de totalidad y de integridad que tiene la Filosofía. Sólo cuando se ha abarcado el conjunto, siquiera sea superficialmente, se hacen inteligibles las partes. Mas en todo caso, esto sería válido si se tratase de un estudio concienzudo de la Filosofía tomada como objeto primario, tal como acontece en la Universidad, en que, además, los alumnos disponen de una madurez intelectual incomparablemente superior y de un tiempo no tan avaramente escatimado y de una edad en que el entendimiento ha alcanzado ya mayor desarrollo. Pero querer hacer de la Escuela del Magisterio una Universidad en pequeño conduce necesariamente a la superficialidad, al verbalismo y, lo que es aún peor, a la subestimación de la Filosofía y de sus problemas, ya que de ese modo se le hacen repulsivas al estudiante hasta sus cuestiones más interesantes y atractivas.

Es necesario reducir la extensión de los estudios filosóficos y ganar en profundidad todo lo que se pierda en amplitud. Y esto, aun reconociendo que la profundidad no podrá ser mucha en una edad tan verde para las disquisiciones abstractas como la que corrientemente tienen los futuros maestros. Si así es poca, con mayor amplitud será nula. Es evidente que de este modo el valor formativo de la disciplina subirá mucho o, al menos, será apreciable. Mientras que, de lo contrario, puede llegar a ser contraproducente.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Contra lo que a primera vista pudiera parecer, tampoco disminuye su valor instructivo, pues el trabajo será tanto más eficaz en este aspecto cuanto más se reduzca el área afectada por el estudio a los conocimientos que le son necesarios al maestro y sólo a ellos. Si en el primer caso se aprende superficialmente, y sin penetrar su sentido, la solución de una multitud de problemas filosóficos —y esta es la contingencia más feliz— que han de ser prontamente olvidados y no han de dejar más rastro que el ejercicio de las facultades de la memo-

ria y de la imaginación, en el segundo caso, además, se cultiva la inteligencia y se penetra el hondo sentido de algunos problemas filosóficos, precisamente aquellos de cuyo conocimiento tiene necesidad el maestro, con toda la satisfacción y todo el placer que de semejante saber se sigue.

De modo que el actual planteamiento de los estudios filosóficos en el Magisterio, a causa de sus pretensiones de amplitud, adolece del defecto de ser un muestrario, un esquemático resumen de casi todos los temas filosóficos, de forma que apenas se puede hacer otra cosa en los cursos concedidos que rozar las cuestiones sin penetrar en ellas, convirtiéndose así un instrumento del más alto valor formativo en un factor "deformativo" que conduce al verbalismo.

Entendemos que resulta necesario y urgente volver a designar los estudios filosóficos en el Magisterio con la denominación de *Filosofía de la Educación*, por no darles un apelativo más exacto, aunque excesivamente pretencioso, como sería el de *Ontología de la Educación*. Pero esto no con la intención de que varíe el nombre y las cosas sigan lo mismo. La Filosofía de la Educación no ha de ser entendida como un resumen de la Filosofía, parejo al del Bachillerato, con alusiones a la educación, sino que debe ser un verdadero *estudio filosófico de la educación*.

De este modo entendemos que quedará a salvo e incluso se multiplicará la eficacia de la Filosofía en los dos ámbitos ya mencionados: en el de la formación y en el de la instrucción. Porque, por un lado, una investigación filosófica atenta y perseverante de unos pocos temas, llevados hasta sus últimas consecuencias, resultará más eficaz para el desarrollo de la agudeza y la exactitud en el juicio para la penetración mental y para el rigor lógico en los razonamientos, que un indigente programa de toda la Filosofía, necesariamente reducido a una enumeración de temas y a una serie de definiciones aprendidas de memoria, sin calar en la entraña de su significado. Forma más resolver personalmente un problema que aprenderse de memoria la solución de un centenar.

Por otro lado, las cuestiones que el futuro maestro ha de aprender serán sólo aquellas que le han de aprovechar en orden a la profesión que se ha elegido, es decir, las que atañen a la educación. Eso sí, todas ellas han de ser estudiadas concienzudamente para que no sólo le formen durante la realización efímera del aprendizaje, sino que se le graben hondamente y le acompañen toda la vida como ideas madres que rijan sus futuras adquisiciones teóricas poniendo orden en ellas, orienten su conducta, le faciliten la comprensión de cualquier otra cuestión que se le presente y constituyan la base firmísima, el fundamento inmovible de todo su saber y de todo su hacer. Para ello es necesario que su esfuerzo filosófico se orien-

te esencialmente y hasta exclusivamente hacia la educación, que es su especialidad y como el centro de gravitación alrededor del cual girarán toda su vida y sus mejores afanes intelectuales. Pocas cuestiones filosóficas íntimamente relacionadas con la educación y estudiadas con la mayor profundidad que le sea asequible al alumno: ese es el programa ideal.

Traducido este esquema al lenguaje filosófico, diríamos que el objeto material de la Filosofía en las Escuelas del Magisterio Primario debería ser la educación, y el objeto formal de la Filosofía. Dicho de otro modo, la Filosofía debe consistir en un estudio de la educación desde un punto de vista exclusivamente filosófico: una verdadera Filosofía de la Educación en el sentido más estricto de la expresión.

Ello llevaría consigo, entre otras tareas de menor importancia, una investigación filosófica, lo más recia posible, sobre la noción de causa en general y sus divisiones sobre la materia y la forma, sobre el accidente y la sustancia, sobre la potencia y el acto, sobre los fines y su subordinación, sobre los conceptos de ideal y modelo.

VENTAJAS DE UNA "FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN"

A la vista está que estos temas, y algunos otros que habría que añadir, darían al alumno que los estudiare con detenimiento más exacta idea de lo que es la Filosofía que todo el farrago de nociones filosóficas con que actualmente se atiborran sus mentes. La formación no perdería nada, pues son temas más que suficientes para ocupar su mente y su capacidad durante el tiempo que actualmente se reserva en el plan de estudios a esta disciplina, y tendría además la inmensa ventaja de situar a la vista del alumno el fin concreto y definido de sus esfuerzos intelectuales. Porque vería claramente la aplicación de todas esas nociones a un ente concreto y determinado, a la educación. No sería ya un estudio de la causa sin más, sino de la causa de la educación, de la materia, de la forma, de la causa ejemplar de la educación. No se quedaría en la pura región de lo general y abstracto, sino que descendería repetidamente a considerar en la realidad concreta lo que concibió como abstracción; movimiento de descenso poco menos que indispensable en una edad en que resulta casi imposible la permanencia prolongada en la esfera de la abstracción de tercer grado. Ya se sabe, por otra parte, cuánto anima y alienta en el estudio el tener a la vista un fin concreto y bien definido al que aplicar y en el que comprobar las adquisiciones trabajosamente logradas y cuánto desanima y desconcierta el desconocimiento de una posible aplicación de descubrimientos tan fatigosamente elaborados. Y la finalidad de estos estudios no solamente presen-

tada, sino perfectamente patente, sería, nada menos, el esclarecimiento y elucidación del ser de la educación, alrededor del cual, como de su centro, deben girar todos los intereses del futuro maestro.

Y esto nos llama la atención sobre un vacío que se observa entre los aspirantes al Magisterio actualmente, vacío que se extiende en muchos casos a los que forman ya activamente en sus filas. Ciertamente que solamente en su ambiente es donde se da culto al estudio de la educación y al hecho educativo, del que pocas salpicaduras trascienden hacia esferas culturales ajenas al Magisterio. Pero también es verdad que ellos mismos hallan a cada paso vacilantes y sin base sus conocimientos pedagógicos, pues el ser de la educación, que viene a ser la clave del arco de todo el saber y el hacer educativos, es un ente inaprensible y difuso para gran parte de los iniciados en la Pedagogía y se ven en un aprieto cuando, al preguntarles qué es la educación, no se contenta el interrogador con una definición trillada tomada de un manual.

Es necesario construir sobre cimientos sólidos si queremos que el edificio tenga consistencia. Aparte de otras muchas razones —y ciertamente de peso—, esta es una no despreciable del porqué la Pedagogía se acerca con tanta insistencia a la Religión a buscar en ella arriño y fundamentación: porque no se utilizan los elementos de sustentación que puede ofrecerle la Filosofía, y si alguna vez se ha hecho, se ha hecho con toda clase de vacilaciones y reservas mentales o, lo que es mucho peor, se ha echado mano de sistemas filosóficos viciados por errores de tipo metafísico y antropológico, con los desastrosos resultados que cabía esperar de tan desdichada elección. Bien está este acercamiento a la Religión, pero más fructífero resultaría aún así, en vez de basarse en afirmaciones dogmáticas directamente —firmes y legítimas, sin duda—, se verificase la aproximación pasando antes a través de una sana Filosofía, debidamente relacionada con la Teología. Y en este sentido es en el que propugnamos un nuevo enfoque de los estudios filosóficos en el Magisterio Primario.

EDUCACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA

Un enfoque filosófico de la educación tendría la virtud de ofrecer base y dar cuerpo y consistencia a la Pedagogía, que hoy se ve y se desea para mantener su independencia, junto con su objeto propio, frente a las diversas ciencias que entran a saco en sus dominios tratando de repartírselos entre sí. Tal acontece con la Psicología (tanto racional como experimental), la Técnica pedagógica, la Paidología, la Lógica y la Metodología, que amenazan con dejar a la Pedagogía reducida a un prontuario de consejos bien intencionados.

La Filosofía de la Educación puede, en cambio, ofrecerle sólido y compacto el elemento primordial del hecho educativo, que es la educación misma considerada como ser, sin interferir por eso su esfera peculiar y específica, puesto que las dos son ciencias que se mueven en planos distintos, sin puntos ni líneas de intersección. Y ese es precisamente el objeto típico y exclusivo de la investigación racional o experimental de la Pedagogía. La Filosofía de la Educación estudiaría las últimas causas del ser de la educación; la Pedagogía se encargaría de estructurar todo el saber acerca de la educación sobre los cimientos echados por la Filosofía, analizaría el hecho educativo tal como se ofrece a nuestra experiencia y a nuestra reflexión, investigaría el desarrollo perfecto del hombre deduciendo sus leyes, analizaría los elementos activos y pasivos que lo componen, su modo de entrar en juego, registrando sus relaciones recíprocas, sus acciones y sus

pasiones, sus modalidades y procedimientos, los métodos más eficaces a seguir, etc.

Pero todo esto ¿qué sería sin una previa elucidación del ser de la educación en sí mismo considerado, sin un saber de su fundamento último y de su sentido integral? La Filosofía de la Educación, entendida como hemos tratado de hacerlo, lejos de entrar a saco en el ámbito de la Pedagogía, la hace posible. Bueno será, por tanto, que todo maestro que piense dedicarse al conocimiento de esta Ciencia y a su ulterior aplicación al perfeccionamiento del hombre, aprenda desde el principio a conocer filosóficamente aquella entidad que hace que no se reduzca a una pura entelequia y, de paso, se provea de hábitos intelectuales y morales idóneos para su futura profesión y de ideas claras y fundamentales, indispensables para organizar todo su saber acerca de la educación y del hecho educativo y para sublimar la eficacia de su noble y honrosísima tarea.

educación no se contenta el investigador con una definición trivial, tomada de un manual. Es necesario construir sobre cimientos sólidos el edificio que el estudio de la educación requiere. A parte de otras muchas razones — que no cabe exponer en este espacio — el hecho de que la pedagogía se acerca con tanta insistencia a la religión a pesar de haber sido muy fuertemente influenciada por el utilitarismo, los elementos de sustentación que puede ofrecer la filosofía, y el hecho de que la filosofía se ha hecho a su vez con cada una de las ciencias y con los hechos de la vida humana, es un hecho que merece ser considerado en lo que es mucho más que un hecho de orden filosófico. Los errores de tipo metafísico y lógico, con los desastrosos resultados que en la historia de las ideas filosóficas, pero más aún en la historia de la pedagogía, han producido en esta ciencia, son un hecho que merece ser considerado en lo que es mucho más que un hecho de orden filosófico. En síntesis, la filosofía de la educación, y en particular la filosofía de la pedagogía, debe estar relacionada con la filosofía y con la ciencia de la educación, y no con la filosofía y con la ciencia de la pedagogía. Y en este sentido es en el que los programas en el Magisterio, y en particular los programas en el Magisterio Primario, que se han elaborado en los últimos años, merecen ser considerados como un hecho de orden filosófico.

Educación desde la Filosofía

Un enfoque filosófico de la educación tendría la virtud de ofrecer base y fundamento y fuerza a la pedagogía que hoy se ve y se debe para mantenerse independiente, junto con su objeto propio, frente a las diversas ciencias que en ella se acercan en sus dominios tratando de apropiársela. Tal acercamiento, en el fondo, es una forma de racionalización, en el sentido de la filosofía, y en particular de la filosofía de la pedagogía, que se manifiesta con claridad en la pedagogía reducida a un producto de los hechos.

La filosofía de la educación, y en particular la filosofía de la pedagogía, debe estar relacionada con la filosofía y con la ciencia de la educación, y no con la filosofía y con la ciencia de la pedagogía. Y en este sentido es en el que los programas en el Magisterio, y en particular los programas en el Magisterio Primario, que se han elaborado en los últimos años, merecen ser considerados como un hecho de orden filosófico. La filosofía de la educación, y en particular la filosofía de la pedagogía, debe estar relacionada con la filosofía y con la ciencia de la educación, y no con la filosofía y con la ciencia de la pedagogía. Y en este sentido es en el que los programas en el Magisterio, y en particular los programas en el Magisterio Primario, que se han elaborado en los últimos años, merecen ser considerados como un hecho de orden filosófico.

Encuesta sobre la enseñanza de la Filosofía

EN LA UNIVERSIDAD, EN EL BACHILLERATO Y EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO

Habiéndose decidido la preparación del presente número monográfico, una encuesta sobre la materia venía a ser necesaria, tanto para conocer las tendencias existentes en el Profesorado, como para apreciar su manera de reaccionar ante los problemas actualmente planteados.

En principio, la preparación de la encuesta se hizo procurando que fuese lo más amplia posible. Por de pronto, se decidió abarcar la enseñanza de la Filosofía en los tres grados en que se da: Universidad, Enseñanza Media y Escuelas del Magisterio. En consecuencia, se redactaron tres cuestionarios, lo más breves posible, recogiendo las preguntas que pareció podrían dar luz sobre los puntos más importantes de la enseñanza de esta disciplina.

La selección de a quiénes debían enviarse era fácil de hacer: todos los que se dedican a enseñar Filosofía en aquellos tres grados debían recibirla. Sin embargo, un problema se planteó en la Enseñanza Media, al ver las posibilidades de extenderla a la privada; el gran número de Colegios y Academias de Bachillerato, repartidos por toda España, y el no poder averiguar quiénes son en ellos los profesores de Filosofía, fué un obstáculo. En consecuencia, y ante la imposibilidad material de proporcionarse una re-

lación completa, se decidió restringir la encuesta a los Institutos del Estado. Esta limitación traía consigo una ventaja: el saber que todos los consultados son profesionales especialistas de la materia, lo que no siempre sucede en la privada.

Como criterio general, se decidió el enviar la encuesta a Catedráticos y a Adjuntos, y en la Universidad a Encargados de Curso, es decir, a todos los que realmente enseñan Filosofía, ya que es bien sabido que, en general, los Adjuntos están encargados de Cátedra vacante, o de grupos de alumnos. Esta decisión tenía sus inconvenientes en lo que se refiere a las Escuelas del Magisterio, donde propiamente no hay Adjuntos de Filosofía, sino de Pedagogía, que tienen aneja la Filosofía. Sin embargo, se decidió enviarles, asimismo, la encuesta, pues comparando la relación de Catedráticos con la de Adjuntos se pudo apreciar que, casi sistemáticamente, coincide el haber Adjunto con el estar vacante la Cátedra de Filosofía, es decir, que efectivamente es el Adjunto quien la desempeña, en forma muy similar a la Enseñanza Media, al dominar en la práctica el concepto de que el Adjunto no es un auxiliar, sino un suplente del Catedrático.

Así, pues, se envió la encuesta a Catedráticos, Adjuntos y los que en los cuadros hemos denominado "otros" (es decir, Encargados de Cátedra, de Curso, Profesores especiales, etc.) de Universidad; Catedráticos y Adjuntos de Institutos del Estado, y Titulares y Adjuntos de Escuelas del Magisterio. Respecto a las Escuelas del Magisterio privadas, dado que sus direcciones eran conocidas y su número no grande, se envió también la encuesta, pero no en forma personal, sino dirigida a: "Sr. Profesor de Filosofía de"

A quienes no contestaron, al cabo de dos meses se les reiteró la encuesta, con una nueva carta circular, que estimuló a muchos a contestar.

Deseando, por otra parte, dar la mayor extensión

CONSTANTINO LÁSCARIS COMNENO es Profesor Adjunto de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Colaborador del Instituto "Luis Vives", Secretario de la Revista Oriente y redactor de la REVISTA DE EDUCACIÓN, es asimismo profesor encargado del Seminario de Política Educativa que organiza el Instituto de Estudios Políticos de Madrid. Ha publicado, además de numerosos artículos sobre Historia de la Filosofía y de Historia de la Pedagogía, un libro sobre "Colegios Mayores", editado por el Instituto de Cultura Hispánica.

posible a la encuesta, los cuestionarios fueron publicados en las páginas de la REVISTA, invitando a todo aquel que lo deseara a enviar su parecer. Tres respuestas fueron el pobre resultado de esta invitación, las cuales van clasificadas en los cuadros, en último lugar, sin referencia a grado de enseñanza, bajo la denominación de "otros".

Una duda surgida en un principio fué la de si se deberían consultar, además de los profesionales de la Enseñanza de la Filosofía, los filósofos y pensadores no dedicados a la enseñanza. Finalmente, se acordó no incluirlos, ya que lo buscado fundamentalmente no eran opiniones, sino experiencias docentes, aparte de la dificultad que encierra el confeccionar una relación "objetiva" de filósofos.

Un punto importante es la decisión de enviar a todos los profesores de Filosofía, de los tres grados, los tres cuestionarios. Es decir, el del propio grado y el de los otros dos, rogándoles que contestasen el suyo preferentemente y, caso de ser de su interés, los otros. Los motivos fueron: el que la mayor parte de los Profesores de Enseñanza Media y parte de los de las Escuelas del Magisterio, son Licenciados en la Sección de Filosofía de la Universidad; el que los Profesores de Universidad conocen los problemas de la Enseñanza Media, al menos a través del Examen de Estado; el que cierto número es Profesor de dos grados a la vez, y, sobre todo, la confianza en que el maestro de Filosofía se interesa por ella en todas sus formas de enseñanza. Como se podrá ver por los cuadros, la conexión de ambiente se da entre la Universidad y el Bachillerato, pero no con las Escuelas del Magisterio.

Finalmente, se sometió el cuestionario sobre la Universidad a los alumnos de las Secciones de Filosofía. Se trata de alumnos que poseen ya una cierta ma-

durez, que han optado ya definitivamente, tras los Cursos Comunes, por la Filosofía, y que, al fin y al cabo, son el objeto de una de esas formas de enseñanza. Su parecer, en principio, se ofrecía interesante, y creemos que no ha defraudado esta esperanza. Se encargó de someterles los cuestionarios a tres Profesores, uno de cada una de las tres Secciones existentes, quienes los remitieron a la Redacción de la REVISTA una vez cumplimentados.

Como podrá verse, se ha recogido en los cuadros esta variedad de opiniones, indicando en todos los casos por separado a qué tipo de Profesor (o alumno) y grado de enseñanza pertenecen. Ello ha alargado los cuadros, pero, en cambio, son más reales e ilustrativos. Casos hay, como podrá apreciarse, en que el parecer de los del propio grado está en contradicción con los demás.

En la interpretación de los resultados de la encuesta, se ha procurado el no deducir conclusiones, exceptuando las contenidas en el *Epílogo*, en forma separada de la encuesta, y que no representan más que una opinión personal. Con ello, se consideró preferible que sea el lector quien saque las conclusiones. Nuestro trabajo no habrá sido inútil si quedasen clasificadas las opiniones y ambiente del Profesorado de Filosofía.

La interpretación de las respuestas ha sido hecha pregunta por pregunta, procurando reducirlas a cifras cuando ha sido posible, y tratando por separado cada uno de los tres cuestionarios. Al comienzo de cada uno se da un cuadro con las proporciones de respuestas.

Como esquema fundamental, damos a continuación un cuadro general de todas las respuestas, con sus tantos por ciento respectivos, para orientación:

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Ejemplares enviado (1)	Han contestado	Tanto por ciento	Han contestado al de Univ.!	Tanto por ciento	Han contestado al de E. M.	Tanto por ciento	Han contestado al de E. de M.	Tanto por ciento
Universidad	Catedráticos....	18	8	44	8	44	7	39	4	22
	Adjuntos.....	21	10	48	10	48	5	24	3	14
	Otros.	14 (2)	6	43	6	43	5	36	2	14
	Alumnos.....	— (3)	38	—	38	—	—	—	—	—
Enseñanza Media...	Catedráticos...	78	41	53	13	15	41	53	8	10
	Adjuntos.....	50	25	50	3	6	25	50	4	8
Escuelas del Magisterio.....	Titulares.....	38	9	24	—	—	—	—	9	24
	Adjuntos.....	65	11	17	1	2	2	3	11	17
	Prof. E. privat.	44	13	30	5	11	9	20	13	30
Otros.....	— (4)	3	—	2	—	3	—	1	—	
Totales		328	164	(5) 50	86	26	97	30	55	17

(1) A todos se han enviado los tres cuestionarios.

(2) Se trata de Encargados de Cátedra, de Curso, etc., es decir, todos los que explican cursos de Filosofía sin ser ni Catedráticos ni Adjuntos.

(3) Se ha presentado el cuestionario de Universidad a los alumnos de las tres Secciones, en un día normal de clase.

(4) Quienes han respondido, sin estar comprendidos en ninguno de los apartados anteriores.

(5) Descontando las cifras de «Alumnos» (38) y de «Otros» (3), el tanto por ciento baja al 38 por 100.

Puede verse que el mayor porcentaje de respuestas ha sido del Profesorado de Enseñanza Media, yendo a continuación, con gran proximidad, el universitario. En cambio, el de Escuelas del Magisterio muestra unos índices extremadamente bajos, muy superior el de las privadas que las del Estado; es curioso que

viene a ser poco más de la mitad de los matriculados. Ello nos llevará a operar sobre la base de que las respuestas son computadas no sobre la totalidad, sino sobre su mitad aproximadamente. Los porcentajes de Profesores de otros grados de la Enseñanza son insignificantes y alguno nulo. Los toma-

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LA UNIVERSIDAD

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Ejemplares enviados	Han respondido sobre E. Univ.	Tanto por ciento
Universidad	Catedráticos ...	18	8	44
	Adjuntos	21	10	46
	Otros... ..	14	6	43
	Alumnos	38	38	—
Totales		91	62	68
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	78	13	15
	Alumnos	50	3	6
Escuelas del Magisterio	Titulares	38	—	—
	Adjuntos	65	1	2
	Prof. E. Privad.	44	5	11
Otros... ..		—	2	—
Totales		366	86	23

las respuestas de Titulares de Enseñanza de Magisterio se hayan ceñido todas al cuestionario de su propio grado.

El primer total de 68 por 100 es lo suficientemente alto como para poder considerarlo verdadero exponente de la opinión media del Profesorado y alumnado universitario de Filosofía. Un 44 ó 43 por 100 del Profesorado es prácticamente la mitad que ha respondido a la encuesta. La proporción del alumnado es del 100 por 100 de un día normal de clase, pero sin que ello represente el total de alumnos; aproximada-

mentos, en cada caso, solamente como término de comparación.

1.ª PREGUNTA: "¿Considera adecuada la actual organización?"

Sobre 66 respuestas, tan sólo 8 muestran satisfacción respecto a la actual organización de la enseñanza de la Filosofía en la Universidad. Cuatro de los veinte que dejaron en blanco la respuesta, luego en

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Afirmativo	Afirmativo con limitaciones	Negativo	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	—	3	4	1
	Adjuntos	1	2	6	1
	Otros	1	2	3	—
	Alumnos	2	7	17	12
Totales		4	14	30	14
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	2	4	5	2
	Alumnos	1	—	1	1
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Adjuntos	—	1	—	—
	Prof. E. Privad.	1	1	1	2
Otros... ..		—	—	1	1
Totales		8	20	38	20

la séptima consideran necesaria una reforma. Veinte creen necesarias reformas parciales, aceptando como buena la estructura general actual. Pero treinta y ocho niegan categóricamente.

Entre el Profesorado no universitario, las opiniones, más o menos, se contrapesan. Pero si nos fijamos nada más en el universitario y en el alumnado, la desproporción es grande. Contestaron dos tercios la encuesta (62 de 91) y, de ellos, la mitad niega taxativamente. Por tanto, un tercio del Profesorado y alumnado real se muestra a disgusto. Ahora bien, 30 negativas sobre un total de 48 respuestas, da un 63 por 100, lo que es extraordinariamente elevado.

Algunas de las aceptaciones con restricciones dicen: "En principio, sí. Pero se podría estudiar el desglosamiento de las Facultades de Filosofía y de Letras" (Catedr. Univ.; ídem un Adjunto Univ.).

"Sí, en cuanto responde al principio de especialización; pero se exigen demasiadas asignaturas, sobre todo en el último año" (Catedr. Univ.).

"Tiene cosas buenas, pero creo que se podría mejorar bastante" (alumno).

Un Catedrático de Instituto señala como desacierto el que no exista una Adjuntía por cada Cátedra.

Las afirmaciones o negociaciones suelen ser tajantes. Desde el extremo siguiente:

"No. Ni respecto a las categorías, misiones y remuneraciones del Profesorado, ni respecto al plan, ni respecto a la didáctica" (Encargado de Curso de la Universidad); al siguiente:

"No. Si sabemos algo de Filosofía es a pesar de ella [de la organización]. Los alumnos que mejor salen son los que más se han independizado de ella" (alumno de la Univ.).

2.ª PREGUNTA: "¿Le parece conveniente la actual distribución geográfica de las Secciones de Filosofía?"

La pregunta responde al debatido tema de si debe subsistir la Sección en Murcia, o no. La mayor parte de las respuesta muestra un criterio hecho: 55 ne-

gaciones sobre 73 respuestas representa un 75 por 100. Además, hay que tener en cuenta que las afirmaciones con restricciones lo son, como la siguiente: "Cuestionable Murcia. Pero es cuestión de estudiarlo detenidamente" (Catedr. Univ.). Respecto a las respuestas afirmativas (entre las que destacan las de los alumnos) debe hacerse una salvedad: los siete alumnos lo son de la en entredicho precisamente. "Parece más bien casual que estén donde están estas Secciones" (Catedr. Inst.).

Las respuestas negativas responden a tres criterios, o formas:

- 1.º Simple negación (15 respuestas).
- 2.º Deseo de que aumente el número de Secciones (11 respuestas).
- 3.º Supresión de la de Murcia, simplemente, o su sustitución por otra (29 respuestas).

El Profesorado ofrece, pues, como verdadero problema la cuestión. Acerca de Madrid y Barcelona hay unanimidad: 29 mencionándola en concreto y 15 sin mencionarla rechazan la Sección de Murcia; 20 desean que se conserve, pero de ellos 11 desean que se aumente el número de Secciones.

Las ciudades que se mencionan como aptas para una nueva Sección de Filosofía son: en todas las Universidades (8 opiniones), Salamanca (15), Granada (6), Sevilla (6), Santiago (4), Valencia (2), Zaragoza (2), Valladolid (1).

3.ª PREGUNTA: "¿Estima conveniente la actual organización de los Cursos Comunes en lo que respecta a la Filosofía?"

El 60 por 100 de las respuestas es favorable a la actual organización de los Cursos Comunes. Excepto en el caso de los alumnos, en los que domina la negativa, en todos los grados del Profesorado la proporción es grande a favor de la actual organización. Los afirmativos se limitan en general a responder sí. Los casos de afirmación con restricciones suelen ser de este estilo: "No del todo; pondría Matemáticas y

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Afirmativo	Afirmativo con limitaciones	Negativo	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	—	1	6	1
	Adjuntos	1	2	6	1
	Otros	—	2	4	—
	Alumnos	7	1	25	5
<i>Totales</i>		8	6	41	7
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	1	1	11	—
	Adjuntos	—	—	3	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Adjuntos	—	—	—	1
	Prof. E. Privad.	—	—	—	5
Otros... ..	—	—	—	2	
<i>Totales</i>		9	7	55	15

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Afirmativo	Afirmativo con limitaciones	Negativo	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	5	1	2	—
	Adjuntos	8	—	2	—
	Otros	4	1	1	—
	Alumnos	11	5	19	3
<i>Totales</i>		28	7	24	3
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	7	—	5	1
	Adjuntos	1	1	—	1
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Adjuntos	—	—	1	—
	Prof. E. Privad.	2	—	1	2
Otros... ..	—	1	1	—	
<i>Totales</i>		38	9	32	7

suprimiría lo que sea pura cultura general" (Encargado de Curso Univ.); "hay demasiada acumulación de asignaturas para asimilar la visión de conjunto que se pretende" (alumno, repetido por otros tres).

La actitud de los que reprueban la actual organización es debida, al menos aparentemente, a considerarlos superficiales y no útiles: "No. Supresión de los Cursos Comunes, simple prolongación del Bachillerato, con los mismos defectos" (Adjunt. Univ.); "... en todo caso deberían ser libres" (alumno Univ.); "No, pues la multitud de asignaturas impiden enseñar a pensar y estudiar, que sería el principal fruto a sacar en orden a la Filosofía" (ídem); "No, porque se da más flirteo de problemas que base amplia" (ídem); "Los Cursos Comunes son como los de Bachillerato, en casos más flojos" (ídem).

Cuatro opiniones señalan el deseo de que, según la reforma del Bachillerato, se estudie su coordinación.

Parecen enfrentarse dos criterios: necesidad de preparar para la Sección (dominante), y de deseo de comenzar directamente la Sección (40 por 100).

4.ª PREGUNTA: "¿Considera necesario que los estudiantes de las demás Secciones de la Facultad estudien Filosofía en los Cursos Comunes?"

Se ve aplastante la unanimidad de criterio. Es cierto que para completar este punto debería tenerse en cuenta el criterio de los Profesores y alumnos de las restantes disciplinas de la Facultad, que no sabemos cuál sería. Ahora bien, el de los profesionales de la Filosofía es evidente: para ser un buen Licenciado en Letras o en Historia (varios aluden incluso a Derecho) es necesaria una formación filosófica. Un 83 por 100 de respuestas es evidente para ver una clara postura.

Es más, uno de los que optan por la voluntariedad, lo justifica en cuanto a los posibles que carezcan de capacidad para comprender la Filosofía, pero sin ne-

gar la conveniencia; y 6 de los 8 alumnos partidarios de la negativa lo son no porque no la juzguen conveniente, sino por maneras de darse: "No, al menos por los resultados que actualmente se obtienen" (alumno

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	No	Voluntaria	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	8	—	—	—
	Adjuntos	8	—	2	—
	Otros... ..	4	1	—	1
	Alumnos	28	7	2	1
<i>Totales</i>		48	8	4	2
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	12	1	—	—
	Adjuntos	3	—	—	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Adjuntos	1	—	—	—
	Prof. E. Privad.	3	—	1	1
Otros... ..	—	2	—	—	
<i>Totales</i>		69	9	5	3

universitario); "No, o por lo menos tal como se estudia" (ídem), etc.

Cuatro respuestas señalan que bastaría con un curso solamente, y 5 señalan la Historia de la Filosofía como más conveniente.

5.ª PREGUNTA: "¿Considera acertado el actual estudio de idiomas en los Cursos Comunes?"

El 35 por 100 de las respuestas consideran acertada la actual organización: latín, griego-árabe, a elegir; 11 respuestas aceptan la organización, pero niegan

efectividad a su aplicación; a pesar de ella, el alumno medio no los domina.

Las respuestas negativas se basan: tras siete años de latín en el Bachillerato el alumno debe dominarlo; son tan importantes los idiomas modernos; debe exigirse su conocimiento para ingresar en la Facultad; etcétera.

El 49 por 100 de las respuestas negativas, más el

que aceptan el no exigir el estudio de idiomas durante la Sección es porque suponen que ya se dominan; y la mayor parte de los que desean que se estudien es porque suponen que no se dominan. En ambos casos el deseo general es el mismo: que se dominen. Pero la estadística muestra una franca desconfianza respecto al aprendizaje en los Cursos Comunes, ya que el 59 por 100 de opiniones considera que se deben

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Afirmativo	Negativo	Acertado en teoría, pero no en la práctica	Aceptación parcial	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	4	4	—	—	—
	Adjuntos	1	5	1	1	2
	Otros... ..	2	3	1	—	—
	Alumnos	15	20	2	—	1
<i>Totales</i>		22	32	4	1	3
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	4	5	3	—	1
	Adjuntos	1	1	1	—	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—	—
	Adjuntos	—	—	1	—	—
	Prof. E. Privad.	1	1	1	—	2
Otros... ..	—	—	1	—	1	
<i>Totales</i>		28	39	11	1	7

15 por 100 descontentas en cuanto a la realización, muestran una tónica. Varias respuestas critican la opción por el árabe.

6.ª PREGUNTA: "¿Considera acertado el no exigir el estudio de idiomas durante la Sección?"

Para la interpretación del cuadro de respuestas, se exige una aclaración previa: la mayor parte de los

seguir estudiando. En todo caso, la unanimidad es que deben dominarse. Acerca de cuáles, hay discrepancias, aunque no fuertes.

7.ª PREGUNTA: "¿Qué disciplinas considera que faltan o sobran en el actual orden, o cuál debería ser su estructuración por cursos?"

Propiamente en esta pregunta el cuadro siguiente no entra en lo más interesante de las respuestas, ya

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Afirmativo	Negativo	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	4	3	1
	Adjuntos	4	5	1
	Otros	3	3	—
	Alumnos	10	24	4
<i>Totales</i>		21	35	6
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	8	4	1
	Adjuntos	3	—	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—
	Adjuntos	—	1	—
	Prof. E. Privad.	1	3	1
Otros... ..	—	1	1	
<i>Totales</i>		33	44	9

que su variedad nos imposibilita el encasillarlas al detalle.

Las respuestas que parten aceptando el actual cuadro de asignaturas de la Sección, coinciden en señalar un recargamiento de materias en el cuarto Curso

que las atinentes a la Psicología, lo que muestra un deseo de especialización. Por lo demás, corroborado por el hecho de que otras nueve respuestas hacen hincapié en que al filósofo no se le exija estudiar nada que no sea puramente filosófico.

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	No modificar	Modificar sustancialmente	Modificar accidentalmente	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	—	3	4	1
	Adjuntos	—	3	4	3
	Otros	1	4	1	—
	Alumnos	2	9	19	8
<i>Totales</i>		3	19	28	12
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	1	3	4	5
	Adjuntos	1	—	—	2
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Adjuntos	—	—	—	1
	Prof. E. Privad.	—	—	—	5
Otros... ..	—	—	1	1	
<i>Totales</i>		5	22	33	26

y, por consiguiente, una desigual proporción. La mayor parte señala la conveniencia de suprimir algunas disciplinas y aumentar otras. Dos son los temas reiterados: los referentes a la Psicología y a la Filosofía de la Ciencia. Con ello coinciden, aunque con menos radicalidad, con los que desean una reforma sustancial.

Se reitera en cuatro casos el deseo de suprimir las disciplinas y que la Cátedra lleve el nombre del titular, como en Alemania. Siete insisten en que la división por cuatrimestres es antipedagógica.

Trece desean y señalan una intensificación de los estudios de Psicología Experimental, ya en forma optativa, ya formando una Sección aparte. Puede servir de modelo: "Falta una Sección o grupo de asignaturas especiales sobre Psicología, Psicología Experimental y Psicología Aplicada..." (Adjunto Univ.). "En una época en que se solicitan especialistas en Psicología desde los campos más diversos, la enseñanza que de esta ciencia proporciona la Universidad española es totalmente insuficiente. La Universidad debe poder dar una enseñanza teórica y práctica de Psicología que capacite para una actividad profesional específica. Esto puede resolverse creando, bien una Sección de Psicología, bien una Escuela de Psicología..." (otros univ.).

Doce desean se intensifique el estudio de las Ciencias, como más necesario al filósofo que el de las Letras. Insisten en: Matemáticas, Biología, Teoría e Historia de la Ciencia, Lógica Matemática, etc. Es de señalar que, excepto dos, son diferentes respuestas

8.ª PREGUNTA: "¿Considera conveniente la obligatoriedad de todas las disciplinas, o el dar opción al alumno?"

Los dos criterios extremos se muestran equilibrados: 20 por 22. El criterio de la obligatoriedad es el actualmente vigente y consiste en exigir al alumno el aprobar todas las asignaturas del plan de estudios de la Sección. Sin embargo, es tan sólo el 25 por 100 de las respuestas el que lo considera aceptable; puede apreciarse que le es favorable solamente el 18 por 100 de las contestaciones de los alumnos actuales, algunos de los cuales desean no sólo la opción de materias, sino de Profesores.

El criterio de voluntariedad en la elección es el más general en las Universidades extranjeras, y las respuestas partidarias de este criterio suelen citar ejemplos de Universidades de renombre.

En el fondo de esta disparidad de criterios suele haber un problema de comprensión pedagógica: la confianza o no confianza en el alumno en cuanto a su capacidad de discernimiento de las materias. Así suelen fundamentarse bastantes de las respuestas, en uno o en otro sentido.

El criterio mixto, sustentado por el 47 por 100 de las respuestas (y es de suponer que el 37 por 100 de las de voluntariedad lo aceptase como preferible al de obligatoriedad, con lo que subiría a un 74 por 100), consiste en establecer unas materias mínimas obligatorias y un amplio cuadro de complementarias, a elección del alumno. Este es el criterio ampliamente do-

minante según el resultado de la encuesta. Por lo demás, explicita el resultado de la pregunta 7.ª, en la cual se encontró una fuerte tendencia a abrir especializaciones dentro de la Sección, lo cual, con el actual concepto de Universidad, sólo es factible mediante la opción de materias, pues, por otra parte, ya se señalaba su actual distribución como recargada.

Cuáles deben ser consideradas básicas es punto que la mayor parte de las respuestas no incluye, pero

Química (5), Antropología Filosófica (4), El Pensamiento Contemporáneo (4), Filosofía del Lenguaje (4), Lógica Matemática (4), Matemáticas (4), Teología (3), Filosofía del Arte (2), Filosofía de la Cultura (2), Filosofía Oriental (2), Historia de las Religiones (1), Histología Nerviosa (1).

De las existentes en el actual cuadro de materias tan sólo dos respuestas ponen en entredicho la Filosofía del Derecho (¿sobre el supuesto de la obligatoriedad?).

GRADO DE ENSEÑANZA	GRUPO DEL PROFESORADO	Obligatoriedad	Voluntariedad	Criterio mixto	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	2	—	6	—
	Adjuntos	3	3	4	—
	Otros	1	1	3	1
	Alumnos	7	16	12	3
Totales		13	20	25	4
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	4	1	7	1
	Adjuntos	2	—	1	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Alumnos	—	—	1	—
	Prof. E. Privad.	—	1	2	2
Otros... ..		1	—	1	—
Totales		20	22	37	7

que puede deducirse de las respuestas a la pregunta 7.ª, por ser en ella donde se ha emitido el parecer sobre este punto.

Es curioso que cuatro respuestas de obligatoriedad pidan que se aumenten cuatro o cinco materias más en el plan de la Sección.

Disciplinas mencionadas no existentes en el actual plan (aparte de la global de "Sección de Psicología" ya señalada) son: Principios de la Ciencia Natural o Teoría de la Ciencia (10 veces), Biología (5), Físico-

9.ª PREGUNTA: "Respecto a método didáctico, ¿considera necesaria la explicación, por parte del Profesor, de la disciplina íntegra, o preferible el sistema de cursos monográficos?"

El haber incluido esta pregunta en el cuestionario fué debido a las confusiones que provoca el apartado d) del artículo 59 de la Ley de Ordenación de la Universidad Española, cuando fija como obligación del Catedrático "La explicación efectiva, durante el

GRADO DE ENSEÑANZA	GRUPO DEL PROFESORADO	Disciplina íntegra	Monográficos	Criterio mixto	En blanco
Universidad	Catedráticos ...	3	2	3	—
	Adjuntos	3	2	5	—
	Otros... ..	2	3	—	1
	Alumnos	10	15	12	1
Totales		18	22	20	2
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	3	6	4	—
	Adjuntos	2	—	1	—
Escuelas del Magisterio	Titulares	—	—	—	—
	Alumnos	—	1	—	—
	Prof. E. Privad.	2	1	1	1
Otros... ..		1	1	—	—
Totales		26	31	26	3

curso, del mínimum de lecciones que para cada disciplina fije el Rector, habida cuenta del número de días festivos que marque el calendario escolar y las horas semanales de lección asignada a cada disciplina en los planes de enseñanza..." Es bien sabido que el programa lo redacta el mismo Catedrático y, al menos, el presentado en la Oposición, suele ser completo y detallado. Luego en la práctica el Catedrático tiene libertad para explicarlo entero (caso de que materialmente le sea posible) o explicar tan sólo una parte. Una consecuencia muy generalizada es que al alumno oficial se le exige en los exámenes tan sólo "lo explicado" y al libre el programa entero.

Pero, además (y refiriéndonos exclusivamente a la Sección de Filosofía), ha comenzado a generalizarse el que el Profesor sustituya el curso general por un punto concreto del mismo, según el sistema alemán, francés o italiano.

El 31 por 100 de las respuestas se inclinan taxativamente por la necesidad de explicar el programa entero al alumno. El 37 por 100, en cambio, es partidario del empleo exclusivo de cursos monográficos (téngase en cuenta que lo que en España se denomina "curso monográfico" viene a equivaler en su extensión al "curso" alemán). El 31 por 100, finalmente, es partidario de un criterio mixto.

La imposición de un criterio mixto tiene actualmente una grave dificultad en los horarios. El alumno, en primer curso de la Sección, tiene actualmente dieciséis horas de clase por semana, de las cuales trece son de exposición teórica según la ley. El de segundo curso tiene dieciocho, todas de exposición teórica. El de tercero dieciocho. El monográfico, teóricamente, no puede hacerse disminuyendo horas de la exposición general, ya que éstas son de por sí insuficientes en la práctica; luego la aplicación del criterio mixto implicaría la disminución de materias que se exijan al alumno, tanto más cuanto que ya actualmente se le considera recargado.

Como se ve, los criterios se hallan repartidos, con ligero matiz de preferencia por los monográficos entre los alumnos y por el criterio mixto entre los Profesores. Los partidarios de los cursos monográficos suelen coincidir con los que en la pregunta 8.^a eran partidarios de la opción por parte del alumno.

Dada la libertad prácticamente existente, puede suponerse que la proporción de opiniones del Profesorado universitario es síntoma de lo que realmente se hace: 36, 30 y 36 por 100.

10.^a PREGUNTA: "¿Qué métodos didácticos suele emplear?"

Esta pregunta es difícil de someter a esquema. Seleccionaremos respuestas-tipo.

"Explicación, lectura, comentario de clásicos, discusiones sobre los temas capitales" (Catedr. Univ.).

"Lección teórica de tipo conferencia y clases prácticas, o seminario esporádicamente, de comentario, discusión y ejercicios" (idem).

"Orientación sobre toda la disciplina, explicación monográfica de una parte y el resto por un texto" (idem).

"El mayéutico" (idem).

"Exposición, diálogo y comentario" (Adjun. Univ.).

"Explicación de curso monográfico un día por semana; comentario práctico el segundo día, y clase práctica, dada por los alumnos, el tercero" (idem).

"Explicación de lo fundamental de la disciplina y de los problemas de mayor dificultad" (idem).

"Explicación metódica de un cuestionario y exámenes parciales" (idem).

"Una hora a la semana de discusión acerca de lo explicado; seminario histórico, con textos originales" (idem).

A los alumnos se les indicó que no contestasen a esta pregunta. Sin embargo, uno ha dado su opinión. Es:

"Lo más formativo es el comentario directo de clásicos por parte del Profesor".

Como media de pareceres, puede verse: la explicación, el diálogo y el comentario de textos.

11.^a PREGUNTA: "Acostumbra a fijar o aconsejar un texto?... ¿Cuál?"

Ante todo, se ha de tener en cuenta que de las respuestas afirmativas, seis son referentes a los Cursos Comunes, lo que puede suponer un diferente planteamiento didáctico.

Las opiniones son variadas, desde justificar el libro de texto porque el alumno no sabe tomar apuntes, hasta denigrarlo.

Una de las respuestas negativas, sin embargo, hace la distinción entre alumnos libres y oficiales, y para aquéllos aconseja el texto.

Las obras de texto mencionadas son de los siguientes autores:

Bréhier, Collin, Escobar García, García Morente, Granell, Gredt (dos veces), Jevons, Klimke (dos veces), Marias (dos veces), Mercier, Messer, Muñoz Alonso, Pfander, Thonnard, Windelband, Wulf.

Ha de señalarse que varias respuestas no indican un solo texto, sino varios. Es más, cuatro de las afirmativas no dicen cuál aconsejan, y, en cambio, otras que dicen no fijarlo, luego señalan varios como de orientación para el alumno.

GRADO DE ENSEÑANZA	GRUPO DEL PROFESORADO	Ejemplares enviados	Contestaciones sobre E. Univ.	Tanto por ciento	Si	No	En blanco
Universidad	Catedráticos	18	8	44	1	7	—
	Adjuntos	21	10	46	3	7	—
	Otros	14	6	43	4	1	1
Totales		53	24	45	8	15	1

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Ejemplares enviados	Han contestado sobre E. Media	Tanto por ciento
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	78	41	53
	Adjuntos ...	50	25	50
Totales ...		128	66	52
Universidad ...	Catedráticos ...	18	7	39
	Adjuntos ...	21	5	24
	Otros ...	14	5	36
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	38	—	—
	Adjuntos ...	65	2	3
	Prof. E. Privad.	44	9	20
Otros...		—	3	—
Totales ...		328	97	30

Como puede verse por el cuadro, las respuestas de los Catedráticos y Adjuntos de Filosofía de Enseñanza Media han sobrepasado el 50 por 100 del total. Los Profesores universitarios han llegado al 32 por 100, mientras que los de Escuelas del Magisterio dan cifras muy bajas, y la de titulares es nula. Ha de tenerse en cuenta para explicar este hecho que gran parte de los Profesores de estas Escuelas no son titulados en estudios especializados de Filosofía, por lo que no manifiestan interés por otros grados de Enseñanza.

1.ª PREGUNTA: "¿Considera adecuada o efectiva la actual organización?"

Esta actitud francamente negativa es debida, en gran parte, a considerar defectuoso el plan general del Bachillerato: recargo de asignaturas, ciclismo, et-

cétera. Pero la mayoría de las respuestas profundizan en el contenido mismo del plan de Filosofía. Las de aceptación con restricciones suelen considerar bueno el plan en teoría, pero mala su aplicación; suele ser formulada con la expresión "no del todo". El 66 por 100 se muestran, sin embargo, disconformes con el plan, distribución y cuestionarios de Filosofía.

2.ª PREGUNTA: "¿Considera necesario que, caso de hacerse Bachillerato especializado, todos los alumnos de todas las especialidades cursen la disciplina de Filosofía, o solamente los de alguna o algunas, o los de ninguna?"

"Creo que en esta respuesta habrá verdadera unanimidad: debe estudiarse la Filosofía en todas las especialidades del Bachillerato" (Adjunto Inst.), es un

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	Sí con limitaciones	No	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	2	7	28	4
	Adjuntos ...	7	4	10	4
Totales ...		9	11	38	8
Universidad ...	Catedráticos ...	—	—	6	1
	Adjuntos ...	—	1	4	—
	Otros ...	—	2	3	—
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	2	—	—
	Prof. E. Privad.	3	2	4	—
Otros...		—	—	3	—
Totales ...		12	18	58	9

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Los de todas	Los de una	Los de ninguna	Materias diferentes según la especialización	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	37	—	—	3	1
	Adjuntos ...	16	1	—	7	1
<i>Totales</i> ...		53	1	—	10	2
Universidad ...	Catedráticos ...	6	—	—	1	—
	Adjuntos ...	4	1	—	—	—
	Otros ...	2	—	—	2	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	2	—	—	—	—
	Prof. E. Privad.	8	—	—	1	—
Otros...		2	—	—	1	—
<i>Totales</i> ...		77	2	—	15	3

parecer; y, como puede apreciarse, la unanimidad es prácticamente total. El 82 por 100 de las respuestas coinciden en que todos los futuros bachilleres deben estudiar Filosofía, y según el mismo plan. Tan sólo dos pareceres discrepan. El 16 por 100 opinan que todos deben cursarla, pero reduciendo las disciplinas filosóficas para los de Ciencias.

Se ha de tener en cuenta que gran parte del Profesorado se muestra reacio al Bachillerato Superior especializado, pero afirmando que la especialización, en todo caso, no atañe a la Filosofía. Es más repetido el caso de quienes la configuran entre las Ciencias que entre las Letras.

El 16 por 100, que desea diferentes disciplinas, reduce las exigibles a los alumnos de Ciencias, bien a Historia de la Filosofía, bien a Psicología, bien a Metodología.

3.ª PREGUNTA: "¿Cuántos años debe estudiarse la Filosofía en el Bachillerato?"

Las respuestas, en gran parte, se han visto influidas por el anunciado nuevo plan de asignaturas. Por la

mención a la Filosofía contenida en la nueva Ley al tratar del Bachillerato Superior, son diecisiete las respuestas que indican estiman conveniente se le dediquen tres cursos, pero que, en su defecto, bastarían dos.

La mayor parte de los que desean tres cursos, señalan: uno en el Bachillerato Elemental y dos en el Superior. O bien, y reiteradas veces, prolongando su estudio durante el curso preuniversitario. Dos respuestas señalan: un curso para Ciencias y dos para Letras.

Seis respuestas insisten en que, de reducirse a dos cursos, al menos uno de ellos debería ser de clase diaria.

Así, pues, el 57 por 100 considera suficientes dos cursos, mientras que el 47 por 100 considera necesarios tres o más cursos. Puede pensarse que ello es debido a tomar en consideración los cuestionarios todavía vigentes, mientras que los que aceptan dos cursos lo hacen pensando en nuevos cuestionarios que a ello se adapten.

En todo caso, se aprecia una fuerte resistencia a la supresión del 7.º curso, y 11 respuestas señalan que en

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Más de tres	Tres	Dos	Dos a falta de tres	Uno	Ninguno	En blanco
Enseñanza Media	Catedráticos ...	1	13	15	11	—	—	1
	Adjuntos ...	1	15	7	2	—	—	—
<i>Totales</i> ...		2	28	22	13	—	—	1
Universidad ...	Catedráticos ...	1	1	4	1	—	—	—
	Adjuntos ...	1	—	3	1	—	—	—
	Otros ...	—	2	1	—	1	—	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	1	1	—	—	—	—
	Prof. privados.	—	6	1	2	—	—	—
Otros...		1	2	—	—	—	—	—
<i>Totales</i> ...		5	40	32	17	1	—	2

lugar de acortar el Bachillerato se le debería prolongar, según la tónica de los demás países.

4.ª PREGUNTA: "¿En qué cursos?"

En este punto sí que realmente hay unanimidad: en los últimos. Sean cuantos sean. Lo que es comprensible, pues el problema de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato es precisamente el de la edad mental del alumno.

5.ª PREGUNTA: "¿Qué edad fisiológica considera necesaria, como media, para que el alumno comprenda los temas fundamentales de la Ontología?"

El contenido de esta pregunta no se aclara mediante tantos por cientos ciertamente, sino que debiera ser objeto de estudio psicológico directo sobre los alum-

por 100 que dicen que no, la Ontología queda en una oscura incertidumbre.

Por lo demás, la proporción es similar si nos reducimos al Profesorado de Enseñanza Media: 51 por 100 que sí y 49 por 100 que no.

6.ª PREGUNTA: "¿Considera necesario suprimir o aumentar alguna disciplina, o modificar el orden del actual cuadro?"

Los ataques generales se encarnizan contra la Teoría del Conocimiento. El 56 por 100 del total y el 58 por 100 del Profesorado de Enseñanza Media la consideran nociva. "La Teoría del Conocimiento es suscitadora del escepticismo y no educadora" (Catedrático Ins.). En menor proporción se desecha la Ontología, pero pasan de la mitad las opiniones que desean se reduzca asimilándola a otras materias.

Tres respuestas propugnan se aumente la Psicolo-

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	14 años	15 años	16 años	17 años	18 ó más	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	2	3	14	11	10	1
	Adjuntos ...	—	3	11	9	2	—
	Totales ...	2	6	25	20	12	1
Universidad ...	Catedráticos ...	1	—	2	1	2	1
	Adjuntos ...	—	1	—	—	4	—
	Otros... ..	—	—	1	1	2	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	1	1	—	—	—
	Prof. E. Privad.	—	—	5	4	—	—
Otros... ..	—	1	1	1	—	—	
Totales ...		3	9	35	27	20	3

nos. Sin embargo, se quiso conocer el parecer del Profesorado, valorando así su experiencia. El motivo de haberse preguntado por la "edad fisiológica" fué el querer evitar que las respuestas fuesen sobre "edad mental", buscando el índice de edad en el alumno medio, en la edad por la que se le clasifica en la Enseñanza oficial, que es exclusivamente la fisiológica.

De todas maneras, la variedad de las respuestas tan sólo puede obedecer a que, ya por regiones, ya por temperamentos, no hay realmente una media; o a que no se tiene una opinión clara. El 21 por 100 opina radicalmente que la Ontología debe excluirse del Bachillerato por falta de capacidad del alumno medio; seis de los que dan las cifras de dieciséis o diecisiete años, dicen seguidamente que esta edad no es la de la mayoría, que nunca podría comprender la Ontología. Pero es más, reducido ya hoy el Bachillerato hasta los dieciséis años, resulta que exactamente el 50 por 100 de las opiniones la excluyen automáticamente, pues consideran necesarios más de dieciséis años. Con un 50 por 100 que opinan que sí y otro 50

gía. Las restantes que piden se añadan materias, 38 (con excepción de dos), desean se establezcan de nuevo los estudios de Rudimentos de Derecho, y algunos Sociología. 23 Profesores de Enseñanza Media propugnan por esta materia como necesaria: "Las ciencias jurídicas y sociales deben ir en el último curso de un Bachillerato Elemental, si se establece. Es cultura cívica que debe conocer todo Bachiller" (Catedrático Inst.); "Aumentaría nociones de Derecho, porque, entre otras razones, es absurdo que donde "la ignorancia del Derecho no excusa, etc.", no se estudie siquiera brevemente" (ídem), etc. Al contestar a la pregunta 8.ª, se replantea el tema, añadiéndose seis respuestas nuevas en este sentido.

Los que desean modificar el orden hacen referencia a que convendría estudiar la Psicología antes que la Lógica, por ser más atractiva para los alumnos y mejor introducción práctica en la Filosofía.

En todo caso, el orden de prelación de disciplinas filosóficas que resulta de la encuesta es:

Psicología (unanimidad).

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Suprimir	Aumentar	Suprimir y aumentar	Modificar el orden	Conservar	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	13	5	14	3	4	2
	Adjuntos ...	5	2	8	2	7	1
Totales ...		18	7	22	5	11	3
Universidad ...	Catedráticos ...	2	1	2	—	1	1
	Adjuntos ...	2	1	2	—	—	—
	Otros ...	3	—	1	1	—	—
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	1	—	—	1	—	—
	Prof. E. Privad.	5	—	2	—	2	—
Otros...		2	—	—	—	—	1
Totales ...		33	9	29	7	14	5

Historia de la Filosofía (tres objetantes).

Lógica (cinco objetantes; muchos que la aceptan, hacen hincapié en la parte de Metodología y de principios de la Ciencia, desechando la forma silogística).

Ética (los que desean se suprima lo hacen movidos porque ya se da en la disciplina de Religión);

Y Ontología (muy combatida; la mayor parte de los que la aceptan insisten en que debe ser reducida a unos temas centrales).

7.ª PREGUNTA: "Con respecto al programa de cada disciplina filosófica, ¿considera necesaria alguna modificación? ¿Cuál?"

Las respuestas a esta pregunta han sido difícilmente clasificables, y tan sólo lo hemos logrado parcialmente. Por de pronto, 25 respuestas se limitan a decir que se atienen a la pregunta anterior. Si tenemos además en cuenta que la anterior sólo fué dejada en blanco en cinco respuestas y que ésta lo ha sido

en ocho, que han explicitado la anterior, prácticamente son treinta y tres los que no han creído importante la pregunta; es más, uno de ellos, así lo indica explícitamente. Al fin y al cabo se trata simplemente de los Cuestionarios dados por el Ministerio.

Las respuestas que desean se amplíen los Cuestionarios (Programas) se refieren, todas menos una, a ampliar la parte de Ética y Derecho con el supuesto todas de una disminución en las restantes materias. Por ello, las expresiones de deseo concreto de que se reduzca el contenido de las materias filosóficas sube al 33 por 100.

El apartado que hemos titulado "modernización" comprende las respuestas que directamente señalan una necesidad de poner al día la Lógica o la Psicología, o ambas. Por "modernizar" la Lógica, trece respuestas entienden (como ya se ha señalado con más intensidad en otra pregunta) el orientar su estudio sobre la Metodología y Principios de la Ciencia, en lugar de estudiarla, se dice expresamente, tal como la formuló Pedro Hispano, y nada más.

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	La dan por contestada en la 6.ª	Reducir cuestionarios	Modernizar	Ampliar	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	11	6	18	2	4
	Adjuntos ...	9	4	7	4	1
Totales ...		20	10	25	6	5
Universidad ...	Catedráticos ...	1	—	4	1	1
	Adjuntos ...	—	—	1	3	1
	Otros ...	3	1	—	—	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	2	—	—	—
	Prof. E. Privad.	1	2	—	2	4
Otros...		—	—	1	1	!
Totales ...		25	15	31	13	13

Respecto a la Psicología, diecisiete respuestas insisten en que se amplíe (sobre el supuesto de la supresión de lo correspondiente al actual sexto curso) en su parte experimental. Varios hacen además hincapié en que se disminuya la parte de Psicología filosófica.

Unas respuestas-tipo pueden ser:

“Reducción de la Teoría del Conocimiento a sus capitales cuestiones. Una reestructuración del programa de Lógica acercándola a una Teoría de las Ciencias, apartándose del molde tradicional. Mayor extensión a la Psicología” (Catedr. Inst.).

“En el programa de Lógica debería reducirse la parte de la Lógica Formal y dar entrada a la Metodología científica. En el de Psicología debería desarrollarse la parte empírica sin imponer la sujeción al esquema o clasificación aristotélico-escolástico, que no permite dar entrada al estudio del sentimiento” (ídem).

“... en general están bien [los cuestionarios], salvo dar cabida a Luis Vives y Juan de Santo Tomás cuando se han omitido otros más importantes en Historia de la Filosofía” (ídem).

“En general se tiende hoy a suministrar al alumno un gran caudal de datos filosóficos, dando a la disciplina un carácter memorístico y erudito. Por el contrario, se debe procurar despertar problemas en el alumno, encaminándole hacia su solución, disminuyendo al máximo toda erudición” (ídem).

“a) En Psicología, dar más extensión a la Tipología. b) En Lógica, reducir algo de Silogística y realzar la Metodología y Teoría de la Ciencia” (ídem).

“Muy necesario el descargar los programas reduciéndolos a un minimum de cuestiones centrales: descargar los elementos de mera cultura” (ídem).

“Debe tenerse por fin no el comunicar saberes sistemáticamente, sino el formar el juicio” (ídem).

“Más amplitud a la Ética” (ídem. Reiterado).

“Muchas. En general insistir en las que ayuden a dar una concepción general y prescindir de lo menos importante en cada materia. Dar capital importancia a la Formación o Educación” (ídem).

“Me parecen bastante aceptables los actuales, pero

con aumento de cuestiones morales, jurídicas y sociales” (ídem. Reiterado).

“Revisión del programa de la Ontología, introduciendo la Teoría de los Valores y Teoría general de los objetos” (Adjunto E. M.).

“Con ocasión de la Ética, dar una introducción de Antropología” (ídem. Reiterado).

“Reducción de programas” (ídem).

“El primer curso de Filosofía lo encuentro un tanto recargado con el estudio de tres disciplinas diferentes. Profesionalmente es el que más me ha costado atender. Se lucha a un tiempo con la novedad de los temas, el despiste de los alumnos y la extensión de la materia. Quizá conviniera empezar por la Psicología antes que por la Lógica” (ídem).

“El cuestionario del Plan de 1938 es simplemente absurdo. En Lógica, debe dársele una orientación matemática; en Psicología, modernizarlo; en Historia de la Filosofía, dejarlo al criterio del Profesor” (Catedrático Univ.).

“Adaptar la Ontología a la ciencia Físico-química actual” (ídem).

8.ª PREGUNTA: “¿Y con respecto a alguna otra posible disciplina?”

Así como se pretendía que la pregunta séptima sirviera de complemento a la sexta, con esta octava se pretendía dar ocasión a que quien deseara la inclusión de alguna materia filosófica no comprendida en el plan del 1938, pudiese indicar su estructuración. En general, ha sido entendida más bien como pregunta sobre qué posibles disciplinas podrían incorporarse al plan.

Como se ve, la pregunta ha servido exclusivamente (aunque ello no era su pretendida finalidad) para reiterar el tema de la posible reintegración de unos rudimentos de Derecho, anejos a la enseñanza de la Filosofía. El 23 por 100 de las respuestas ha coincidido frente al 6 por 100 que ha pensado en otra disciplina.

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Restauración de los rudimentos de Derecho	Otras materias	En blanco
Enseñanza Media	Catedráticos ...	13	3	25
	Adjuntos ...	5	3	17
Totales ...		18	6	42
Universidad ...	Catedráticos ...	1	—	6
	Adjuntos ...	1	—	4
	Otros ...	—	—	5
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—
	Adjuntos ...	—	—	2
	Prof. E. Privad.	2	—	7
Otros...		—	—	3
Totales ...		22	6	69

Ha de tenerse en cuenta que de estas 22 respuestas, seis no habían planteado tal tema al contestar a la pregunta sexta, lo cual eleva el porcentaje de los que expresan así su deseo al 43 por 100 del total de respuestas.

Las otras disciplinas apuntadas son: Teoría Gramatical, Filosofía del Lenguaje, Caracterología, Cosmología, Antropología e Historia del Espíritu Español (en sentido filosófico).

9.ª PREGUNTA: "¿Qué métodos didácticos suele emplear?"

"El interrogatorio del alumno, previo señalamiento de lección en el texto oficial, como base para el diálogo en clase y, ocasionalmente, explicaciones orales complementarias" (Catedr. Inst.).

"Explicación, diálogo, preguntas sobre lecciones explicadas, ejercicios" (idem).

"Explicación por el Profesor, diálogo con los alumnos, lectura y comentarios de texto" (idem).

"Explicación de las lecciones con ayuda constante de cuadros sinópticos al objeto de visualizar y ordenar convenientemente la materia que se va exponiendo" (idem).

"Fundamentalmente la conversación con el alumno. Este ha de hacer frecuentes ejercicios orales o por escrito en los que no repita el libro, sino resuelva sencillos problemas de índole filosófica que le hagan ver que la Filosofía está en íntima conexión con los vitales problemas que todo ser humano se plantea a lo largo de su existencia" (idem).

"Intento el socrático, pero los alumnos se empeñan en que no haya diálogo y en callarse" (idem).

"El diálogo socrático" (idem).

"Explicación de la lección del día con la máxima claridad y obligando a tomar apuntes de ella. Estos apuntes aclaran o amplían el contenido del texto, y en algunas lecciones lo suplen. Preguntas orales todos los días de clase, con notas. Algunas veces durante el

curso ejercicios escritos sobre temas más generales que los del cuestionario" (idem).

"Siempre el diálogo" (idem).

"Los normales" (idem).

"Mucho análisis lógico y aun sintáctico, culminando en esquemas para que el alumno pueda llegar a vencer por sí mismo las dificultades de inteligencia no debidas a la misma concepción filosófica; la explicación sobre el texto he comprobado ser la que mejor se adapta al alumno de Bachiller; lo que se añade, debe sintetizarse en un resumen o esquema que el mismo Profesor dé por escrito" (idem).

"Hace ya muchos años, casi desde los diez que llevo de Catedrático, doy a los tres cursos de Filosofía, y a veces a otros también, una breve clase semanal de Educación del Carácter" (idem).

"El de exposición del tema, seguido de aclaración del texto correspondiente" (Adjunto Inst.).

"La explicación de la lección empleando un lenguaje lo más sencillo posible, y cuando puede ser señalar el aspecto práctico poniendo ejemplos" (idem).

"Verbales" (idem).

Tales vienen a ser las respuestas. Pueden apreciarse claramente dos tendencias: partir del diálogo y no mencionar el libro de texto; o partir del libro de texto. En general, se ponen de relieve, con mayor o menor amplitud, los métodos usuales. Luego, en la práctica, todo depende de la manera de aplicarlos, lo que reflejan algunas respuestas.

10.ª PREGUNTA: "¿Considera que la exposición oral de un tema filosófico tiene efectividad docente?"

Hemos clasificado en el primer apartado a quienes han respondido simplemente con el monosílabo, y en el segundo a quienes lo han acompañado de alguna reflexión limitativa, tal como: ha de ser breve, con ejemplos, depende de quién y cómo, con lenguaje llano y vulgar, no para los rezagados, depende del auditorio, si se hace esporádicamente, etc.

Sin duda, todos aceptarían tales limitaciones, pero el hecho de que 31 respuestas hayan considerado con-

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	Sí, con limitaciones	Sí, como complemento de un texto	Sí, como complemento del diálogo	Poca efectividad	No	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	11	9	7	5	—	8	1
	Adjuntos ...	9	7	4	2	3	—	—
Totales ...		20	16	11	7	3	8	1
Universidad ...	Catedráticos ...	—	3	—	2	—	—	2
	Adjuntos ...	1	2	—	—	1	—	1
	Otros... ..	—	4	—	—	—	—	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	1	—	—	—	—	1
	Prof. E. Privad.	2	5	—	—	1	1	—
Otros... ..		—	—	—	3	—	—	—
Totales ...		23	31	11	12	5	9	6

veniente explicitarlo, parece mostrar un ambiente de recelo hacia la "clase-conferencia" y sus peligros en el Bachillerato. No será atrevido suponer que las nueve respuestas negativas han sido dadas pensando precisamente en este mismo peligro.

Por lo demás, las once que la subordinan al libro de texto y las doce al diálogo responden a las dos tendencias ya señaladas en la pregunta anterior, y que es curioso que la presente las ofrezca equiparadas (aunque dentro del Profesorado de Enseñanza Media dominante la del libro de texto).

Recogemos dos opiniones:

"Creo que mis alumnos aprenden a tomar apuntes, a estudiar y que maduran, pero no aprenden Filosofía" (Catedrático Inst.).

"De ordinario sólo les quedan los ejemplos" (Adjunto Univ.).

11.ª PREGUNTA: "¿Tiene texto o textos propios?"

Los que han contestado que tienen texto propio son los señores: Carreras Artáu, Casanova, Díez Blanco,

12.ª PREGUNTA: "Caso de no tener propio, ¿qué texto suele emplear?"

Lógicamente, los que tienen texto propio no han contestado a esta pregunta, lo que hace que las contestaciones hayan sido sobre 86, de ellas cuatro en blanco. Pero otros diez contestan sin dar en concreto nombres de textos, ya por especificar que se atienden a apuntes (tres), ya por otros motivos. Varios emplean frases similares a la siguiente: "Se emplea un sistema rotativo de textos" (?). O bien: "Los textos escolares al uso ofrecen todos análogas ventajas e inconvenientes"; o bien: "Los más sencillos y más baratos, que son los mejores".

Las 72 respuestas restantes dan los siguientes autores de textos como empleados en la actualidad: Bofill (dos veces), Carreras Artáu (26), Casanova (5), Díez Blanco (4), Domínguez (1), Frutos Cortés (7), Genovés (8), Gómez López (2), Guirau (4), Herrero (1), Pacios (1), Terés (1), Vega, Rafael (3), Vega Alonso (7). Finalmente, una de las respuestas, tras mencionar el autor correspondiente, añade: "Reprobable: Márquez".

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	No	Tanto por ciento	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	10	30	25	1
	Adjuntos ...	1	24	4	—
Totales ...		11	54	17	1

Frutos Cortés, Genovés Amorós, Gómez López, Guirau, Herrero, Pacios (de 5.º curso); Vega Alonso y don Eulogio Ramos (de 5.º y 7.º cursos).

Una de las respuestas es: "Sí, pero sin editar". Otra: "No. En preparación". Y tres hacen referencia al empleo de apuntes.

13.ª PREGUNTA: "¿Qué número de alumnos considera máximo para un curso de Filosofía?"

Fácilmente se aprecia la inexistencia de un criterio compartido por la generalidad. Más bien se delimitan dos criterios: el que se cifra en 20, y se alar-

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Menos de 15	De 15 a 20	20	De 21 a 30	30	De 30 a 40	40	De 40 a 50	Más de 50	En blanco
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	—	1	4	6	10	4	5	1	7	3
	Adjuntos ...	2	—	5	4	8	—	2	—	3	1
Totales ...		2	1	9	10	18	4	7	1	10	4
Universidad ...	Catedráticos ...	—	—	1	1	1	—	—	—	1	3
	Adjuntos ...	—	—	1	1	1	1	1	—	—	—
	Otros... ..	—	—	1	3	—	—	—	—	—	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
	Prof. E. Privad.	—	—	3	2	—	—	—	—	1	3
Otros... ..		—	—	1	—	—	—	1	—	1	—
Totales ...		2	1	16	17	20	5	9	2	13	12

ga hasta 30, y el que ve con gusto un gran aula llena de alumnos. Sumando las respuestas de 20, 20 a 30 y 30, que son las tres más altas, dan un 62 por 100. Pero no es desdeñable el segundo criterio: "Si el Profesor es en todos sentidos bueno, mientras más mejor"; o bien: "Sesenta o setenta. No soy partidario de cursos reducidos, ni de sistemas de colegio".

Uno de los que no dan cifra, dice: "No puede contestarse con exactitud, porque hay que atender más a la calidad que a la cantidad. Si los alumnos son inteligentes y están intelectualmente formados, puede fijarse un máximo muy alto. En caso contrario, con pocos que haya sobran".

Una opinión (que es triste que todavía tenga fundamento) es: "De 20 a 25, según el grado de urbanidad de los mismos".

Otro parecer, que acaso explique la posible desorientación, dice: "De 25 a 30, aunque tengo en esto poca experiencia por haber tenido siempre matrícula muy limitada". Este punto deberá contrastarse en la pregunta siguiente, en la cual se verá que, en general, no existe problema de número máximo.

14.ª PREGUNTA: "¿Cuántos alumnos tiene realmente en 5.º Curso?... ¿y en 6.º?... ¿y en 7.º?..."

Con cinco excepciones en blanco, todas las restantes respuestas de Profesores de Instituto dan las cifras de los alumnos. No transcribimos todas porque sería excesivamente prolijo. Los totales son: 5.º curso, 1.913; 6.º, 1.642; 7.º, 1.535. Recuérdese bien que se trata tan sólo de la enseñanza oficial y que sólo ha respondido a la encuesta el 52 por 100 del Profesorado de Filosofía. La media para 5.º curso es exactamente de 33 alumnos por cada Profesor; en 6.º, de 27, y en 7.º, de 25. Las cifras máximas son 120-115-110, advirtiéndose que se hallan divididos en grupos de cuarenta; y las mínimas corresponden a uno femenino, con 0-0-3, siendo la mínima, en uno masculino, de 8-7-1. En general, las cifras oscilan de 20 a 40.

Una respuesta añade una observación: "Estos [los de 7.º] van a Centros donde dedican todo su tiempo a preparación de la Reválida".

15.ª PREGUNTA: "¿Le parece suficiente el actual rendimiento en Filosofía del tipo medio del alumno en el Examen de Estado?"

El haber incluido esta pregunta en el cuestionario dirigido al Profesorado de Enseñanza Media, en lugar del universitario ha provocado numerosas críticas, que debo reconocer son fundadas. La mayoría de las respuestas que van clasificadas "en blanco" del Profesorado de Enseñanza Media, aunque no dan opinión, sí dicen que no son quienes para poder opinar, ya que no han intervenido en tal prueba. Igualmente, la mayoría de las de este grado clasificadas como "sí, con limitaciones", no dan opinión general, sino tan sólo sobre los propios alumnos. Así vemos respuestas como las siguientes: "De los míos, sí"; "No he examinado nunca en el Examen de Estado, no puedo opinar sobre esto"; "¿Es que en algún Tribunal de Reválida de Bachillerato se ha examinado alguna vez de Filosofía?"; "No puedo hablar de ese rendimiento medio en Filosofía, sino en lo que respecto a mis alumnos..."; "Creo que esto lo deben contestar los que examinan en Examen de Estado"; etc.

Lo lógico, ciertamente, hubiese sido incluir esta pregunta en los dos cuestionarios, de Enseñanza Media y de Universidad, para conocer la opinión de los examinadores, pero también la de los "preparadores". Y como se puede apreciar, ésta es claramente negativa.

Por lo demás, el error estaba subsanado en parte, ya que todo el Profesorado universitario recibió también el cuestionario de Enseñanza Media y el que lo ha deseado ha podido dar su opinión. Por ello, creo debe ponerse de relieve el hecho de que, de 39, entre Catedráticos y Adjuntos que suelen figurar en estos Tribunales, solamente diez hayan contestado al cues-

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	Sí, con limitaciones	No	En blanco
Enseñanza Media	Catedráticos ...	3	10	22	6
	Adjuntos ...	2	3	13	7
Totales ...		5	13	35	13
Universidad ...	Catedráticos ...	—	—	3	4
	Adjuntos ...	—	1	3	—
	Otros... ..	—	1	3	1
Escuelas del Magisterio ...	Titulares ...	—	—	—	—
	Adjuntos ...	—	—	1	1
	Prof. E. Privad.	1	—	6	2
Otros... ..		1	—	2	—
Totales ...		7	15	54	21

tionario de Enseñanza Media. Pero es más, de los siete Catedráticos que lo han contestado, cuatro lo han dejado en blanco... Creo que se puede concluir la existencia de un casi general deseo de no responder a la pregunta.

Tomadas las respuestas según la clasificación, resulta una negativa tajante por parte del 71 por 100 de las respuestas, que es tan sólo del 66 por 100, fijándonos en el Profesorado de Enseñanza Media (teniendo en cuenta que otro 23 por 100 tan sólo lo encuentra satisfactorio en relación con sus propios alumnos, y de los demás no opina...); pero que sube al 83 por 100 si nos fijamos solamente en el Profesorado universitario; y, cosa extraordinaria, la negativa sube al 100 por 100 en las contestaciones de Catedráticos de Universidad.

Creo que no es necesario hacer grandes análisis para apreciar que la opinión, tanto de quienes han estado examinando, como de quienes en los Institutos oficiales han preparado, es de descontento.

Vamos a ver algunas opiniones sobre las causas de tal situación.

Acerca de los Tribunales:

"Los examinadores de estas latitudes han sido hasta hace uno o dos años verdaderamente desastrosos y nocivos para la Filosofía; ninguno era Catedrático de la materia, ni aun siquiera aficionado; por ello, no puedo juzgar de ese rendimiento"...

"No, porque en cuantos exámenes de esta clase he presenciado, no he podido ver otra cosa —salvo raras excepciones— que un desgraciado repetidor. Felizmente también he podido observar cómo en muchos exámenes no se ha preguntado una sola palabra de Filosofía".

"Yo creo que sí. De hecho salen sabiendo Filosofía. Lo que es una pena es que los examinadores de esta materia no estén siempre lo suficientemente capacitados y que tengan que oírse cosas como éstas..." (y cuenta una anécdota-tipo).

"No, por razones que afectan a la preparación de los alumnos y al carácter de los Tribunales".

Así siguen en este estilo, abundando las irónicas, como ésta:

"Sí, pues aquí en... se pregunta poco".

Acerca de la técnica del examen:

"No, pero esta contestación no tiene valor, pues debía examinarse de otra forma si quisiéramos saber lo que el alumno, auténticamente, había aprendido".

"En líneas generales, considero casi suficiente el rendimiento en el Examen de Estado de los alumnos de Filosofía que han cursado en Institutos que tienen Catedráticos por oposición y de los que proceden de buenos colegios religiosos. Si se suprimiese el aprobado por compensación, se proveyesen las Cátedras vacantes y se restringiese el número de Colegios autori-

zados, creo que los alumnos de Filosofía darían pleno rendimiento en las pruebas finales".

"Quizá el alumno que verdaderamente ha cultivado su pensamiento con toda seriedad, en el Examen de Estado produzca una impresión de deficiencia en cuanto que no habla o recita parrafadas de doctrina que no han pasado de las puertas de la memoria al corazón de la inteligencia".

"Es casi nulo en este distrito universitario, en que no se ha exigido hasta las últimas convocatorias. Me consuelo advirtiéndome que acaban sin saber nada de nada; ni aun de latín, que sí exigen en el Examen de Estado... Colegios hay de los mejor afamados aquí en que sólo hay clases de Filosofía en el cuadro horario".

"La Filosofía es algo más que el mero estudio de un texto, y esto es lo que de ordinario suele hacerse por ser el tiempo escaso".

"Insuficiente, absoluta y relativamente (compárese con Francia)".

"El rendimiento del tipo medio de alumno en Filosofía en el Examen de Estado es muy bajo, porque no se examina tratando de investigar la madurez, sino que se hacen únicamente preguntas memorísticas, sin ejercitación aplicativa de los principios, por ejemplo, en lo que respecta a la Lógica. Sin la ejemplificación de hechos en la Psicología. Sin la verificación enjuiciativa en la Ética. Sin la penetración abstractiva en la contemplación de las cosas y sus relaciones en la Ontología. Sin la ojeada sobre cuestiones científicas en la Teoría del Conocimiento... Todo lo cual habría de ser más propio de comprobarse en trabajos de redacción que en unos breves momentos de preguntas sobre un filósofo y los títulos de sus obras... Por otra parte, en la mayoría de Tribunales... los examinadores de Filosofía son personal improvisado no perteneciente a la Sección de Filosofía, y en muchas Universidades sospecho que apenas si existe formalmente tal Examen de Estado en Filosofía... Los alumnos acostumbran a conocer los lados más débiles del cuerpo examinador en la Universidad de su correspondiente distrito, lo cual repercute en su preparación".

"En ese examen, o no se pregunta Filosofía, o se deja escoger pregunta al alumno, con lo que la Enseñanza privada, convertida generalmente en técnica de Examen de Estado, desatiende estas disciplinas".

"No me parece suficiente; pero no culpo al alumno medio, sino al absurdo que supone retener memorísticamente, no sólo las materias correspondientes a los tres cursos de Filosofía, sino a todas las demás de los siete cursos. Tengamos en cuenta, además, que el examen de Estado no suele versar sobre temas generales que revelan la capacidad intelectual del alumno, sino sobre preguntas concretísimas —a veces, incluso, ajenas al cuestionario oficial y ausentes de los textos al uso—. De esta forma no es de extrañar que el porcentaje de aprobados sea realmente exiguo".

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Ejemplares enviados	Contestaciones sobre E. Magisterio	Tanto por ciento
Escuelas del Magisterio	Titulares	38	9	24
	Adjuntos	65	11	17
	Prof. E. Privad.	44	13	30
Totales		147	33	22
Universidad	Catedráticos ...	18	4	22
	Adjuntos	21	3	14
	Otros... ..	14	2	14
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	78	8	10
	Adjuntos	50	4	8
Otros... ..		—	1	—
Totales		328	55	17

Este cuadro nos ofrece la proporción de respuestas al cuestionario sobre la Filosofía en las Escuelas del Magisterio. El total de 55 respuestas es indudablemente muy bajo, y sobre un 17 por 100 del total no se puede pretender dar valor a las resultantes. Ahora bien, las de los Profesores de las Escuelas suben al 22 por 100 del total, y sobre esta cifra deberemos hacer las deducciones, tomando las restantes opiniones como puntos de comparación.

Pero incluso dentro mismo del Profesorado de las Escuelas de Magisterio el índice es bajo. Destaca el 30 por 100 de las privadas, apreciable y muy superior al de las del Estado; más si se tiene en cuenta que a los Profesores de Filosofía de las Escuelas privadas les fué enviada la encuesta en forma impersonal, mientras que a los de las estatales lo fué en forma personal.

Acerca de los Adjuntos de Filosofía de las estatales ha de tenerse en cuenta un hecho de gran importancia para la valoración de la encuesta; propiamente en las Escuelas del Magisterio no hay Profesores Adjuntos de Filosofía; los hay de Pedagogía y tienen agregada la Filosofía. Ya se sabe lo que en estos casos suele suceder, al no ser especialistas de ambas materias. Sin embargo, por no estar cubiertas muchas de las plazas de titulares de Filosofía, son los Adjuntos quienes en este caso las desempeñan, lo que hace que se vean obligadamente interesados por la disciplina que de hecho está a su cargo. Por la índole de las respuestas se ve que los Adjuntos que han respondido son precisamente de los que desempeñan la cátedra. Si se hubiese podido dirigir la encuesta solamente a los que de hecho explican la disciplina, no dudo que el porcentaje hubiese sido mucho más ele-

vado. Un profesor Adjunto nos ha contestado en estos términos: "Soy Profesora numeraria de Geografía e Historia de...; provisionalmente estuve encargada de la asignatura de Pedagogía; nunca expliqué Filosofía y, por lo tanto, no puedo darle ningún dato de los que piden dichos cuestionarios..." Esta sinceridad pone de relieve las deficiencias de la selección del Profesorado Adjunto.

1.ª PREGUNTA: "¿Considera necesaria la enseñanza de la Filosofía a los futuros maestros?"

El leve matiz entre "necesario" y "conveniente" no modifica la unánime opinión de que debe estudiarse Filosofía en las Escuelas del Magisterio, ya que lo "conveniente" debe hacerse siempre que sea posible.

Se puede destacar una ligera matización en las respuestas; los titulares de las Escuelas responden, o con el tajante *si*, o diciendo: "No sólo necesaria, sino imprescindible", en varios casos. En cambio, varios de los Profesores de los otros grados, tras afirmar radicalmente, añaden: "Sólo la [enseñanza] de algunas disciplinas [filosóficas]"; o bien especificando que solamente la Psicología y la Ética; o bien hablando de "unos conocimientos fundamentales"; o bien "la Psicología necesaria; las demás convenientes"; o "en lo aplicable al hombre".

Uno considera "necesaria la formación filosófica para todas las profesiones intelectuales y en especial para el Magisterio". Otro, por servir "para formar el espíritu filosófico en el Maestro, previo para penetrar en las abstracciones y problemas fundamentales de la educación"; o bien "porque enseña a pensar y a enjuiciar rectamente y acostumbra a una mayor aten-

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Necesaria	Conveniente	No conveniente	En blanco
Escuelas del Magisterio	Titulares	9	—	—	—
	Adjuntos	9	1	—	1
	Prof. E. Privad.	13	—	—	—
Totales		31	1	—	1
Universidad	Catedráticos	4	—	—	—
	Adjuntos	3	—	—	—
	Otros... ..	1	1	—	—
Enseñanza Media.	Catedráticos	7	1	—	—
	Adjuntos	3	1	—	—
	Otros... ..	1	—	—	—
Totales		50	4	—	1

ción y concentración de la mente". En una ocasión, se argumenta por comparación con el Bachillerato.

3.ª PREGUNTA: "¿Considera necesario suprimir o aumentar alguna disciplina del actual cuadro, o modificar el orden?"

2.ª PREGUNTA: "¿Le parece conveniente y adecuada la actual organización?"

Se aprecia claramente una reacción negativa del Profesorado que ha contestado a la encuesta hacia la actual organización de la enseñanza de la Filosofía en las Escuelas del Magisterio. Tan sólo un 18 por 100 considera conveniente y adecuada la actual organización. Los que la aceptan con restricciones, las hacen de gran importancia. Así, un Profesor titular dice: "La experiencia va mostrando que no es del todo conveniente y adecuada la actual distribución de estas materias". Muchos insisten en que los programas son muy recargados en proporción con los horarios. Varios consideran preferible el plan de 1945. Y más de la mitad de las respuestas son radicalmente negativas en cuanto al conjunto.

Que sobre 55 pareceres solamente tres consideran que merece respetarse el actual plan en lo que atañe a la Filosofía, indica un descontento general. Algunos achacan la causa del malestar a estar recargados los cuestionarios, a la poca edad mental del alumno, o a la escasez de horas de clase. Pero la gran mayoría propugna por la supresión de determinadas asignaturas, sustituidas por una nueva visión filosófica. Incluso, en algún caso, se llega a indicar que debería suprimirse la Filosofía y darse solamente "Filosofía de la Educación", en sentido propio, no en el burdo de Filosofía para Maestros.

Cuatro opiniones coinciden en aumentar Ontología, pero todas las restantes abogan por su supresión, así como la Cosmología, La Lógica, o suprimida o reducida a Principios de la ciencia. Y hay casi coincidencia general en desear una ampliación de la Psicología

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Sí	Sí, con limitaciones	No	En blanco
Escuelas del Magisterio	Titulares	2	2	4	1
	Adjuntos	1	4	5	1
	Prof. E. Privad.	6	4	3	—
Totales		9	10	12	2
Universidad	Catedráticos	—	—	2	2
	Adjuntos	—	1	2	—
	Otros	—	—	1	1
Enseñanza Media.	Catedráticos	—	1	6	1
	Adjuntos	—	1	2	1
	Otros... ..	1	—	—	—
Totales		10	13	25	7

Experimental, de la Psicotecnia y de la Orientación Profesional. Incluso dos señalan que debería estar a cargo de un Profesor diferente de los de Filosofía y de Pedagogía.

Transcribimos algunas respuestas más características:

"Debe separarse la Psicología general como asignatura independiente. Ampliar el curso de Psicología Pedagógica y Paidología a fin de dar amplia base experimental a la Pedagogía. Ello permitiría una mayor

para suprimir habría que darlas, pero no como asignaturas sistematizadas" (idem).

"Considero necesarias: Lógica, Psicología e Historia de la Filosofía" (Catedrático de Universidad).

"Primer curso: Lógica, segundo curso: Psicología empírica. Tercer curso: Psicología diferencial y Psicotecnia" (Profesor Universidad).

"Primer curso: Lógica y Ética. Segundo curso: Psicología en general y aplicada. Tercer curso: Historia de la Filosofía" (Adjunto de Instituto).

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Suprimir	Aumentar	Modificar el orden	Cambiar el plan	Modificar horarios	Respetar	En blanco
Escuelas del Magisterio	Titulares	1	—	2	5	1	—	—
	Adjuntos	—	3	2	4	—	1	1
	Prof. E. Privad.	2	4	1	4	—	2	—
<i>Totales</i>		3	7	5	13	1	3	1
Universidad	Catedráticos ...	—	—	—	4	—	—	—
	Adjuntos	—	1	—	—	—	—	2
	Otros	—	—	—	1	—	—	1
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	1	—	—	3	1	—	3
	Adjuntos	—	—	—	3	—	—	1
	Otros	—	1	—	—	—	—	—
<i>Totales</i>		4	9	5	24	2	3	8

ordenación de las materias filosóficas con inclusión de algunas principales figuras y momentos de la Historia de la Filosofía" (Profesor titular de Escuela del Magisterio).

"Suprimir Ontología, Ética (por comprendida en las enseñanzas religiosas) y reducir considerablemente. —o suprimir— Lógica. Conceder así mayor campo a la Psicología Pedagógica. En cuanto a las restantes materias filosóficas que se entienden suprimibles, formar una asignatura de Historia de los principales sistemas, con crítica adecuada para formar contra el escepticismo" (idem).

"Primer curso: Nociones generales de Filosofía y Psicología general. Segundo curso: Psicología del niño y del adolescente y Psicotecnia. Tercer curso: Filosofía general con especiales aplicaciones a la educación" (idem).

"Sería preferible de las restantes asignaturas filosóficas, excepto de la Psicología, dar solamente un resumen o panorama de conjunto" (Profesor de Escuela privada).

"Considero fundamental el estudio de Historia de la Filosofía para poder entender bien la Historia de la Pedagogía y también como base de ideas generales" (idem).

"Suprimir Ontología. Lógica y Teoría del conocimiento y enfocar más pedagógicamente y con mayor extensión la Psicología. Nociones de lo que apunto

Este es el tipo de opiniones que domina claramente. Es decir, se exige un enfoque nuevo del plan. Tan sólo un parecer dice que se acepte la estructura que la Filosofía recibe en el Bachillerato. La mayoría desea una visión sintética de la Filosofía y un estudio profundo de la Psicología; fuerte proporción desea igualmente Historia de la Filosofía.

4.ª PREGUNTA: "¿Considera necesario o no que el Profesor de Filosofía sea del mismo sexo que los alumnos?"

El motivo de haberse incluido esta pregunta fué la situación concreta de las Escuelas del Magisterio, en las que la separación de sexos ha sido llevada hasta el mismo Profesorado, convocándose a oposición las cátedras por turnos masculino y femenino. El 70 por 100 opina que no hay motivos para tal distinción. Varios de los partidarios de la conveniencia hacen la salvedad de que es indiferente para el Profesor varón, pero que para la mujer es conveniente ser de Escuela femenina.

La pregunta ha provocado bastantes respuestas burlescas. Un Catedrático de Universidad contesta: "No; la pregunta es absurda". Y otros hacen comentarios irónicos en pro y en contra del feminismo.

Ampliando la encuesta, hallamos que de los siete

pareceres inclinados por la total separación de sexos, cinco pertenecen a Profesores de sexo femenino; y de los nueve partidarios de la conveniencia, ocho, igualmente, son del sexo femenino.

la mitad han considerado innecesario el responder en concreto. En general, los que se remiten a la pregunta 3.ª son los que se mostraron partidarios de innovar el plan según nuevos criterios.

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Necesario	Conveniente	Indiferente	En blanco
Escuelas del Magisterio	Titulares	1	1	7	—
	Adjuntos	1	3	6	1
	Prof. E. Privad.	4	3	6	—
<i>Totales</i>		6	7	19	1
Universidad	Catedráticos ...	1	—	2	1
	Adjuntos	—	—	3	—
	Otros	—	—	2	—
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	—	1	7	—
	Adjuntos	—	—	4	—
Otros... ..		—	1	—	—
<i>Totales</i>		7	9	37	2

Entre los restantes domina el criterio de que lo importante "es saber, y saber enseñar", simplemente, equiparando a los restantes grados de enseñanza.

5.ª PREGUNTA: "Con respecto a alguna de las disciplinas filosóficas comprendidas en el plan, ¿considera necesaria alguna modificación?"

Acerca de esta pregunta, sin duda debemos reconocer un defectuoso planteamiento. Ha sido entendida, rectamente, como complementación de la 3.ª, y al haber dado allí la concepción personal completa, más de

Domina el siguiente criterio: "En general es precisa una simplificación antitecnicista y una funcionalidad absoluta respecto al ejercicio del Magisterio" (Profesor Universidad), insistiendo varios cuestionarios en incrementar la psicología por sobre las restantes disciplinas filosóficas, lo que coincide con los que afirman que el horario es insuficiente, ya que aluden concretamente a la "Psicología Pedagógica y Paidológica", que tiene tan sólo una hora semanal de clase.

El criterio de simplificar los cuestionarios es reiteradamente repetido: "Reducir la Filosofía a un minimum de temas..." (Prof. Adjunto de Escuela).

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Conservar los cuestionarios	Reducirlos	Aumentar los de una	Horario insuficiente	Contestado en la P. 3.ª	En blanco
Escuelas del Magisterio	Titulares	1	—	3	1	4	—
	Adjuntos	—	2	—	2	4	3
	Prof. E. Privad.	4	—	3	—	5	1
<i>Totales</i>		5	2	6	3	13	4
Universidad	Catedráticos ...	—	—	1	—	—	3
	Adjuntos	—	—	1	—	—	2
	Otros	—	1	—	—	—	1
Enseñanza Media.	Catedráticos ...	—	—	2	—	3	3
	Adjuntos	—	—	—	—	3	1
Otros... ..		—	—	—	—	—	1
<i>Totales</i>		5	3	10	3	19	15

6.ª PREGUNTA: "¿Tiene texto propio?"

Como es lógico, los Profesores de otros grados han respondido en blanco.

De 32 respuestas, tan sólo uno tiene editado libro

GRADO DE ENSEÑANZA	GRADO DEL PROFESORADO	Tiene texto	No tiene	En blanco
Escuelas del Ma- gisterio	Titulares	1	8	—
	Adjuntos	—	10	1
	Prof. E. Privad.	—	13	—
Totales		1	31	1

de texto. Pertenece a don Emilio Latorre, Profesor titular en Toledo.

"No, sería lo ideal", es una respuesta; "Estoy preparando, mejor dicho: intentando hacer uno", es otra. En total, son dos los que indican tenerlo en preparación.

En todo caso, el porcentaje es pavorosamente bajo. Debe tenerse en cuenta que hay Escuelas en las que el número de Profesores es mayor que el de alumnos.

7.ª PREGUNTA: "Si no tiene texto propio, ¿cuál suele emplear?"

Creemos que no se pueden desarrollar las respuestas según un cuadro.

Los textos citados (por los nombres de los autores), son: Teodoro Agustín Rubio (2 veces), Alcázar Anguita, Alonso Fernández, Alvarez de Cánovas, Bulnes (2 veces), Carreras Artau (7 veces), Díaz Blanco, García Hoz, Gómez López, Emilio Latorre, Gabino Martínez, Enrique Millán (3 veces), Arsenio Pacios (5 veces), Reinstadler, Rogerio Sánchez (5 veces), Rafael Vega Alonso (6 veces), Vila Creus.

Estos textos son en gran parte de Bachillerato, lo que quiere decir que hay que acomodarlos (aunque fundamentalmente la mayor diferencia es la menor extensión), es decir, no cumplen los requisitos exigidos al libro de texto. Entre ellos, los hay de Filosofía en general, de Psicología y de Metodología.

Varios se quejan de la calidad de los textos, de ser confeccionados demasiado aprisa y de haber tenido que cambiarlo con frecuencia. Entre ellos, seis, aparte de enjuiciar severamente, no indican cuáles emplean, lo que hace suponer que usan apuntes.

8.ª PREGUNTA: "¿Qué métodos didácticos suele emplear?"

Dominan dos tipos de respuestas: los que dan uno o varios nombres de métodos simplemente, y los que explican cómo dan una clase. Procuraremos recoger algunas que puedan representar los distintos tipos:

"Expositivo, comentarios de textos y trabajo personal del alumno".

"Exposición —tipo conferencia— seguida de diálogos, excepto en Psicología Experimental".

"La exposición y el diálogo con los alumnos, con carácter socrático".

"Expositivo-interrogatorio, porque la materia no se presta a otros de tipo práctico".

"... disertaciones a cargo de los alumnos más aventajados".

"... siempre que es posible, sobre todo en Psicología, combino la teoría con la práctica, haciendo que los alumnos, a su vez, hagan experiencias con los niños de las Escuelas Anejas empleando los tests psicológicos y pedagógicos".

"Explicación oral; lecturas y comentarios a trozos de obras originales. Intentos de experiencias, más con el fin de conocer mejor el asunto que las origina que con la presunción de probar nada con ellas".

"Ordinariamente explico previamente el contenido del texto para que pueda ser comprendido y aprendido. Y al interrogar a las alumnas amplío las explicaciones y señalo tareas a realizar a modo de trabajo de Seminario o Conferencia que obligue a leer y consultar obras que indico y facilito".

"El expositivo unas veces combinado con el interrogativo. Otras veces hago que una alumna lea el tema entero, siguiéndole las demás con los respectivos textos; al terminar de leer pregunto qué dudas surgieron, o si algo no se ha entendido; se vuelve a leer punto por punto y al final resume cada alumna la lección en su cuaderno; esto me da mucho mejor resultado que la simple exposición o explicación mía, pero no se puede hacer siempre".

"Explicación de todas las lecciones antes de preguntarlas y aclaración si es preciso. Diario de clase. Cuaderno de Ejercicios Prácticos con un cuadro sinóptico de cada lección. En colaboración con mis alumnas hago ficha y perfil Psicológico de cada una de ellas, después de ejercicios para conocer su voluntad, inteligencia, fantasía, aplicación, etc."

Se puede apreciar, en general, el tono de sinceridad y espontaneidad. En el sentido de las dos últimas se orientan unos diez más.

Es de observar que, sobre 33 respuestas, solamente cuatro mencionan el aprendizaje *práctico* de la Psicología, lo cual quiere decir que el término medio de las Escuelas del Magisterio la desconocen. En cuanto a los métodos reales, pese a considerar generalmente deficientes los libros de texto, se ve una cuasi general sujeción al libro de texto; los problemas didácticos son planteados en función de la comprensión del texto por los alumnos, y no de la comprensión de la disciplina misma.

La insatisfacción con respecto a lo que se explica, y la ausencia de los instrumentos adecuadamente elaborados, llevan a esta sujeción. Es de observar que los profesores varones dan mayor importancia al diálogo "socrático", y los de sexo femenino al cuaderno y al resumen por escrito de la lección.

En todo caso, si aventuro mi opinión personal, el ambiente de gran parte de las respuestas indica el empleo de los mismos métodos de la Escuela Primaria. Solamente en un cuestionario se señalan los métodos activistas, por lo que tampoco aquéllos completos. Las valiosas excepciones hacen que el conjunto sea muy irregular.

EPILOGO

Si en un principio, por una impresión personal, se podía tener la sensación de que la enseñanza de la Filosofía necesita ser ajustada a nuevas normas, criterios y métodos, según los resultados de la encuesta, esta impresión se afianza. Es más, puede afirmarse que se da una verdadera crisis, caso de que en fechas anteriores haya estado mejor. En todo caso, la atmósfera vivida por el Profesorado de Filosofía no le satisface, a causa de su sano deseo de superación. En muchos aspectos (quizá los fundamentales) los problemas planteados no serán específicos de la Filosofía, sino propios de la Enseñanza en general, por lo que su resolución exigirá fórmulas que escapen a esta encuesta. Sin embargo, incluso para solucionar los problemas de índole general, creemos que los resultados de la encuesta son orientadores.

Ante todo, hay algo que creemos pone de relieve la encuesta. Entre el Profesorado universitario y el de Enseñanza Media hay una comunidad de preocupaciones y tendencias, no tan clara con respecto al de Escuelas del Magisterio. La comparación de métodos didácticos bastaría para ponerlo de relieve. Personalmente, creemos que debería incrementarse el desarrollo de unas preocupaciones comunes.

En todos los grados, el Profesorado no considera conveniente la actual organización. A través de las preguntas se translucen las posibles tendencias o fórmulas que subsanarían, en todo o en parte, el problema. La preocupación por los idiomas, por la especialización y por el criterio mixto en la opción, en la universitaria; la reelaboración del plan de materias filosóficas, los textos y el Examen de Estado (hoy ya de Grado), en la Enseñanza Media; el incre-

mento de la Psicología, con una reestructuración del plan de materias filosóficas, la actual separación de sexos en el Profesorado y los textos en las Escuelas del Magisterio; y en todos, los métodos didácticos son problemas planteados a la enseñanza de la Filosofía.

En una interpretación, puramente personal, de la encuesta, creo podrían llegarse a fijar estas tendencias:

Universidad.—Respetar los Cursos Comunes, aligerándolos de materias. En la Sección, cuatro especialidades: Filosofía (en sentido estricto), Psicología Experimental, Filosofía de la Ciencia e Historia de la Filosofía; sobre la base de materias fundamentales obligatorias, y otras a libre opción. Renovación de métodos didácticos.

Enseñanza Media.—Supresión de Teoría del Conocimiento y Ontología (o muy reducida); sustitución de la Silogística por la Metodología; intensificación de la Psicología y reimplantación de los Rudimentos de Derecho. Renovación de métodos didácticos.

Escuelas del Magisterio.—Dar importancia máxima a la Psicología Experimental y Psicotecnia, disminuyendo el resto de los cuestionarios; elaboración de textos adaptados realmente a la materia; o dar realmente "Filosofía de la Educación", o suprimir tal nombre; en cuanto a métodos didácticos, al menos, que la enseñanza deje de ser en función del texto, quedando el texto como simple instrumento de enseñanza.

Como puede fácilmente apreciarse, problemas similares y equivalentes tienen planteadas otras disciplinas. Sin embargo, en el caso de la Filosofía, con frecuencia resultan más destacados, por su estructura abstracta y por su universalidad.

La realización con respecto a lo que se explica y la ausencia de los instrumentos adecuadamente elaborados llevan a esta encuesta. Es de observar que los profesores tienen una mayor importancia al dictar "contenidos" y un menor interés al enseñar y al enseñar por medio de la acción.

En todo caso, el estudio de la encuesta indica el cambio de gran parte de las respuestas indica el cambio de los métodos de la Escuela Primaria. Solamente en un cuestionario se señalan los métodos de enseñanza por lo que tampoco aquellos contenidos que las variaciones excepcionales hacen que el contenido sea muy irregular.

En el libro de texto. Entre ellos los hay de tipo social en general de psicología y de psicología. Varios se guían de la calidad de los textos de ser concebidos de manera que se den a conocer los contenidos con frecuencia. Entre ellos, está el que cambia de enseñanza, no indica cuáles en plan lo que hay que enseñar que sean iguales.

En el libro de texto. Entre ellos los hay de tipo social en general de psicología y de psicología. Varios se guían de la calidad de los textos de ser concebidos de manera que se den a conocer los contenidos con frecuencia. Entre ellos, está el que cambia de enseñanza, no indica cuáles en plan lo que hay que enseñar que sean iguales.

En el libro de texto. Entre ellos los hay de tipo social en general de psicología y de psicología. Varios se guían de la calidad de los textos de ser concebidos de manera que se den a conocer los contenidos con frecuencia. Entre ellos, está el que cambia de enseñanza, no indica cuáles en plan lo que hay que enseñar que sean iguales.

Bibliografía

- Alemani, V.: "Lo studio della filosofia nei Licei". *Annali Istruzione Media*, 1926.
- Ambrogio Sgarbella, P.: "A proposito dell'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori". *Riv. di Filosofia Neoscolastica*, XLIII, II (Milano, 1951).
- Balthasar, N.: *La méthode en métaphysique*. Louvain, 1943.
- Banissoni, F.: "El "Istituto Nazionale de Psicologia" del "Consiglio Nazionale delle Ricerche" en Italia". *Revista de Psicología General y Aplicada*, VI (Madrid, 1951), 335-346.
- Becari, A.: "L'insegnamento della Filosofia in Italia". *Rivista Rosminiana*, XLVI, 2 (Domodossola, 1952), 126-131.
- Bonetti, A.: "L'insegnamento della filosofia nelle scuole medie superiori". *Riv. Filos. Neo-Scol.*, XLIII, 1951, 322-339.
- Bueno Martínez, G.: "Consideraciones sobre la educación y la educación filosófica del Bachiller. I Congreso Interiberoamericano de Educación. Resumen de Comunicaciones y Normas" (Instituto de Cultura Hispánica, Madrid, 1949), 30-1.
- Cameron, J. M.: "The scope of philosophy in the University". *Universities Quarterly*, VI (London, 1952), 225-234.
- Campos, M.: "A Missão da Faculdade de Filosofia". *Kriterion*, 9-12 (Belo Horizonte, 1950), 329-333.
- Carrière, G.: *Précis de Méthodologie à l'usage des étudiants en Philosophie*. Université d'Ottawa, 1951.
- Ceñal Lorente (S. J.), R.: "Filosofía y formación humana. I Congreso Interiberoamericano de Educación. Resumen de Comunicaciones y Normas" (Madrid, 1949, Instituto de Cultura Hispánica), 31-4.
- Cirelli, A. D.: "Metodología de la enseñanza de la Filosofía desde el punto de vista antropológico". *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (Mendoza, 1949, Universidad Nacional de Cuyo), III, 1.777-1.783.
- Codignola, E.: "Nessun limite di nessun genere alla libertà dell'insegnamento filosofico". *In Nuovo Corriere* (3-V-1952).
- Coimbra, Leonardo: "Esbôço dum programa de Filosofia para os Liceus". *Agua*, 75-76 (Porto).
- "Discussão de assuntos referentes à Faculdade de Letras da Universidade do Porto". Cámara de Diputados. Sesiones de 6, 7 y 10-XI-1924. *Diario de Sesiones*.
- Cruz Hernández, M.: "La educación y la restauración de la sabiduría. I Congreso Iberoamericano de Educación. Resumen de Colaboraciones y Normas" (Madrid, 1949, Instituto de Cultura Hispánica), 89-90.
- "La Filosofía en la Universidad". *REVISTA DE EDUCACIÓN*, 2 (Madrid, V-VI-52), 107-112.
- Decarie, V.: "L'enseignement de la philosophie dans nos collèges et nos universités". *Culture*, XIII (1952), 56-62.
- Demian (O. P.), P. Th.: "Le Temoignage d'Aristote sur Socrate". *Les Belles Lettres*. París, 1942.
- Díez Blanco, Alejandro: "Conveniencia de incluir las Matemáticas en el cuadro de los estudios filosóficos". *Revista de Filosofía*, IX, 34 (Madrid, 1950), 490-5. Soc. Esp. Filosofía.
- Dulac, R.: "L'enseignement des méthodes générales de la Logique". *Rev. Gen. Sci. Pures App.*, CIX (1952), 65-69.
- Eysenck, H. J.: "El Departamento de Psicología del Instituto de Psiquiatría (Universidad de Londres, Hospital Mandslay)". *Revista de Psicología General y Aplicada*, VI (Madrid, 1951), 725-734.
- "El Profesorado de las Escuelas del Magisterio y las disciplinas pedagógicas preceptivas". *Guía* (IV-51), 7.
- Fernández de la Mora, G.: "El 98, un sistema". *A B C* (Madrid, 27-III-52).
- Ferret, G.: "Filosofía en allarme". *El Mundo* (3-V-52).
- Ferro, C.: "Sul come insegnare la filosofia nei licei. A proposito di recenti discussioni sui programmi". *Riv. di Filosofia Neoscolastica*, XLIV, III (Milano, 1952), 253-261.
- Frutos, E.: "La moral profesional en la enseñanza de la Filosofía". *Guía* (Madrid, VI-52).
- Gentile, G.: *Scuola e Filosofia*. Ed. Sardon.
- Geny: *Questions d'enseignement de philosophie scolastique*. París, 1913.
- Germain, J.: "La enseñanza de la Psicología en un Centro de Psicología Aplicada". *Psicotecnia*, 14 (1943), 1-13.
- Gisbert, P.: "La Filosofía y la Enseñanza Media". *Atenas*, 146 (1944), 279-290.
- Guindon, R.: "Quelques réflexions sur l'enseignement de la morale chétienne". *Rev. Univ. Ottawa*, XXI (1951), 61-68.
- Hidalgo, J. M.: "En qué medida es dable el estudio de la Filosofía en el Bachillerato". *Atenas*, 226 (Madrid, XII-1953).
- Jimeno Riera: "Consideraciones acerca de la enseñanza de la Psiquiatría". *Semana Médica Española*, 260 (1944), 260-8.
- L.: "La Filosofía en las Escuelas Normales". *Guía* (XII-1951), 4.
- "La Filosofía en las Universidades de España". *Revista de Filosofía*, IX, 34 (Madrid, 1950), 511-520.
- "Las Cátedras de Escuelas del Magisterio". *Guía* (VIII-51), 7.
- Láscaris Comneno, C.: "Los Archivos Husslerl". *Revista de Filosofía*, 33 (Madrid, 1950), 343-4.
- "Morfología de la Cultura y denominaciones culturales". *Revista de Filosofía*, XI, 40 (Soc. Española de Filosofía, Madrid, 1952), 156-160.

Manso Pérez, F.: "Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media". I Congreso Interiberoamericano de Educación. Resumen de Comunicaciones y Normas (Madrid, 1949, Instituto de Cultura Hispánica), 121-2.

Mariás, J.: *La Filosofía en sus textos*. Labor. Barcelona, 1950; 2 vols.

Martins, A.: "Filosofía e Universidade". *Broteria*, 48 (1949), 292-303.

Mendieta y Núñez, L.: "La enseñanza de la Sociología". *Rev. Int. de Sociología*, X, 37 (Madrid, 1952), 47-68.

Mondolfo, R.: "Didattica della Filosofia" (artículo de la *Enciclopedia delle Enciclopedie, pedagogia*). — *Problemas y métodos de la investigación en Historia de la Filosofía*. Tucumán, 1949.

Nuttin, J.: *L'Institut de Psychologie et Pédagogie*. Université de Louvain.

Ortega y Gasset, J. "Sobre las carreras". *La Nación* (Buenos Aires, IX-X-1934). Recogido en: *Obras Completas*, V (Madrid, 1947, Revista de Occidente), 167-183.

Pemartín, J.: "Formación religiosa y filosófica de los universitarios". *Atenas* (I-1943), 3-13.

Perpiñá Rodríguez, A.: "La enseñanza de la Sociología y la Universidad española". *Rev. Int. de Sociología*, 8 (1944), 35-70.

Pinillos, J. L.: "La Psicología en la Universidad de Bonn". *Rev. Psicol. Gen. y Aplic.*, 15 (1950), 607-610.

Piriot, J.: *L'enseignement de la Metaphysique*. Editions de l'Institut Superieur de Philosophie. Louvain, 1950.

Ponferrada, G.: "La enseñanza de la Metafísica". *Sapientia*, VI (1951), 222-229.

"Psicología (Enseñanza de la)".—Véase especialmente: *The American Psychologist* (Washington); *Psychological and Educational Measurement*.

Raeymaeker, L. de: *Le Cardinal Mercier et l'Institut Supérieur de Philosophie de Louvain*. Publications Inversitaires de Louvain. Louvain, 1952.

Ryle, G.: "Graduate works in philosophy at Oxford". *Universities Quarterly*, VI (London, 1952), 380-383.

Serini, P.: "La libertà è condizione dell'insegnamento filosofico". *La Nuova Stampa* (19-IV-1952).

Siguán, M.: "La Psicología aplicada en Gran Bretaña". *Rev. Psicol. Gen. Aplic.*, 16 (1950), 771-5.

Steenberghen, F. Van: "Réflexions sur la systématization philosophique". *Rev. Neos. de Phil.*, t. XLI, mayo 1938.

Tavozzi, G.: "L'insegnamento della filosofia nei Licei". *Rivista Pedagogica*, 1929.

Toulmin, S.: "The place of philosophy in other honours courses". *Universities Quarterly*, VI (London, 1952), 235-243.

Wagner de Reyna, A.: *El concepto de Verdad en Aristóteles* (Textos y comentarios). Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 1951; 185 págs.

... "La enseñanza de la psicología en un Centro de Psicología Aplicada". *Psicología*, 14 (1942), 1-12.

... "La filosofía y la enseñanza media". *Atenas*, 148 (1944), 270-290.

... "¿Qué es la psicología en el aprendizaje de la moral cristiana?". *Rev. Cate. Obrero*, XXI (1931), 61-62.

... "En qué medida es posible el estudio de la psicología en el bachillerato". *Atenas*, 138 (Madrid, XII-1938).

... "Características de la enseñanza de la psicología en la España de la República". *Revista de la Enseñanza*, 200 (1944), 202-204.

... "La psicología en las escuelas Normales". *Ocio*, (XII-1931), 4.

... "La filosofía en las Universidades de España". *Revista de Filosofía*, IX, 54 (Madrid, 1930), 611-599.

... "Las Catedras de Filosofía del Magisterio". *Ocio*, (VIII-31), 3.

... "Los Avances Recientes". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, 1950), 242-4.

... "Metodología de la cultura y de las comunicaciones". *Revista de Filosofía*, XI, 30 (1952), 120-122.

... "L'enseignement de la philosophie dans les lycées". *Revue de Philosophie*, 1951, 107-112.

... "La filosofía en la Universidad". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, V-71-52), 107-112.

... "La enseñanza de la filosofía en la enseñanza de la cultura". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, 1950), 242-4.

... "La filosofía y la enseñanza media". *Atenas*, 148 (1944), 270-290.

... "La psicología en el aprendizaje de la moral cristiana". *Rev. Cate. Obrero*, XXI (1931), 61-62.

... "En qué medida es posible el estudio de la psicología en el bachillerato". *Atenas*, 138 (Madrid, XII-1938).

... "Características de la enseñanza de la psicología en la España de la República". *Revista de la Enseñanza*, 200 (1944), 202-204.

... "La psicología en las escuelas Normales". *Ocio*, (XII-1931), 4.

... "La filosofía en las Universidades de España". *Revista de Filosofía*, IX, 54 (Madrid, 1930), 611-599.

... "Las Catedras de Filosofía del Magisterio". *Ocio*, (VIII-31), 3.

... "Los Avances Recientes". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, 1950), 242-4.

... "Metodología de la cultura y de las comunicaciones". *Revista de Filosofía*, XI, 30 (1952), 120-122.

... "L'enseignement de la philosophie dans les lycées". *Revue de Philosophie*, 1951, 107-112.

... "La filosofía en la Universidad". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, V-71-52), 107-112.

... "La enseñanza de la filosofía en la enseñanza de la cultura". *Revista de Filosofía*, 23 (Madrid, 1950), 242-4.

Reseña de libros

VÍCTOR GARCÍA HOZ: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*. C. S. I. C. Madrid, 1952; 141 págs.

Tantas veces los filósofos pretenden hacer Filosofía de la Educación con ontologismos más o menos propios y eficaces, que bueno es que el pedagogo salga a la palestra, recoja lo que los filósofos dicen sobre el ser de la educación y, además, unja estos hallazgos con una tonalidad o sabiduría que sólo a él le compete.

En una materia tan difícil como esta, donde hay capítulos ontológicos, axiológicos y sociológicos, es también medida muy loable comenzar por unas "Cuestiones", por unas precisiones o estudios, por una aportación que será valiosa siempre. De la clase de mentalidad y de la clase de vocación que arrostran la tarea de construir una Filosofía de la Educación dependerá en grado sensible el prestigio de las ciencias dedicadas al "objeto" pedagógico.

La Pedagogía parte del fenómeno educativo como de un hecho que está ahí, insoslayablemente. A la Filosofía de la Educación corresponde dilucidar las dificultades intrínsecas que tal fenómeno presenta. Partirá de los problemas, y al final dogmatizará, si hubiera ocasión de ello. Hay, pues, que vivir y conocer el hecho educativo. Motivo más que suficiente para elogiar a un autor especialista en Pedagogía, como es el profesor García Hoz, que saca a luz un libro como el presente.

El autor ha creído necesario valerse, para definir el ser de la educación, de los registros de la Ontología clásica. Esto tiene sus ventajas, además de su abolengo. El inconveniente está en comenzar afirmando que la educación es una *modificación accidental* que adviene al hombre como sujeto ontológico: hay en esa expresión concomitancias axiológicas de tipo peyorativo, que el lector tendrá mucho cuidado en sortear, de acuerdo con la intención del autor.

Tras aclarada la afirmación en su estricto significado ontológico, las ventajas de este procedimiento, en orden a la inteligibilidad del ser de la educación, son manifiestas. Como accidente, la educación es acción, pasión y cualidad.

Tal ser accidental de la educación se define, a partir de las causalidades, de esta manera: Una *perfectibilidad*, un "poder llegar a

ser", de las facultades o potencias (causa material próxima) y de la persona humana (causa material remota), informada por una *voluntariedad* o disposición autonómica del educando (causa formal), que, por medio de la *voluntad* (causa eficiente; el maestro es causa subordinada), tiende a la perfección, una perfección conocida y sentida, y que, por tanto, puede llamarse *felicidad* (causa final). Esta felicidad tiene en Dios su más elevada razón de ser.

Hay a continuación un estudio sobre el valor ejemplar del maestro. Y un capítulo sobre sistemas pedagógicos: realismo y humanismo. Se analizan estos sistemas, y se les reconoce como resultado de tendencias complementarias, las cuales apuntan a una síntesis en el llamado *personalismo*.

Al final, el capítulo que podríamos llamar ético-sociológico, trata de la *sencillez* como expresión pedagógica de la unidad filosófica del ser humano. Ella hace feliz al hombre, individual y socialmente considerado.

En último término, el bien común exige la inigualable virtud de la *renuncia*, la más difícil y magnífica de las metas educativas.

Todo el nervio ético que caracteriza a las publicaciones del autor culmina en este libro con unas consideraciones de optimista invitación a la *alegría*.—G.-R. GALIANA.

Vorsokratische Denker. Auswahl aus dem überlieferten. Griechisch und Deutsch von Walter Kranz. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung. Berlín. Frankfurt am Main, 1949; 238 págs.

Entre los estudios de clásicos griegos y las ediciones de textos pocas obras hay tan acabadas y exactas como los conocidos *Fragmentos de los presocráticos*, de Hermann Diels. Es ésta una obra definitiva, que hizo posible precisar los límites ante los que se levantó el pensamiento filosófico, y conocer los cimientos sobre los que surgía. A partir de ella ha podido estudiarse e investigarse profundamente el pensamiento de los "primeros que filosofaron". Sin embargo, la obra de Diels había quedado convertida en un libro de consulta, más para profesores que para universitarios, más para el especialista, que confirmaba una cita o proponía una nueva lectura, que

para el estudiante, que, manejando un poco el griego, quería enfrentarse directamente con los poemas y fragmentos donde nació la Filosofía. Las páginas apretadas de Diels, con el texto griego, traducción alemana, opiniones de filósofos antiguos, variantes, etcétera, producía una extraña confusión al que por primera vez intentaba valientemente la travesía de este maravilloso mar de erudición.

Descargada de citas y aparato crítico, en la edición de W. Kranz aparece una extensa selección, en el texto griego, frente a la traducción alemana, casi comentario para mejor ayudar a la lectura de un original tan complicado. Si la obra de Diels será siempre imprescindible para ultimar un estudio sobre el origen del pensamiento filosófico, la obra de Kranz es el mejor camino para iniciarlo. Si no es tan completa como la de Diels, sí es, en cambio, más manejable, y en sus 238 páginas se encierra la esencia de la filosofía presocrática. Kranz ha hecho, pues, un texto, podríamos llamar pedagógico, perfectamente adecuado a las necesidades universitarias, complemento indispensable de todo estudio de historia de la Filosofía griega. La obra tiene un pequeño prólogo, donde Kranz explica su intento, método, etc., y justifica la inclusión de Sócrates en tres pequeños fragmentos, tomados de la *Apología* de Platón. Sigue una introducción, donde se resume este período de la Filosofía y se marcan las directrices que en él se mantienen.

La 5.ª edición alemana de la obra de Diels se realizó bajo la dirección de Kranz, que perfeccionó y ultimó esta gran obra; el mismo que la convirtió en una obra definitiva y especializada, nos ha sabido dar también en este nuevo libro, además de una obra rigurosa y científica, un verdadero manual universitario.—E. LL.

JUAN ZARAGÜETA: *Filosofía y Vida*. II: *Problemas y métodos*. Instituto "Luis Vives" de Filosofía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid, 1952; 606 págs.

Acaba de aparecer el segundo tomo de esta magna obra, que el sabio catedrático de Filosofía de la Universidad Central, recientemente jubilado, y director del Instituto "Luis Vives", que lo edita,

considera la obra cumbre de su fecunda labor de publicista en materia filosófica, fruto de una larga vida de estudio y meditación sobre estos arduos problemas que en el tomo tercero y último se propone resolver, después de haber hecho en el primero la descripción fenomenológica de la vida mental del hombre.

En este segundo tomo aborda el planteamiento de los problemas, sólo los vitales, a los que, con arreglo al título, trata de dar solución filosófica y estudia los métodos para hallársela: dos partes, pues.

En la primera comienza por los problemas de la formación de los conceptos, que tanto influye en los juicios en que ellos harán de sujeto o predicado. Los conceptos ofrecen al autor la consideración de su aspecto material y su aspecto formal en su doble categoría de conceptos cognoscitivos de seres y estimativos de valores, tanto en su cantidad como en su cualidad, y, dentro de cada una de estas dos perspectivas, su carácter propio, impropio o analógico.

Pasa luego al problema de los juicios, que es el de la crítica del conocimiento, y de allí a los referentes a las cuatro funciones de la vida mental del hombre: saber cognoscitivo en los juicios de orden real, de orden ideal y de orden ideo-real, en que lo ideal explica lo real; saber estimativo; hacer técnico o eficaz y moral o valioso; querer, y decir.

En la segunda parte se van estudiando los métodos, en el mismo orden que en la anterior se han ido planteando los problemas, llamados a ser resueltos por cada uno de éstos. El método para elaborar los conceptos será el genético. Mas el doctor Zaragüeta, en toda la obra, pero de un modo especial en esta parte, llena apreciables lagunas que se suelen encontrar en los tratados corrientes de Criteriología o Teoría del Conocimiento; y así, para el tratamiento del saber cognoscitivo admite los métodos tradicionales de intuición y de ilación, en la triple forma, este último, de inducción (matemática, psicociológica, psicofisiológica), física, química y biológica, deducción y reducción de lo real a lo ideal y lo ideal a lo real, en la esfera de lo positivo, y en sus derivaciones la de lo metafísico y lo teológico, haciendo suyas las etapas que señaló Comte en la evolución de la explicación científica; pero llena las lagunas dichas hablando de los métodos de intuición, inducción, deducción y reducción para la resolución de los problemas tocantes al saber estimativo; los utilizables en los problemas del hacer, como el cálculo matemático y el artificio físico en los del hacer técnico, y lo mismo en los referentes al querer, sin es-

tudiar aparte la metodología del decir, que la reduce a la de las otras tres funciones dichas de la vida mental humana.

Tal es el esquema general de la obra. El autor añade tres capítulos sumamente interesantes: uno, sobre el pensamiento anormal; otro, sobre el personalismo propio o ajeno que late en los criterios humanos; y el último para presentar el paralelismo existente entre la evidencia y la fe, o el saber y el creer.

Densísimo de contenido, de un contenido esquemáticamente presentado para que resalten las contraposiciones a que en la exposición, grandemente lógica, es tan dado el autor, en ésta, como en todas sus obras, el profano echará de menos alguna mayor explicación o ejemplificación, que dañaría a la visión concadenada y sinoptizable que el doctor Zaragüeta quiere hacer desfilarse ante el lector perito. En cambio, éste hallará en este libro una condensación clasificada y relacionada de las generalidades científicas de todas las ramas del saber que el autor ha podido insertar a propósito de los temas que desarrolla, por su enciclopédica erudición, por un lado, y gracias, por otro, a que a lo largo de su ya no corta vida ha ido asimilando e incorporando sus abundantísimas lecturas a los grandes marcos de una sistematización previa, admiración de quienes han profundizado en la concepción orgánica, que le ha permitido llevar a cabo esta síntesis coordinadora o subordinadora, según los casos, de su vastísimo saber.—ANTONIO ALVAREZ DE LINERA.

GASTON CARRIERE: *Précis de Méthodologie à l'usage des étudiants en Philosophie*. Université d'Ottawa. Ottawa, 1951; 106 págs.

Se trata de un breve, pero enjundioso librito, que contiene una serie de orientaciones y consejos muy útiles para los estudiantes que preparan sus primeros trabajos y su tesis doctoral. Aunque no contiene novedades, ha sabido el autor resumir lo más interesante de otros trabajos sobre organización de la labor científica y lo que le ha enseñado su experiencia, aplicándolo especialmente a la redacción de la disertación histórico-filosófica. Se divide la obra en tres partes. En la primera estudia la *naturaleza* del trabajo científico y sus instrumentos: el método, el espíritu científico, el uso de bibliotecas, repertorios bibliográficos y preparación de notas constituyen los temas principales de esta parte. La segunda está dedicada a la *preparación* del trabajo científico, dando en ella oportunos consejos sobre la elección de asunto, conocimiento de ciencias auxiliares, selección de materiales, utilización y crítica de

las fuentes, etc. La última se refiere ya a la *realización* del trabajo científico. En ella trata de la construcción y ordenación de la tesis, de la redacción del texto, de las citas y notas, y hasta de su presentación dactilografiada. Termina con un apéndice que contiene el Reglamento de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Ottawa, referente a las tesis y memorias. — MARÍA FERNÁNDEZ SERRANO.

JULES PIRLOT: *L'enseignement de la Métaphysique* (Critiques et suggestions). Editions de l'Institut Supérieur de Philosophie. Lovaina, 1950.

La enseñanza de la Metafísica no suele encontrar una acogida entusiasta por parte de los estudiantes. Las causas son varias; pero el autor se limita en esta obra a un estudio crítico de los manuales. Cree en la gran utilidad del texto impreso como base de la enseñanza, al menos cuando se trata de una primera iniciación en la Filosofía; pero se echan de menos buenos manuales.

Un buen manual debe contener una doctrina viva, y debe imponerse por su rigor sistemático y por su adaptación a las necesidades actuales. Pero los manuales en boga representan un estadio de la reflexión filosófica ya superado desde mucho tiempo; carecen de atractivo y de interés, y resultan alejados del pensamiento creador por una serie de manuales intermedios que han tratado de imitar. Frente a este hecho, Pirlot se propone hacer examen crítico de algunos manuales de Metafísica, particularmente representativos, y luego, a la luz de esta crítica, presentar algunas mejoras deseables. No se trata, pues, de emprender una crítica de las *soluciones doctrinales*, sino solamente de estudiar los *problemas de estructura, de presentación y de método* que plantea la confección de un manual de Metafísica tomista: lugar de la Ontología en el conjunto del sistema, objeto de esta disciplina, problemas que hay que tratar, orden que hay que seguir, métodos que practicar y actitud del espíritu que se debe seguir.

En consonancia con esas dos finalidades, divide la obra en dos grandes capítulos, dedicado el primero a la crítica de los autores, y el segundo a la exposición de su propio pensamiento. En el primero estudia, ante todo, la evolución de la enseñanza de la Metafísica en la Universidad Gregoriana de Roma, a través de tres manuales sucesivos de otros tantos profesores de la misma: la *Metaphysica* del P. Remer, la reelaboración de este tratado por el P. Geny, y el *Cursus Philosophiae* del P. Boyer.

Después estudia la *Metaphysique generale* del Cardenal Mercier, fundador de la Escuela de Lovaina, que suele pasar como la corriente "progresista" del movimiento neoescolástico, por oposición a la corriente "tradicional" de los medios romanos y de los medios dominicanos. Y, por último, se enfrenta con las *Institutiones Metaphysicae generalis* del P. Descocqs, que representan las tendencias de la escuela neosuarreana, que adopta un cierto eclecticismo en el interior de la Escolástica.

En el segundo capítulo trata de tres puntos relacionados con el tema: la Metafísica en la sistematización científica, el objeto y estructura de la Ontología, y el método en Metafísica.

En cuanto al primer punto, es decir, *al lugar que debe ocupar la Metafísica dentro de la sistematización científica*, ve un defecto general en los modernos tratadistas neoescolásticos: el haber partido, como de un punto indiscutible para la clasificación, de la concepción tradicional de los tres grados de abstracción; pero esta teoría pertenece a una época en que las ciencias positivas y la Filosofía estaban fundidas en un saber único, y no corresponde a las exigencias de la nuestra, caracterizada por una distinción radical entre esas dos formas principales del saber. La distinción de los tres grados de abstracción tiene una significación psicológica, en cuanto describe el proceso natural por el cual la inteligencia va de lo menos abstracto a los más abstracto. No se niega, pues, el hecho de los tres grados de abstracción; pero por lo que toca a la clasificación de las ciencias en nuestros días, interesa muchísimo más la distinción de dos tipos o planos del conocimiento: *el conocimiento positivo y el conocimiento metaempírico*. Dentro de este conocimiento superior que es el filosófico, es natural y lógico tratar primero del ser y de la realidad en general en la *Metafísica general*, y luego descender, según el método deductivo y sintético de la Filosofía, a profundizar en los dos tipos especiales de ser con que nos encontramos: el ser espiritual en la *Psicología* y el ser material en la *Cosmología*. La Teodicea no debe propiamente formar tratado aparte, sino que es la culminación y coronación de la Metafísica general, en la cual debe incluirse.

Acerca de la estructura interior de la Ontología, cree el autor que se debe comenzar con unas observaciones preliminares sobre el objeto, método y posición de la Metafísica; luego, hacer evidente el valor del ser, de sus propiedades trascendentales y de los primeros principios. El problema de la multiplicidad del ser, que se presenta desde el primer momento, debe ser resuelto por la distinción entre la

esencia y la existencia; al mismo tiempo la doctrina de la analogía recibe una primera justificación por parte de la realidad. Pero el ser finito no es solamente múltiple, es activo y cambiante, y debe darse la importancia que merece a la actividad del ser, muy descuidada en nuestros manuales. Esta actividad y movimiento del ser dará ocasión para tratar del acto y a potencia; de la distinción entre sustancia y accidentes, y, sobre todo, a la teoría de la causalidad. Y, finalmente, hay que buscar la razón última del ser finito, múltiple y móvil, para llegar al ser infinito, uno y necesario, es decir, a Dios como causa del ser: la Ontología debe terminar con la Teodicea.

Por fin, en cuanto al método, deben tenerse en cuenta las consideraciones siguientes: Debe emplearse un *método estrictamente filosófico*, específicamente distinto del de las ciencias positivas. Las ciencias sólo explican el fenómeno experimental; la Filosofía pretende aprehender lo real existente en sí mismo. Las ciencias utilizan conceptos empíricos abstractos; la Filosofía llega a ideas cuyo alcance es metaempírico. Las ciencias prácticas un método objetivo, y, de un cierto modo, observan siempre la realidad exterior en cuanto material y mensurable; la Filosofía pone en cuestión el sujeto mismo, y las certezas a que llega proceden de la actividad reflexiva del espíritu. La Filosofía debe reservarse problemas que por su naturaleza escapan a los medios de investigación de la ciencia positiva.

Pero utilizar un método filosófico no quiere decir que la Metafísica tenga que alimentarse de puras especulaciones abstractas. La Metafísica es la ciencia más real, puesto que estudia la realidad entera, como realidad, como ser. Debe estar constantemente en estrecho contacto con su objeto, y tiene que recurrir a la experiencia para obtener la idea más rica posible del ser. Es decir, el método de la Metafísica debe ser un *método concreto*. Los autores escolásticos suelen caer en un abuso de logicismo; y la costumbre de tomar puras nociones por objeto del pensamiento ha tenido efectos desastrosos. Es preciso que vuelvan al sentido de lo concreto, si quieren conquistar el interés de alumnos y lectores. En Metafísica, "el razonamiento debe apoyarse en una aprehensión constantemente renovada y reveladora de la naturaleza del ser. Es necesario un vaivén continuo de la experiencia metafísica a la elaboración conceptual y técnica, de la aprehensión existencial a la inferencia que descubre los principios de lo real".

Pero método concreto no significa método empírico o positivo. La Metafísica no debe volverse de espaldas a los hechos y filosofar al margen de los mismos, sino tener-

los en cuenta; pero los hechos, como tales, no son objeto formal de la Metafísica; la Metafísica los explica, dando razón de ellos, y los aprende en su ley necesaria de existencia. La Metafísica busca un *a priori* ontológico, la naturaleza absoluta de las cosas. Para esto no bastan ni la experiencia vulgar ni la experiencia científica. Es precisa una experiencia más penetrante, de aire intuitivo; experiencia que triunfa de las limitaciones propias de la aprehensión sensible, tributaria de un órgano corporal. Se trata, ante todo, de la experiencia del ser y de los valores absolutos que encierra. En una palabra: el método metafísico tiene que ser, por naturaleza, *metaempírico*, huyendo, por una parte, de un empirismo vulgar, y, por otra, de un nocionalismo vacío.

Por último, el método de la Metafísica debe ser *crítico*. Para ello los manuales escolásticos deben tener en cuenta, principalmente, dos cosas, que con frecuencia suelen olvidar. Deben prestar más atención a lo que el sujeto puede sacar de la reflexión del yo sobre sí mismo en el acto del pensamiento. Vivir el ser en el yo, no por el intermediario de una abstracción empobrecedora, sino de una aprehensión intelectual que merezca, en cierto aspecto, el nombre de intuición; he ahí la Metafísica crítica. Y luego deben poner gran empeño en construir una Metafísica verdaderamente sistemática y unificada. Si la unidad es una ley del ser; si conocer, comprender y explicar no es otra cosa que reducir el objeto a unidad, una Metafísica incoherente no es una Metafísica.

Termina el libro relacionando la enseñanza de la Metafísica con el renacimiento tomista. Para que éste sea eficaz y vivo conviene acudir a las fuentes, dejando los manuales de segundo orden. Hay que procurar abandonar formas anticuadas de pensamiento y fórmulas de lenguaje que fosilizan el pensamiento. Es preferible utilizar las lenguas modernas en vez del latín. Hay que evitar el abuso de la forma silogística como único modo de razonamiento, procurando dar a las eternas tesis centrales del pensamiento tomista un lenguaje renovado, simpático y accesible a los contemporáneos. Que el manual de Metafísica sea, en fin, producto de un pensamiento vivo que provoque la reflexión personal de los lectores. — MARÍA FERNÁNDEZ SERRANO.

JOSEF PIEPER: *Was heisst Akademisch? Oder der Funktionar und der Sophist*. Hochland Bücherei im Kosel-Verlag KG. Munich, 1952; 104 págs.

Josef Pieper, pensador alemán, ya bien conocido en España, en la presente obra estudia qué es la

Universidad, a través del concepto de lo "académico", en el momento en que con la catástrofe política y militar de Alemania también la vida académica ha entrado en una nueva crisis. Desde el año 1945, el tema más absorbente es el problema de la reforma de las Universidades (*Hochschulreform*). En esta discusión se han expresado ideas como la de un *studium generale*, o introduciendo tipos de organización que tienen su modelo en Inglaterra o América. Aparte de ellas, más bien de carácter técnico, se plantea la pregunta, más profunda y de manera muy alemana, sobre cuál sea la verdadera misión de la educación académica. Si debe ser, ante todo, el lugar en donde se aprende una profesión, o si debe ser el sitio donde se investiga la verdad, donde se quiere formar y perfeccionar las cualidades del espíritu y del carácter de los estudiantes.

Este es el problema tratado por Pieper, con lo que aporta una contribución para resolver el problema que tanto preocupa a los profesores y estudiantes alemanes.

Parte Pieper de que, por la casualidad de instalarse Platón en el jardín de Akademos, tomó nombre la Academia platónica. De esta casualidad vienen: "Academia" y "Académico", como conceptos occidentales. No basta referirnos a la tradición de las Universidades medievales, pues éstas no hubiesen existido sin el precedente de las del Imperio romano bizantino, que se fundan como rivales y al mismo tiempo continuadoras de la platónica. Con estos datos históricos, Pieper da su concepto ideal de la Universidad.

La Academia de Platón fué una escuela filosófica, un grupo de personas que filosofaba; por ello, Pieper identifica lo "académico" con lo filosófico. Afirma que todos los estudios que no se fundamentan en la Filosofía no son verdaderamente académicos. Para explicar mejor qué entiende por *filosófico*, identifica esta palabra con *teorético*; y afirma que *theoria* y *teorético* —según Platón, Aristóteles y Santo Tomás de Aquino— quiere decir buscar la verdad, y nada más. La negación de la identificación académico-filosófico-teorético es algo no pragmático.

Claro es que ya las Universidades medievales, y más las modernas, son lugares donde se aprenden las profesiones; lo que quiere decir que son lugares que se preocupan, sobre todo, de la aplicabilidad práctica de lo aprendido. Pieper reconoce que esto es un hecho ya hoy inevitable; pero sostiene que la Universidad no debe quedar sujeta a consignas extrañas, sino tan sólo guiada a la búsqueda de la verdad. Si el Estado fija lo

que deben investigar, las Universidades dejan de ser académicas: teóricas, y descienden a un nivel exclusivamente pragmático.

La introducción de un *studium generale*, que es la aplicación de unos conocimientos generales a lo más concreto, tampoco podrá evitar el proceso de desacademización de las Universidades. Sólo probaría que es posible estudiar la Filosofía de una manera filosófica. Estudiar la Filosofía de una manera filosófica es estudiarla libre de prejuicios, aunque sujeta a las normas de la verdad objetiva; es decir, según Pieper es necesaria la capacidad de ver la realidad del mundo como algo, en cierto sentido, divino, es decir, por lo mismo, adorable; como algo que es algo diferente, y algo más que la pura materialidad de las actividades humanas.

Pero esta libertad de objetivos supone una base metafísica, y ésta es el verdadero punto de partida del filosofar. Pieper llama a esto la adoración de los seres, y acentúa la necesidad de una comunidad de culto, y, al ser Pieper católico, se entiende de la católica. Es evidente que especialmente las Universidades modernas la han perdido, lo que se ve en la igualación de las Facultades; mientras que en la Universidad medieval la Teología, y a su lado la Filosofía, tenía la primacía. La falta de esta jerarquía entre las Facultades favorece a tipos humanos como los *sofistas* o los puros especialistas sin visión filosófica. El especialista sólo conoce su propio campo, sin tener personalidad propia. El sofista solamente ve las realidades, y destruye las cosas con su crítica. El verdadero académico, que estudia con verdadero espíritu filosófico, se distingue de la masa. Pieper afirma que ello es necesario, ya que realiza la vida de manera superior, a diferencia de los otros, que la realizan de manera inferior. Pero Pieper no identifica los académicos, ni con clases sociales, ni con profesiones, sino que cualquiera puede realizarlo. Esta aristocracia del espíritu, al contrario, tiene que influir en todas las clases sociales.

En la segunda parte de la obra responde a algunas objeciones que se le han hecho cuando anticipó sus ideas en *Hochland*, 43 (Munich, VI-1951).

El tema de qué es la Universidad, que atrae en Alemania la atención de los más ilustres pensadores, como Heidegger, Jaspers o el suizo Fueter, ha recibido esta valiosa aportación de Pieper, que es característica por centrar la Universidad en la Filosofía como medio de lograr la formación espiritual del hombre.—URSULA STEINBRECHER.

FR. A. GEMELLI y G. ZUNINI: *Introducción a la Psicología*. Luis Miracle. Barcelona, 1953; 552 páginas.

La "Biblioteca de Antropología", que el editor Luis Miracle viene publicando, bajo la dirección del doctor Sarrón, catedrático de Psiquiatría de la Universidad de Barcelona, acaba de enriquecerse con la traducción al español de la obra fundamental del Padre Gemelli, director del Laboratorio de Psicología Experimental de la Universidad Católica del Sagrado Corazón, de Milán.

Y hemos de felicitarlos de este enriquecimiento cuantos dedicamos a los problemas psicológicos atención y cariño, porque se trata de un libro excepcional, en el que se resume, con un sano y recto eclecticismo, los avances logrados por la ciencia psicológica hasta el momento presente.

Desde el planteamiento de la problemática psicológica, hasta el estudio de la personalidad, todas las cuestiones que interesan al estudioso encuentran en esta obra acomodo y tratamiento. Y no el tratamiento superficial, apto para una somera iniciación, sino un desarrollo amplio, nunca meramente expositivo, sino eminentemente crítico. Los autores dan cuenta de las escuelas que han aportado sus esfuerzos al esclarecimiento de los hechos psicológicos, apresurándose a enjuiciarlas cuidadosamente, para tomar de cada una lo que tiene de aprovechable, porque para construir la Psicología "deben recabarse materiales de todos los métodos, de todas las escuelas y de todas las direcciones" (pág. 57).

Esta vía intermedia, que antes que eclecticismo podría denominarse honrado y objetivo esfuerzo de síntesis, campea en todas las páginas del libro, y constituye uno de sus méritos primordiales, así como una de sus más gratas sorpresas. Dedicados el P. Gemelli y su escuela, desde hace muchos años, a la Psicología experimental, en la que han conseguido resultados altamente estimables, cualquiera podría esperar un enfoque unilateral que sobrevalorase la "empírica", aplicada a los fenómenos anímicos. Muy lejos de esto, la independencia de juicio y el amor a la verdad de los autores los llevan a aceptar contribuciones de escuelas alejadas del campo experimental, y aun a reducir, en considerable medida, el ámbito de los hechos psíquicos que legítimamente puedan para sí reclamar la experimentación psicológica y la Estadística aplicada al estudio de los datos y las funciones de conciencia. He aquí sus palabras en orden al alcance de la experimentación: "Hay hechos que indudablemente pueden ser expresados con medi-

das y que están regidos por leyes rigurosas. Esto puede demostrarse por la Psicofisiología y por la Psicometría, o sea, por algunos capítulos de la Psicología, a los cuales los cultivadores de la Psicología experimental, hasta hace, más o menos, veinte años, han considerado que debía reducirse la Psicología. Pero si se pretende hacer esto con toda la Psicología, se llegaría, como ya hemos visto, a deshumanizarla: de este modo, la Psicología no estudiaría al hombre" (pág. 67).

Más terminante y restrictiva es su crítica de los métodos estadísticos. "Estas valoraciones estadísticas, que, sin embargo, han sido empleadas largamente en el campo de la Psicología aplicada a la educación y a la industria, presuponen la admisión de algunos conceptos fundamentales sobre los cuales no hay nada seguro todavía" (página 56).

Tales advertencias, venidas de un gran psicólogo experimental, deben ser tenidas muy en cuenta en ambientes como el nuestro, condenados a adoptar modas intelectuales cuando dejan de llevarse fuera, en una especie de amor, no a "los frutos tardíos de la tradición"—para emplear la terminología de Menéndez Pidal—, sino a "los frutos tardíos de la imitación", carentes de jugo y de vida.

Las direcciones psicológicas de la forma (Wertheimer, Kohler, Koffka, Lawin), la introspectiva (Ebbinghaus, Külpe, etc.), la fenomenológica (Husserl, Dilthey, Spranger), la eidética (Jaensch), la psico-fisiológica (Weber, Fechner, Wundt), la behaviorista o conductista (Watson, Hunter, Thorndike, etc.), la reflexiológica (Pavlov, Bechterev), la tipológica y caracterológica (Spranger, Klages, Jung, Krestchmer, Lersch, Nelson, etc.) y la psicoanalítica (Freud, Adler, Jung, Künker, etc.) son analizadas con un rigor y una lucidez extraordinarios, acogiendo lo que encierran de bueno. He aquí, por ejemplo, lo que dicen Gemelli y Zunini sobre el psicoanálisis, después de rechazar el fondo de la doctrina de Freud: "Debe, no obstante, atribuirse un mérito especial al psicoanálisis, porque las investigaciones de sus seguidores han llevado a conceder mayor importancia a la vida afectiva inconsciente, la cual se ejercita por medio de los impulsos" (pág. 184). Y en otro lugar: "Débese, sin embargo, reconocer que Freud ha enseñado a los psicólogos un método; éste, no es tanto el psicoanálisis y su técnica como, sobre todo, el hecho de que, si se quiere explicar la actividad psíquica humana, no basta seccionarla en sus elementos y fijar sus leyes, sino que es preciso tratar de comprenderla desde su interior, investigando cómo una actitud moral, un juicio, una particular con-

ducta están determinados por algunos hechos o situaciones o estados antecedentes" (págs. 519-520).

Particularmente ricos en datos y doctrina son los capítulos dedicados al comportamiento inteligente de los animales, al comportamiento humano, a la actitud social del hombre y al carácter y la personalidad. Acaso la afectividad, en torno a la cual, particularmente en el niño, tanto se investiga ahora, no ha recibido la atención debida. Y no por destinarle poco espacio. Al contrario, el capítulo en que se la estudia ocupa cuarenta páginas. Pero entendemos que cuestiones básicas, como, por ejemplo, la relativa a las funciones del diencéfalo en la afectividad primaria y las tendencias instintivas, merecían más que alusiones pasajeras, probablemente demasiado expeditivas y condenatorias. Por otra parte, la clasificación de los sentimientos resulta insuficiente, dado el estado actual de la cuestión y la necesidad de aclarar la maraña de la vida afectiva, mucho más influyente en el comportamiento humano de lo que pensaba el intelectualismo psicológico imperante hasta hace dos o tres lustros. Asombra un poco, también, que no se hayan destinado más que dos páginas al estudio de las emociones, sin mencionar siquiera los experimentos e investigaciones recientes, ni aludir al vastísimo campo del papel expresivo y adaptativo de la emoción, de tanta importancia en el orden de los hechos sociales (lenguaje emotivo, traumatismos emocionales, clima de seguridad emocional que precisa el niño pequeño, manifestaciones artísticas, etcétera, etc.).

¿Habrán detenido en este camino a los autores el temor de hacer *Fisiología*? Es posible, porque la obra, en su temática profunda, se debate en una situación casi trágica. Gemelli y Zunini parecen embargados por la preocupación de hacer sólo *Psicología*, y para ello huyen del Scilla de la *Filosofía* y del Caribdis de la *Fisiología*, como de arrecifes en que su nave puede naufragar. Ahora bien: ¿esto es posible? ¿Es lícito, siquiera? No se nos oculta que el empeño de los autores es independizar a la *Psicología* de ambas disciplinas, para constituir la ciencia independiente. En eso estamos todos conformes; pero no en que, concibiendo la *Psicología* como "ciencia del hombre", a tal punto que "podría ser llamada, con mayor propiedad, *Antropología*", se evite, aparentemente sólo, claro está, toda injerencia de los doctrinas filosóficas, sin las cuales un estudio del hombre carece de base de sustentación, y, por otra, se desdeñen las aportaciones de la *Neurología*.

Los propios autores, que adoptan esta actitud imposible, para librarse tanto del conductismo como

de la concepción psicofisiológica, la contradicen abiertamente, por lo que respecto al primer aspecto, cuando estudian la personalidad y el comportamiento humano; y por lo que se refiere al segundo, al incluir las leyes de Weber y Fechner, que, por referirse a las sensaciones, versan, se quiera o no, sobre fenómenos eminentemente fisiológicos, aunque otra cosa quisieran hacernos creer Wundt y sus secuaces.

La traducción es correcta, en general. No obstante, una segunda edición debe salvar "lapsus" demasiado notorios. Preferimos traducir "behaviorismo" por "conductismo", y no por "comportamiento", como hace el libro. "Ecoforizar sobre cualquier obstáculo" (página 177, nota), y "no infirma tales relaciones" (pág. 236), son verbos que conviene sustituir. Al pasar el texto del italiano al español se observan muchas preposiciones parasitarias. Algunos ejemplos, que pueden multiplicarse: "La fuerza que impide a una idea... de pasar del estado de inconsciente..." (página 174). "Inconscientes son los procesos psíquicos de los que no podemos... convertir..." (pág. 176, nota); "las intuiciones inconscientes de las cuales eran de hecho una experiencia del alma"; "por lo demás, del hecho de que estos actos de elección sean realmente voluntarios..." (pág. 324). La definición de "aptitud", copiada de Nelson, es absolutamente ininteligible (pág. 508).

Otras veces, el parasitismo residual comprende giros enteros que oscurecen gravemente el sentido: "Pero, como se ha observado sutilmente, ya sea aunque exagerando un poco, Koehler, los extremos se tocan" (pág. 117).

La obra, sin embargo, es excelente, aunque en manera alguna le conviene el título de "Introducción", como justamente han observado los comentaristas italianos. Se trata de una *Psicología crítica*, llena de agudeza, información y profundo conocimiento de las cuestiones.—ADOLFO MAÍLLO.

JACQUES LECLERCQ: *L'enseignement de la Morale chrétienne*. Editions Vitrail. París, 1950; 346 págs.

La auténtica vocación filosófica y la entrega laboriosa del renombrado profesor Leclercq a los temas morales han producido últimamente este interesante y extraordinario estudio sobre la Enseñanza de la Moral.

La obra, recientemente traducida al castellano por Gabriel Manterola, es penetrante y sugestiva, pues en ella ha puesto su autor todas las esencias de una labor de treinta años.

El problema fundamental que aquí se plantea es el siguiente: la

moral oficial, tal como se enseña, no es *entusiasmante*, no fascina. Luego la moral cristiana está en crisis, pero no en crisis de práctica, ya que la práctica de la moral perfecta no ha sido nunca objeto de masas, sino en crisis estimativa. Es evidente que ya nos encontramos en la superación de una ética exclusivista, de preceptos meramente negativos. Pero todavía se sigue en la didáctica de esta moral un criterio de negaciones y permisiones, más que de conquista y de trascendencia. En este sentido, esa exposición de una moral de misericordia, cuyo impacto se acusa hoy en los latidos más vitales de las nuevas generaciones, apenas si trasciende unos cuantos preceptos positivos de la ley natural humana, como si la vida moral sólo fuese la vivencia de una existencia honrada. De aquí que no se acoja con plena aquiescencia, ni con verdadero entusiasmo, la moral cristiana como ordinariamente se ofrece.

Pero esta deficiencia no puede ser intrínseca a ella, ya que la doctrina de Cristo es perfecta por razón de su divinidad. Entoncés el fallo ha de consistir en alguna contingencia extrínseca que le haya mermado su vigor propio, o en la inadaptación a la mentalidad moderna de su método didáctico.

Leclercq, espíritu siempre fino y original, va despejando, a través de su prosa clara y sencilla, el problema, simplificándolo en estos temas centrales: "¿Cuál es, exactamente, la moral de Cristo, el objeto propio de su enseñanza y los elementos comunes con otras morales?" "¿Cómo distinguir la esencia de esta enseñanza moral de lo adicionado en el transcurso del tiempo?" "¿Cómo aprovechar todo el trabajo de reflexión que se ha realizado sobre la moral cristiana, y cómo discernir lo puro de lo impuro?"

En cuanto a la didáctica de la moral, señala Leclercq su error más grave, que es la casi absoluta escisión que se hace entre ella y el dogma, entre la Teología y la Filosofía, privándola, de ese modo, de su perspectiva más profunda y de su entronque evangélico. Una moral puesta en esta línea desemboca en una mera casuística, en inextricable urdible de preceptos informados de un simple espíritu naturalista. Es claro que la enseñanza exige la división del trabajo. Pero también es necesaria la síntesis, la visión de conjunto que facilite la justa apreciación de los actos humanos en la vida cristiana.

El libro de Leclercq no es un nuevo tratado de moral, sino una apasionante exposición de lo que debe ser la enseñanza de la moral cristiana, como extensión del dogma y como condensación de las esencias evangélicas. Por ello, no es una obra para especialistas, sino

que todo espíritu bien cultivado encontrará en ella ideas fecundas para su vida.—J. G. D.

JOSÉ FERRATER MORA: *Diccionario de Filosofía*. 3.ª edición. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1951; 1.047 págs.

Es, sin duda, esta tercera edición del libro de Ferrater Mora el mejor trabajo publicado bajo este título en lengua española, comparable, y en muchos casos superior, a sus similares extranjeros, a pesar de ser obra de un solo autor. Pero esto mismo favorece a la totalidad de la obra, que acusa mayor armonía, y cuyos artículos se contrapesan mejor. Desde el punto de vista pedagógico, pocos instrumentos de trabajo más útiles que este *Diccionario*; en él, la historia de la Filosofía queda troncada, porque el orden alfabético es el único hilo conductor que conecta los temas o los autores; pero ayudado con unos breves esquemas de historia, este libro puede servir de manual universitario. En el cuerpo de sus artículos hay las suficientes referencias para establecer entre ellos las conexiones necesarias. No sólo la obra comprende autores o corrientes filosóficas, sino también una completa terminología, de la que no están ausentes los temas de Lógica moderna o de Psicología experimental. Al final de cada artículo hay una bibliografía selecta y actualísima, pues se citan en ella obras aparecidas meses antes que el *Diccionario*. Entre los que tocan problemas filosóficos hay artículos que merecen citarse por su precisión y soltura: "Naturaleza", "Tiempo", "Dios", "Realismo", "Sentimiento", "Razón", "Relación", "Existencia"...

Los artículos sobre filósofos, que abarcan, con la extensión que corresponde a cada uno según su importancia, desde las grandes figuras del pensamiento hasta autores de monografías o comentaristas de escuela, están redactados con gran rigor y claridad. La bibliografía que sigue a estos filósofos "no es meramente una indicación de títulos, sino que pretende proporcionar una orientación en el autor..., de modo que a veces puede considerarse como parte esencial del correspondiente artículo", dice Ferrater en el prólogo.

Es posible que algunos de los artículos de esta obra puedan ampliarse; incluso se acusa la ausencia de otros, como "sociedad", "propio", "Jaeger"; pero apenas si merecen apuntarse, ya que la ingente labor realizada ha dejado poco lugar a estos olvidos, muchas veces justificables.

Ferrater Mora era ya conocido en el mundo filosófico por sus ensayos sobre *El sentido de la muer-*

te, Variaciones sobre el espíritu, Unamuno, bosquejo de una filosofía... Con esta obra, seria y concienzuda, que ha perfeccionado en dos años de trabajo en Estados Unidos gracias a la concesión de una beca Guggenheim, ha creado uno de nuestros mejores instrumentos de trabajo filosófico.

La edición es muy cuidada, y en sus 1.047 páginas, a tres columnas, se ha encerrado lo más sustantivo de la enseñanza de la Filosofía.—E. LL.

JULIÁN MARIAS: *La Filosofía en sus textos*. Tomo I: "De Tales a Galileo". Tomo II: "De Descartes a Dilthey". Editorial Labor. Barcelona, 1950.

Conocer la Filosofía en sus textos es una manera de introducirse en la Filosofía, y, con mayor o menor intensidad, es hoy la manera de entrar en la Filosofía, ya que no le es posible al hombre prescindir de la herencia filosófica acumulada por los siglos si quiere plantearse seriamente los problemas más acuciantes, condensados en eso que se llama filosofar. El hombre europeo, por la misma estructura de la Cultura a que pertenece, está abocado a replantearse los problemas en función de los anteriores planteamientos. ¿No se ha calificado a la Cultura occidental por su constante renovar ahincadamente su visión de la clasicidad? Claro es que en todo hay límites, y así como no se puede partir desnudo de historia para filosofar, así no se puede pretender conocer todas las pasadas elucubraciones para buscar la solución de la incógnita enclavada en los confines del filosofar. Y así se le plantea al hombre, con inquietud, una serie de problemas "técnicos" para lograr, en lo más posible, madurar su camino sobre la meditación de los caminos que en la historia ya han sido abiertos. Problemas técnicos de conocimiento de idiomas, de tiempo, de selección, de criterio histórico, que no todos pueden resolver por sí mismos. Ahí radica el valor instrumental de las antologías, de las selecciones de textos, sin que este valor instrumental evite, por lo demás, el trabajo propio de quien pretenda filosofar; el cual recibe los medios que, si quiere y puede, podrá emplear.

La presente selección de textos pretende nada menos que esto: ofrecer la Filosofía en sus textos. No la solución a los problemas filosóficos, sino lo que de hecho ha sido la Filosofía a lo largo del tiempo. Ni lo que la Filosofía podría ser en sí en cuanto sistema de verdades, sino lo que con pretensión de tal han ido forjando los hombres. El resultado de este empeño, llevado al límite, sería la colección

de todos los textos que muestran el filosofar del hombre; pero esto ya no sería "práctico", ni quizá conveniente. De ahí viene, pues, la necesidad de la selección; selección que sólo puede ser hecha con criterio histórico-filosófico: presentar, lo más completas posible, las obras-clave, las obras-culmen, las obras-paradigma.

Julían Marías ha comenzado por mantenerse dentro del campo históricamente integrado ya en lo histórico, con lo cual queda de lado lo que puede todavía ser considerado nuestro presente. Como el título explicita, es de Tales a Dilthey el campo abarcado. La selección de los pensadores es acertada, ya que ha evitado las disonancias, manteniendo el ya común criterio de los historiadores de la Filosofía. Y aunque humanamente sea imposible acertar con el gusto de todos (lo mismo podría decirse respecto a la extensión proporcional acordada a cada pensador), la presente obra ha logrado su objeto, plenamente madurado.

Los textos van agrupados por épocas (Antigua, Patrística, etc.), tras una Introducción general. Igualmente, los de cada época van precedidos por una introducción, que da las coordenadas del momento histórico. De esta manera, el lector no iniciado se encuentra ante un cuadro armónico, y no simplemente ante una colección de opiniones; e incluso el iniciado encuentra una orientación histórica realmente sazónada. Los textos seleccionados son extraordinariamente amplios, llegando algún autor a disponer de las cien páginas a doble columna.

Puede apreciarse, pues, que se trata de una obra de gran envergadura, hábil y concienzudamente dirigida por Julían Marías, que muestra una vez más sus calidades de historiador de la Filosofía; compuesta con buenas traducciones, y bien presentada, a lo que nos tiene habituados la Editorial que la publica.—C. L. C.

ANGEL GONZÁLEZ ALVAREZ: *Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1952; 250 págs.

Se propone el autor estudiar el hecho de la educación y el proceso educativo desde un punto de vista filosófico. La *Filosofía de la Educación* —dice— constituye un tratado especial de Metafísica, pero no una Metafísica especial. En consecuencia, todo el libro no es otra cosa que la aplicación de los esquemas generales de una ontología tomista al ente especial que llamamos educación. Comienza por dedicar un capítulo a su estructura entitativa, en cuanto ente compuesto de

esencia y existencia, llegando a la conclusión de que "la educación es un ente accidental específicamente humano; tiene su existencia prestada; existe como fenómeno con realidad adjetivada en la persona humana portadora de cultura".

En el segundo capítulo pasa a tratar de lleno de la esencia de la educación, investigando sus elementos constitutivos esenciales, es decir, su materia y su forma. La materia de la educación, o sujeto susceptible de la misma, es el hombre; pero en él hay una materia próxima e inmediata, que son las facultades operativas en virtud de las cuales el hombre actúa. La forma de la educación es una forma accidental que adviene al sujeto sustancialmente constituido. Esta forma podría adscribirse, reductivamente, a la categoría de cualidad, puesto que la educación modifica y determina al sujeto humano, que es lo propio de la cualidad. Pero hablando con más rigor, la educación, más que un predicamento es un postpredicamento: el postpredicamento que se llama *tener* ("habere"); de modo que la educación, más que una cualidad *tenida*, sería un *tener* por modo de inherencia las cualidades que disponen bien al hombre entitativa y operativamente, es decir, que le perfeccionan positivamente. Determinada su materia y su forma, conocemos ya su esencia, que puede definirse de la siguiente manera: "modificación accidental perfecta de modalidad cualitativa, radicada en el hombre, por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de sus operaciones específicas".

Una vez estudiadas la materia y la forma de la educación que la constituyen como una realidad que el educado tiene, pasa a estudiar las causas extrínsecas que dan lugar al proceso educacional que se está realizando en el educando mismo. Esta consideración dinámica de la educación supone tres formalidades o supuestos: la *movilidad* del ente humano, basada en la potencialidad pasiva de la sustancia del hombre, abierta siempre a nuevas determinaciones accidentales; la *actividad*, fundada en la potencialidad activa de sus facultades; y el dominio de la *dirección* del movimiento, que es consecuencia de la humana libertad. Y buscando los fundamentos metafísicos de esas tres formalidades o supuestos, defiende tres tesis que son cristalización perfecta de una sólida formación en la filosofía perenne. Contra lo que afirma, por una parte, el substancialismo abolutorralista, y, por otra, el accidentalismo fenomenista, establece que el hombre comporta una estructura real de sustancia y accidentes. Contra la doble tesis contrapuesta de la bondad natural y de la maldad radical del hombre, defiende la posición cristiana de

que el hombre, caído y redimido, ni es perfección acabada ni imposibilidad de perfección; es sencillamente capaz de perfección. Contra el naturalismo que concibe al hombre sólo como naturaleza, y contra el historicismo que lo concibe sólo como libertad, sostiene que el hombre es una *naturaleza* dotada de *libertad*. Termina este capítulo distinguiendo un doble principio del proceso educativo: el principio intrínseco (la naturaleza) y el principio extrínseco (¿el arte?); pero el principio extrínseco debe obrar según la naturaleza. De modo que "el hombre tiende a la perfección educativa por naturaleza, pero alcanza *esta* determinada perfección procediendo según naturaleza".

Todo este proceso educativo se debe a tres tipos de causas: la causa eficiente o realizadora, la causa ejemplar o reguladora, y la causa final u ordenadora. La causa eficiente se escinde en dos grupos: los principios activos intrínsecos, que actúan en el ejercicio de las facultades educables, y los agentes extrínsecos, tales como la naturaleza, la cultura (arte, ciencia, técnica, en sentido objetivo), la comunidad (familia, Estado, Iglesia) y el maestro, que en algún respecto asume la eficacia de todos los anteriores. "El es quien teniendo en cuenta que la naturaleza está influyendo sobre los educandos, y que la cultura atenaza la vida de los individuos, imprimirá a esa doble acción rumbos definidos mediante su propia actividad. Y es también el maestro quien, completando o supliendo la acción de la comunidad, entrará en directa comunicación educativa, y hasta constituirá la verdadera comunidad educacional".

La causa ejemplar es la idea modelo que desde la mente del agente comunica al efecto su similitud paradigmática, dirigiendo y determinando la acción. La idea ejemplar de la educación es la idea de perfección humana. Esta idea puede ser múltiple porque depende del tipo de hombre que cada cual considere como perfecto, pero debe ser una. "La imaginación multiplica los ideales ilusorios porque se mueve en el ámbito de lo posible; el intelecto sólo se ilumina con un ideal, porque discurre en el orbe de la realidad. Y la realidad es que Cristo encarnó el tipo perfecto de la humanidad. Sólo Cristo debe ser el modelo real que mantenga vivo en la mente del educador el ideal de perfección que intenta realizar en el educando".

El último capítulo está dedicado a la causa final o fin de la educación. Distingue entre el fin de la educación, como realidad accidental conseguida, y el fin del proceso educativo. El fin de la educación no puede ser otro que el hombre, ya que toda sustancia es causa final de los accidentes, y, en nuestro caso, la educación adviene a

la sustancia para su perfeccionamiento y plenitud. Pero la perfección del hombre es doble: la primera consiste en que el hombre tenga la perfección o acabamiento exigido por su naturaleza; la segunda consiste en la consecución de su fin. Y la educación, en primer lugar, tiene como fin esta perfección primera, que es la plenitud esencial y existencial de la naturaleza humana. Pero la naturaleza humana, plena y perfecta, tiene un fin cuya posesión constituirá su definitivo acabamiento. Este fin no puede ser otro, en último término, que la posesión de Dios. Prescindiendo de los fines secundarios y especiales de la actividad educadora, su fin primario es producir la educación en el educando, es decir, en llevar

al hombre a su estado perfecto como tal, comprensivo de la perfección de la naturaleza y de la gracia. Por lo tanto, la perfección educadora se ordena: a perfeccionar al educando en su ser integral por el desarrollo de todas sus potencias humanas; a producir en éstas el repertorio íntegro de los hábitos especulativos, prácticos y técnicos hasta conseguir la realización de todos los valores debidos a la esencia humana completa; a enrutar al educando por el camino de su fin, preparándole para el buen uso de los medios conducentes al mismo. Con otras palabras: se podría decir que la actitud educativa se ordena a la realización de la imagen de Dios, tanto en el orden de la naturaleza como en

el de la gracia. Y, para terminar, "la actividad educativa tiene por finalidad la formación cristiana del hombre, o, para ser más exactos, la formación del hombre cristiano, es decir, la formación del hombre de Cristo, absolutamente equivalente a la formación de Cristo en el hombre".

Todo el libro es de un denso contenido filosófico, que exige una preparación adecuada para su lectura, y con él se presta un gran servicio a la ciencia pedagógica. Es de desear que abunden más libros como éste, escritos por filósofos competentes, ya que sólo la Filosofía puede fundamentar debidamente los supuestos de una Pedagogía que merezca tal nombre.—
MARÍA FERNÁNDEZ SERRANO.

debe a tres tipos de causas: la primera, a la naturaleza humana; la segunda, a la cultura; la tercera, a la educación. La cultura es el conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que el individuo adquiere a través de su vida social. La educación es el proceso por el cual se transmite y desarrolla esta cultura. El autor sostiene que la educación debe ser integral, es decir, que debe abarcar todos los aspectos de la vida humana: intelectual, moral, física y social. Además, afirma que la educación debe ser personalizada, es decir, que debe adaptarse a las necesidades y capacidades de cada individuo. El texto continúa desarrollando estas ideas, argumentando que una educación integral y personalizada es esencial para la realización plena del ser humano. El autor también menciona que la educación debe ser liberadora, es decir, que debe ayudar al individuo a superar sus limitaciones y a alcanzar su máximo potencial. En conclusión, el autor defiende una concepción de la educación que es integral, personalizada, liberadora y orientada hacia la realización plena del ser humano.

debe a tres tipos de causas: la primera, a la naturaleza humana; la segunda, a la cultura; la tercera, a la educación. La cultura es el conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que el individuo adquiere a través de su vida social. La educación es el proceso por el cual se transmite y desarrolla esta cultura. El autor sostiene que la educación debe ser integral, es decir, que debe abarcar todos los aspectos de la vida humana: intelectual, moral, física y social. Además, afirma que la educación debe ser personalizada, es decir, que debe adaptarse a las necesidades y capacidades de cada individuo. El texto continúa desarrollando estas ideas, argumentando que una educación integral y personalizada es esencial para la realización plena del ser humano. El autor también menciona que la educación debe ser liberadora, es decir, que debe ayudar al individuo a superar sus limitaciones y a alcanzar su máximo potencial. En conclusión, el autor defiende una concepción de la educación que es integral, personalizada, liberadora y orientada hacia la realización plena del ser humano.

debe a tres tipos de causas: la primera, a la naturaleza humana; la segunda, a la cultura; la tercera, a la educación. La cultura es el conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes que el individuo adquiere a través de su vida social. La educación es el proceso por el cual se transmite y desarrolla esta cultura. El autor sostiene que la educación debe ser integral, es decir, que debe abarcar todos los aspectos de la vida humana: intelectual, moral, física y social. Además, afirma que la educación debe ser personalizada, es decir, que debe adaptarse a las necesidades y capacidades de cada individuo. El texto continúa desarrollando estas ideas, argumentando que una educación integral y personalizada es esencial para la realización plena del ser humano. El autor también menciona que la educación debe ser liberadora, es decir, que debe ayudar al individuo a superar sus limitaciones y a alcanzar su máximo potencial. En conclusión, el autor defiende una concepción de la educación que es integral, personalizada, liberadora y orientada hacia la realización plena del ser humano.

EDICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

INDICE

Páginas

Páginas

EDITORIALES

- La Enseñanza de la Filosofía* 117
El nuevo Plan de asignaturas del Bachillerato. 119

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD

- Cruz Hernández (Miguel): *La historia de la Filosofía como iniciación en el filosofar* 122
 Zaragüeta Bengoechea (Juan): *Plan de enseñanza de la Filosofía en la Universidad* 128
 Pieper (Josef): *Significación filosófica de lo universitario* 134
 Muñoz Alonso (Adolfo): *La enseñanza de la Filosofía en la Universidad* 138
 Sánchez-Mazas (Miguel): *La Lógica moderna y la formación de una mentalidad científica...* 140
 París Amador (Carlos): *La formación científico-positiva del graduado de la Sección de Filosofía* 143
 Todolí (José): *Didáctica de la Ética* 145
 Yela Granizo (Mariano): *La enseñanza de la Psicología en España* 155
 Carreras Artau (Joaquín): *Didáctica de la Historia de la Filosofía* 159
 García López (Jesús): *Un curso de Teología en nuestras Secciones de Filosofía* 165
 Alvarez Villar (Alfonso): *Notas críticas* 168
 Láscaris Comneno (Constantino): *El Griego y los estudiantes de Filosofía* 170
 Gutiérrez Girardot (Rafael): *La Filosofía universitaria en Hispanoamérica* 171

CRÓNICAS

- La enseñanza de la Filosofía en Madrid* 177
Los estudios de Filosofía en la Universidad de Barcelona 180

- Sección de Filosofía de la Universidad de Murcia* 181

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

- Cardenal Iracheta (Manuel): *La enseñanza de la Filosofía y el Bachillerato* 183
 Artigas (José): *Supuestos pedagógicos de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato...* 186
 Frutos Cortés (Eugenio): *Sobre la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato* 189
 Mindán Manero (Manuel): *La enseñanza de la Filosofía en el nuevo Bachillerato* 192
 Alvarez de Linera (Antonio): *La Filosofía en el Bachillerato* 196
 Bueno Martínez (Gustavo): *El estudio de la Lógica en el Bachillerato* 201
 Pareja Fernández (Enrique): *El profesorado de Filosofía en los Institutos Nacionales* 203
 Magnino (Leo): *La enseñanza de la Filosofía en Italia* 205

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LAS ESCUELAS DEL MAGISTERIO

- Romero Marín (Anselmo): *Los estudios de Filosofía en las Escuelas del Magisterio* 209
 Pacios (Arsenio): *La Filosofía en las Escuelas del Magisterio* 213

ENCUESTA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

- En la Universidad, en el Bachillerato y en las Escuelas del Magisterio, por Constantino Láscaris Comneno* 217

- BIBLIOGRAFÍA 241

- RESEÑA DE LIBROS 243

BOLETÍN OFICIAL
 DEL MINISTERIO DE
 EDUCACION NACIONAL

INDICE

PARA EL PROXIMO NUM. 11. JUNIO 1953

Rafael Núñez Lagos: *Los estudios de Derecho.*

Adolfo Mañlo: *Problemas de la Educación Popular.*

V. Eugenio Hernández-Vista: *El profesorado en la enseñanza del Latin (III).*

José A. Pérez-Rioja: *Literatura de urgencia.*

INFORMACIÓN EXTRANJERA

La enseñanza técnica superior en Alemania.

Las Escuelas de regentes agrícolas de Portugal.

El nuevo Estatuto orgánico de la Educación Nacional de Chile.

TEMAS PROPUESTOS

Encuesta sobre los estudios de Derecho.

CRÓNICAS

Reforma legal necesaria para aumentar el número de viviendas para maestros.

Universidades hispánicas (II).

La legislación de Educación Nacional en la jurisprudencia de agravios.

Crónica legislativa.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS * ACTUALIDAD EDUCATIVA * RESEÑA DE LIBROS * INDICE LEGISLATIVO

En la Universidad, en el bachillerato y en las Facultades del Magisterio por Constantino Las-Caris Comares ... 217
Bibliografía ... 241
Lista de libros ... 242
Los estudios de Filosofía en la Universidad de Barcelona ... 180
Los estudios de la Filosofía en Madrid ... 177
Guillemet Girardot (Hatschi): La Filosofía en los estudios de Filosofía ... 171
los estudios de Filosofía ... 170
Lázcaris Comares (Constantino): El Grupo y la Filosofía ... 168
en nuestros momentos de Filosofía ... 165
García López (Joaquín): El curso de Teología ... 150
Carteiras Arias (Joaquín): Bibliografía de la Filosofía en España ... 145
Ysaías Granizo (Martiano): La enseñanza de la Filosofía (Joaquín): Bibliografía de la Filosofía ... 142
Tobón (Joaquín): Bibliografía de la Filosofía ... 141
Bros * INDICE LEGISLATIVO ... 141
Bros * RESEÑA DE LIBROS ... 141
ACTUALIDAD EDUCATIVA ... 141
LA EDUCACION EN LAS REVISTAS ... 141

PUBLICACIONES DE EDUCACION NACIONAL

- ◆ *Obras publicadas.*
- ⊙ *De inmediata aparición.*
- *Obras en prensa.*
- *Publicaciones periódicas.*

◆ OBRAS PUBLICADAS

1. *Escalafón de Catedráticos numerarios de Universidad.* (Serie ROSA).
2. J. A. Martínez-Bara: *Archivo Histórico de Huesca.* (AMARILLA).
3. *Centros provinciales coordinadores de Bibliotecas.* (AMARILLA).
4. José A. Pérez-Rioja: *1.000 obras para los jóvenes.* (AMARILLA).
5. *Ley de Educación Primaria.* (ROJA).
6. Agustín Millares Carlo: *Notas bibliográficas de Archivos Municipales.* (AMARILLA).
7. Fernando Varela Colmeiro: *Las carreras de Ingeniería en los EE. UU.* (VERDE).
8. *Escalafón de funcionarios auxiliares administrativos.* (ROSA).
9. *Escalafón de funcionarios técnico-administrativos.* (ROSA).
10. *Guía de los Archivos de Madrid.* (AMARILLA).
11. *Legislación sobre oposiciones a Cátedras de Universidad.* (ROJA).

COLECCIONES DE P. E. N.

VERDE: Memorias de Enseñanza Profesional y Técnica.
AZUL: Cuadernos de Legislación y Jurisprudencia.
AMARILLA: Publicaciones de la D. G. de Archivos y Bibliotecas.
ROJA: Textos legales.
ROSA: Obras diversas.

12. Zamora Lucas-Casado Jorge: *Publicaciones periódicas en la Biblioteca Nacional.* (AMARILLA).
13. *Bibliotecas de Barcelona.* (AMARILLA).

⊙ DE INMEDIATA APARICION

1. *La Sección de Universidades del Archivo Histórico Nacional.* (AMARILLA).
2. José A. Pérez-Rioja: *Bibliotecas viajeras.* (AMARILLA).
3. Luis Sánchez Belda: *Documentos reales de la Edad Media referentes a Galicia.* (AMARILLA).
4. Reginald F. Brown: *La novela española (1700-1850).* (AMARILLA).

■ OBRAS EN PRENSA

1. Victoriano Ortega: *Información Universitaria Española.*
2. Miguel de Santiago Rodríguez: *Documentos y manuscritos genealógicos.*
3. *Catálogo de manuscritos de la Biblioteca Nacional.*
4. Enrique Serrano Guirado: *El personal de Educación Nacional en la jurisdicción de agravios.*
5. Antonio Matilla Tascón: *Archivos de Zamora.*
6. *Cuestionarios Oficiales de la Escuela Primaria.*

LEGISLACION DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICADA POR EL PATRONATO NACIONAL
DE ENSEÑANZA MEDIA Y PROFESIONAL

PUBLICACIONES PERIODICAS

REVISTA DE EDUCACION 1952: Publicación bimestral.
1953: Publicación mensual.

MUSICA REVISTA TRIMESTRAL DE
LOS CONSERVATORIOS
ESPAÑOLES

EN EL NÚM. 2 (OCTUBRE-DICIEMBRE DE 1952)

Federico Sopena: *Música y letras en la vida intelectual española* ■ Pablo Garrido: *La problemática de la música en las Américas* ■ T. Andrade de Silva: *El piano de Albéniz* ■ J. L. Tello: *La música en las obras de San Isidoro.*

INFORMACION DE CONSERVATORIOS
CRONICAS ■ RECENSIONES ■ TECNICA
Y ENSEÑANZA ■ FESTIVALES Y CONCURSOS

Dirección, Secretaría y Administración: SAN BERNARDO, 44

LABOR BOLETIN
INFORMATIVO
DE ENSEÑANZA
LABORAL
Publicación mensual

BOLETIN
DE LA DIRECCION GENERAL
DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS

● *Publicación mensual* ●

BOLETIN DEL MINISTERIO DE
EDUCACION NACIONAL
OFICIAL *Publicación bisemanal*

PUBLICACIONES
DE EDUCACION
• NACIONAL •