

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato español

Si es difícil organizar de modo satisfactorio los estudios secundarios, también lo es, y quizá mucho más, elaborar un plan competente para la enseñanza de la filosofía dentro de estos estudios secundarios.

Quizá con esto ya adivina el lector que no nos satisface el plan que actualmente se sigue en España para la enseñanza de la filosofía. Pero como es bastante fácil criticar y más difícil construir (y por otro lado no creemos que en este punto sea necesaria la crítica, y en parte porque ya hemos insinuado algo en esta misma revista 7 [1958] 120-127), propondremos de un modo constructivo algunas sugerencias sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en vistas a perfeccionar el plan actual.

Desde luego para lograrlo no hay que empezar por redactar un cuestionario o elenco de «lecciones», para ir tanteando luego el modo de eliminar las que no quepan dado el número total de clases de que se dispone según el plan actual de bachillerato. Empezar por el cuestionario sería como empezar la construcción de una casa escogiendo el tamaño y espesor de los cristales y ventanas. Antes hay que ponerse de acuerdo sobre los «principios»: ¿qué se pretende edificar? Un edificio destinado a tal uso. Después viene la elección «general» de medios conducentes a tal uso: ¿qué convendría evitar y qué procurar para que resulte apto a tal uso? Por fin, en última instancia, se desprenderá de los dos puntos anteriores la selección del material adecuado. Sabiendo que se pretende edificar un refugio alpino, o bien una vivienda en pleno desierto, se sabrá cuáles son los medios que «en general» (sin determinar más, de momento) conducirán a lo primero o a lo segundo, evitando los peligros que se oponen a ello; posteriormente, en vistas a lo anterior, se deducirá de un modo particular, si hay que escoger por ejemplo claraboyas con cristales transparentes para el refugio alpino, o de color oscuro para la vivienda del desierto, o no. Pero no se puede proceder en orden inverso, escoger primero los materiales y después ver si sale un todo armónico y apto para el fin por el que se va a edificar. Haciéndolo así el todo obtenido no sería armónico, ni proporcionado en sus diversas partes.

Ahora bien, ¿qué se pretende al iniciar a los alumnos de los últimos cursos de bachillerato en la filosofía?

La primera y más fundamental discriminación es sin duda la que señalan las diferencias que hay entre buscar preferentemente «formación» o buscar preferentemente «información».

Leí hace algún tiempo que un sujeto, dotado de una memoria prodigiosa, había aprendido de memoria toda la lista telefónica de una ciudad, no recuerdo si era Berlín o Nueva York. Este había adquirido una copiosísima «información», que quizá en ciertas circunstancias podría resultar utilísima; pero la «formación» que con ello había adquirido, era casi nula: no le podría servir el listín de Nueva York para inferir los teléfonos de Madrid o los de Londres: en cada caso se requería aprender de nuevo toda la «información». En cambio, el joven abogado que después de unos estudios brillantísimos de abogacía en las aulas universitarias, se coloca como pasante junto a un gran maestro y con su trato adquiere una especie de «tacto» para saber jerarquizar los problemas futuros, es decir, para saber enfocar los asuntos por el buen lado, éste quizá adquirirá en el bufete del gran abogado poca «información» (supongámoslo ahora, si ya fué allí muy impuesto en la doctrina y procedimientos jurídicos), pero podrá adquirir mucha «formación».

¿Qué es, pues, «formación»? Es aquello que queda, cuando se ha olvidado todo lo que se ha aprendido.

Esta especie de hábito que da el sentido de la perspectiva, de la jerarquía, que estructura la cabeza. Esta especie de organización interior que es lo opuesto a lo que vemos cuando decimos de alguien: «su cabeza es un cajón de sastre». En cierta ocasión esta dualidad «formación - información» fué comparada muy acertadamente por el P. Paolo Dezza, S. I., Ex-Rector de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, a lo que sucedería si a un aprendiz de cerrajero en vez de darle un depósito de mil llaves, para abrir las puertas que los clientes no puedan abrir o cerrar, no le diesen ninguna o muy pocas, pero le enseñasen a fabricárselas. Poseer mil llaves, sería tener «información»; saber fabricar una para cada caso, sería tener «formación». Es lo que intuía Balmes cuando decía en uno de sus pensamientos: «Hay bastantes cabezas que son libros y hasta bibliotecas; pero pocas inteligencias». O lo que le hizo entusiasmarse con aquella frase de Hobbes: «Si hubiera leído tanto como ellos, sería tan ignorante como ellos». Es también el contenido último de aquella famosa frase de Montaigne, cuando deseaba que el preceptor tuviese más bien «une teste bien faicte», que «une teste bien pleine». ¡Qué tesoro, y qué poco abunda hoy, «une teste bien faicte»!

Ahora bien, ¿qué se pretende dar a los alumnos de bachillerato? ¿una disciplina que con un minimum indispensable de «información» les dé un maximum de «formación» (dentro de las posibilidades de tiempo y circunstancias) o bien por el contrario un

mínimum de «formación» con una «información» colosal, a modo de enciclopedia, a modo de saco de llaves, o como el buen señor que aprendió de memoria todo el listín telefónico? Es preciso ponerse bien de acuerdo sobre esto, porque según sea uno u otro el fin que se pretenda, la elección de los medios, y finalmente la selección de las materias, habrá de ser muy diversa...

No voy ahora a discutir y pleitear en favor de la formación, porque no sería propio de un Editorial. Sólo diré que en mi opinión lo que primariamente se ha de pretender en el bachillerato con la enseñanza de la filosofía — dejando a otros el cuidado de demostrarlo — ha de ser dar al alumno copiosa «formación» mediante un mínimum indispensable de «información», que si fuera abundante sería más bien propia de un especialista y que por lo demás se olvidará pronto, sin dejar rastro(si no es dolor de cabeza) mientras que la otra no se borará jamás.

* * *

Una vez sentado el fin que se pretende obtener, puede venir la consideración de las normas directoras «generales» para obtenerlo.

Oímos que se quejan a veces, y con razón, de que se carga excesivamente la memoria del niño; pero advierto que es mucho más fácil lograr que un niño aprenda de memoria una página de filosofía, que lograr que «asimile» vitalmente — en plan de formación — el contenido de una página de filosofía. Bien lo saben los que han tratado con niños.

Recuerdo en estos instantes que en cierta ocasión hablé con un muchacho, muy bien dotado intelectualmente; si no recuerdo mal, era el primero de su curso siempre, o por lo menos casi siempre. Como entonces tenían en el bachillerato algo de Ontología, dudé mucho de que un chico — por despierto que fuera — asimilase realmente la Metafísica, y quise hacer una prueba: le pregunté qué sabía sobre los atributos trascendentales del ser, una de las lecciones del programa. El chico me espetó de carretilla una página del libro, aprendida de memoria. ¡Horrible!

Es, en otra escala, el caso del señor que aprendió de memoria el listín telefónico. En cambio, si le hubiese instado para que a la luz de las nociones aprendidas, estructurase él por su cuenta, una nueva respuesta contra tal objeción, contra tal error, o bien que calibrase bien el grado de probabilidad o de certeza que daba a sus afirmaciones, o bien cuáles de ellas eran fundamentales y cuáles sólo discutibles, habría obtenido con su respuesta un completo fracaso. En este caso con una «información» suma (que al cabo de muy poco tiempo se borraría por necesidad) tenía una «formación» casi nula; y era el primero de la clase. No digo formación «nula», porque es imposible que se borre por completo uno de los dos miembros del binomio; siempre quedará alguna huella for-

mativa; pero es posible, esto sí, que con un trabajo muy grande y con un memori6n enorme, su formaci6n se aproxime bastante a cero.

Pues bien, lo que m6s cuesta al ni6o (precisamente porque es ni6o y no hombre) es el «reflexionar», el «sentar la cabeza»; conseguir esto en 6l es lo que m6s cuesta al educador. Pero esto es lo que preferentemente — no 6nicamente — hay que buscar.

Recuerdo que hace ya muchos a6os, ense6ando en Espa6a Geografía a chicos de unos doce a6os, teníamos como texto un libro de Geografía que es el mejor de todos los que he visto. Aquel se6or catedrático me daba gusto al imponerme a mí el tener que ense6ar con su libro. Recuerdo que en una de sus primeras páginas había la idea (no puedo citar las palabras literalmente): «Consejos al alumno: no aprendas nunca de memoria». Y esto, ¡en una geografía!

¿Se dirá que el alumno no sabía nada? Falso. El alumno «sabía» de memoria lo que convenía; pero no «aprendía» de memoria. Supongamos que hago comprender al alumno cuáles son las condiciones que determinan un clima (latitud, alejamiento del mar, altura, etc.), en consecuencia las principales clases de clima que hay. Al abordar el estudio de una regi6n puedo hacer que el alumno vaya como adivinando: ¿qué clima ha de haber ahí? Luego, ¿qué vegetaci6n habrá, qué densidad de poblaci6n, qué industria, qué comercio, etc.? Como este ejemplo hay innumerables. Naturalmente hay un m6nimum de nociones que a pesar de todo habrá que aprender de memoria; pero aun entonces es mejor con un método intuitivo y racional (es decir, formativo) que mecánico. Por ejemplo, en el estudio de la teología, sería aprendizaje mecánico el del alumno que aprendiese de memoria los textos de un Santo Padre (pongamos San Agustín) que ha de aducir en el examen para probar tal o cual tesis teológica; pero el alumno que habiendo asimilado bien la historia de San Agustín quizá no sepa de memoria un texto para cada caso, pero sepa *d6nde habrá de buscarlo*, éste habrá estudiado de un modo racional, formativo: «para combatir a los que nieguen la libertad por exagerar la gracia como los protestantes, buscaré el texto dentro de las obras de su período contra los maniqueos, que negaban la libertad; para buscar un texto que rechace a los que niegan la gracia por exagerar la libertad, habré de buscarlo en las obras del tiempo en que combatía a los pelagianos, que eran como unos racionalistas antiguos...» ¿D6nde está ese texto?, ¿en qué página, o en qué número? No lo sé, pero *ha de estar en tal sitio*. Este método es más formativo indudablemente, aunque desde luego, es más difícil para el profesor; y generalmente no es tan apreciado este profesor cuando juzgamos de él: nos fijamos más en el resultado de relumbr6n, en el que hace fácil la asignatura a base de hacer aprender de memoria sus nociones. Apreciamos más al profesor que cubre de ver-

de césped la tierra inculca del alumno, que al que hace arraiguen en ella las raíces profundas de una encina apenas perceptible cuando el césped ya tenga un palmo. Pero de éste ya no quedará rastro al cabo de unos meses, mientras que aquélla durará toda la vida.

En resumen, el principal peligro está precisamente en la superficialidad; lo que más cuesta al niño es aquello de que más carece: la «formación». Naturalmente, no hay que empeñarse en lo imposible y esperar que un niño de repente sea hombre; pero hemos de encauzarlo a hacerse hombre, para que no quede niño perpetuo, como aquellos que de pequeños son un «niño prodigio» y después, cuando mayores, son «puer centum annorum», «un niño de cien años».

* * *

Si de examinar los principios que han de presidir en la selección de las materias de la filosofía en el bachillerato, pasamos ya a determinarlas un poquito más en particular (quedando todavía dentro de la generalidad de las nociones) podremos avanzar algo más en lo que buscamos:

1.º Ante todo, hay que enseñar al niño cuál es el buen método. No soy enemigo de la enseñanza de la Lógica aristotélica, pero soy enemigo de hacerle creer o bien que esta lógica no sirve para nada, o que ella sola basta para todo: ambos extremos son erróneos. Un buen hábito mental de discurrir según los principios de la Lógica, que se hayan hecho familiares, ayuda mucho (digan lo que digan los que nunca han llegado a familiarizarse con ella), ayuda a evitar muchos errores y engaños en el discurso; ayuda a que cuando ya uno ha penetrado en una doctrina, pueda exponerla con claridad, con precisión, con demostraciones que (si los principios de que se parte eran innegables) serán también innegables. Discutir con uno que en igualdad de otras circunstancias tenga en su mente un estupendo hábito de lógica formal, o que no lo tenga, no es lo mismo, ciertamente. Es útil la enseñanza de la Lógica (claro está, lo mismo que decíamos antes, si no se reduce a aprenderse de memoria el listín telefónico, sino que se entra en el meollo de ella, y forma hábito director del pensamiento); y esto también vale de lo que es un complemento de la Lógica aristotélica, la Lógica matemática.

No obstante, aun cuando uno llegue a dominarla, penetrando en ella y formando en sí un «hábito lógico», no obstante, es equivocado creer que ella sola basta. Como dice Balmes, «una buena lógica debiera comprender al hombre entero»; por esto tiene páginas contra los que creían que con la Lógica ya tenían bastante, cuando hay materias para las que la «deducción» no sirve; por ejemplo, para el proceso «inductivo». No obstante, el mismo Balmes que escribía contra el abuso de la Lógica, escribía un texto de Lógica aristotélica.

Pero, como decíamos, hay más. Hay que hacer ver al niño que no todo lo cierto es «igualmente» cierto; que no basta la «razón» para acertar con la verdad, porque quien piensa no es la razón, sino «el hombre» mediante la razón, y que por tanto para llegar a la verdad ha de tener en cuenta el vencimiento de los desórdenes de la «imaginación», de la mala «conducta», del «corazón», etc.; que no ha de confundir la «causa» de un fenómeno, con lo que es un mero «antecedente» o «condición», etc. Estas, y otras muchísimas enseñanzas parecidas, sumamente formativas, son las que hay en *El Criterio*, de Balmes.

Confieso que es para mí un indicio de la decadencia a que hemos llegado en España, ver que andamos papando vientos por los métodos de Pestalozzi (que tan bien ponderan los suizos), o los de Montessori (que tan bien exaltan los italianos) y otros, y dejamos pasar sin «reconocernos» en nuestro gran Balmes. ¿Por qué hemos de ser así en España?

No digo que se dé al alumno sin más ni más el texto íntegro de *El Criterio*. Este libro es para el profesor; y por cierto para el profesor bien formado. El que no lo esté, lo leerá no sólo sin entender su profundo sentido, sino imaginando que lo ha entendido, lo cual es mucho peor. Con cuatro cuentos de «el tintorero y el filósofo», o «Las transformaciones de D. Eugenio en veinticuatro horas», etc., creerá que ya ha entendido *El Criterio*. Y si no todo profesor es capaz de asimilarlo, mucho menos el alumno.

Pero creo que de *El Criterio* podría seleccionarse un buen grupo de enseñanzas, que debidamente presentadas, el alumno asimilaría y le formarían.

Pero está lejos de mí la pretensión de que «baste» con *El Criterio*. Podría añadirse algo más, referente a la enseñanza del método, sumamente útil, que en este momento no interesa pormenorizar.

2.º Un núcleo *coherente* y *orgánico* de lo más importante, y que sea asimismo «asimilable», de las partes de la filosofía. No todo es importante, ni todo es asimilable por un niño.

Por ejemplo, no es normalmente posible que el alumno de bachillerato asimile la Ontología en su conjunto. Pero puede llegar a cierto grado de comprensión de lo que es la noción de «substancia», de la de «causa», de la de «mal», de la de «persona», para citar algunos puntos que se me ocurren al vuelo. No es posible que en Criteriología comprenda bien el sistema de Kant y su superación; pero podrá asimilar bastante sobre la noción de «verdad», de «certeza», de «evidencia», de lo que es «prescindir nociones» para formar un universal, o «negarlas» para hacer una idea platónica existente. En Teología natural, puede entender el alumno, el núcleo fundamental de las pruebas racionales de la existencia de Dios, lo más importante de sus atributos. En Psicología puede entender bastante la demostración de que nuestra alma es espiri-

tual y que es inmortal; y hasta algo de la libertad. Y así en el resto.

En cuanto a la Historia de la Filosofía, si no se da a modo de *lista de filósofos* y de disparates (sería volver al caso ¡de la lista telefónica!) sino más bien la trayectoria de conjunto, a través de los siglos, de un estilo de pensar, con sus fallos fundamentales, y sus aciertos profundos, que tiene puntos culminantes y depresiones, entonces no se olvidará fácilmente y también contribuye a la formación.

3.º Antes hemos dicho que hay que enseñar al niño el método. Ahora añadimos que hay que *enseñarle con método*.

No voy a decir por ello que se sujete al alumno cada día al ejercicio de la discusión escolástica, que tanto habitúa a la mente a saber ir pronto al fondo de los asuntos, precisándolos sin divagar. Es un tesoro que en otros tiempos teníamos en nuestra tradición y que modernamente hemos perdido de un modo lamentable. Hoy día obtenemos «técnicos especialistas», sujetos aptos para que sepan hacer como nadie un tornillo, o un análisis químico, o defender un pleito. Así obtenemos sujetos «que sepan ganarse la vida»; ya es algo; pero no obtenemos «hombres». Por esto la sociedad se resiente con esta inestabilidad y con la indudable recesión de la moral colectiva.

Si uno estudia la filosofía al modo enciclopédico francés, deslumbrará: en seguida dará abundantes citas de toda clase de autores, de obras, de fechas, de opiniones; pero... ¿qué es verdad?, ¿por qué? ¡Ah!, ¡ahí ya no llegamos! Hemos conseguido un fichero, no un hombre; y en vez de una inteligencia, hemos logrado que tenga dentro de su cabeza un «cajón de sastre».

Ante el brillo de este enciclopedista el alumno bien formado se sentirá de momento como anonadado, él que no sabe «tantas cosas», él que ha pasado el tiempo asimilando, jerarquizando en su cabeza las nociones, ahondando en sus raíces; se sentirá desbordado por el otro. Pero esta supremacía sólo durará unos momentos. Basta con que el alumno bien formado interrumpa al otro a propósito de cualquiera de las nociones sumamente vagas, imprecisas, inexactas, que irá desembuchando, y que le pregunte sencillamente: «¿por qué?» Esta sencilla palabra cambiará la situación: «¿me dice que por qué?, ¡qué se yo!, ¡oh, en el fondo todo es verdad, es decir, nada lo es, todo es igual!» Y si no llega a este límite de incoherencia, por lo menos quedará petrificado, porque toda su erudición no le sirve para saber el «porqué». El otro en cambio, como por su propio peso, empezará a mostrarle que no todo es igual, que hay razones admisibles por tales motivos enlazadas férreamente con otros fundamentales que él mismo admite, y otras razones inadmisibles por no demostradas o por oponerse a otros principios que él mismo admitía pero cuya conexión no había advertido. La situación habrá cambiado. El alumno polian-

tea sentirá en lo hondo su propia inferioridad, y que el otro a su lado tiene la madurez de un maestro: no sabe «multa» sino «multum», como dirían los latinos. Espontáneamente tomará éste ante el otro un papel director, que nacerá de la misma fuerza de las cosas, porque se impondrá por sí mismo. Sólo le faltarán muchos datos; pero en un momento irá a la Biblioteca y en una Enciclopedia, o en un tratado, que sabrá dónde están, irá a buscarlos...

¡Si tuviéramos en España una generación realmente «formada» intelectualmente!

Por tanto en la enseñanza de la filosofía el alumno no ha de estar meramente «pasivo», sino «activo». El alumno ha de *preguntarse* a sí mismo y *preguntar*. Ha de *escribir* para mostrar cómo asimila lo que oye y estudia. Ha de *exponer* constantemente según él ha entendido, lo que le explican. Ha de exponer sus *dificultades u objeciones*... Naturalmente, el profesor que empiece por no estar él mismo bien formado, tampoco será capaz de aceptar la discusión; la esquivará. Enseñará de modo «autoritario», modo que si bien con mucha cautela, y en un *mínimum* indispensable se requiere, no basta ni mucho menos. El profesor ha de saber dar la razón, ha de estructurar la mente del alumno configurándola según su propia estructuración, y dejándole abierto el camino para que el día de mañana le supere, le critique con buen fundamento cuando convenga, y muestre que no sólo ha aprendido «filosofía» sino también «a filosofar».

Este alumno no caerá fácilmente víctima de cualquier «moda» intelectual, de cualquier «mito», de cualquier «relumbrón» de prestigio, de cualquiera que quiera darle gato por liebre: sabrá analizar, descubrir los fallos en seguida, y por sí mismo, criticar duramente cuando conviene y sólo en la medida en que conviene; finalmente sabrá juzgar con madurez y exactitud. Este será el fruto sazonado, de esta trayectoria ideal, que por lo menos habríamos de iniciar.

* * *

En cuanto al paso siguiente de la estructuración del plan de enseñanza de la Filosofía dentro del bachillerato, que sería ya descender a puntos particulares, para elaborar un programa concreto de filosofía, y un método bien definido de su enseñanza, esto ya será fácil de determinar si se tienen ante los ojos los principios supremos que antes hemos expuesto.

Por lo demás, esta determinación práctica de lo particular es algo que en gran parte es mudable, según las circunstancias, aun permaneciendo intactos los principios supremos. Por ello es algo que desborda el fin de este Editorial, que trataba sólo de mostrar qué gran fruto podría conseguirse para el bien de los españoles, de una enseñanza orgánica y formativa de la filosofía, de la cual ahora estamos, por desgracia, tan alejados.