

MOMENTOS MADURATIVOS DE LA FILOSOFIA FILOSOFADA

*Dedicado al Dr. D. Pedro Font y Puig,
que supo defender la justicia.*

INTRODUCCIÓN

Las interacciones entre las personas y las etapas culturales de la humanidad se entretajan en forma de signos dinámicos que pueden tomarse como síntoma de la estructura interna de cada sociedad. En la etapa que ahora vivimos son muchas las señales personales que advertimos como configuraciones específicas, pero entre ellas ocupa un rango peculiar el entronamiento de lo profesional. La profesión como figura superior de los quehaceres o faenas humanas sirve para insertar las notas técnicas del mundo contemporáneo en la singularidad radicalmente opaca de cada hombre.

Las profesiones llamadas liberales y las denominadas manuales han dado un paso hacia el equilibrio porque la situación del hombre liberal aprisionado por un conjunto de necesidades y la del hombre manual que quiere rescatar la autenticidad, que parecía perdida, produce un campo de fuerzas aglutinantes. Los hombres que «aman el saber» o filosofan se suelen encontrar en un grave conflicto resuelto casi siempre con mucha elasticidad. El impulso de ascenso, por un lado, y la «situación profesional», por otro, son vectores opuestos. ¡Hasta el «amor al saber» se puede convertir en moneda!

No sería muy difícil explicar esta situación cultural. Cuando consideramos las diferentes capas de la cultura o subculturas advertimos un constante flujo dinámico entre sus componentes. Personas que provienen de subculturas inferiores ascienden, en virtud de su valía, a estadios de mayor nivel cultural y de superiores exigencias socio-económicas, sin estar respaldadas por una independencia material suficiente. El hombre que se establece en un nivel socio-cultural supe-

rior como consecuencia de su entrega al saber, necesita sobrevivir y mantener la existencia de sus allegados, y esta supervivencia le «exige» utilizar como instrumento su mismo «amor al saber».

Mas la dinámica de las interacciones sociales no se puede aferrar a una noción rígida, y menos aún cuando ha tomado un matiz peyorativo. Sofista no equivale a filósofo profesional. El filósofo aceptará legítimamente su situación profesional al percibir una retribución en aras de la verdad que defiende una y otra vez; pero el filósofo dañará a la moral profesional cuando, en virtud de un numerario, apuñale sin temblor a la misma verdad.

Este apuñalamiento oportunista, casi siempre mezquino, no pertenece al pasado remoto, aunque la caridad no permita señalar con el dedo. Tampoco nos es permitido mentar al que se entrega a la verdad, al que vive lleno de autenticidad personal, para evitar la señal indirecta. La «moneda» de estas últimas personas es de ley, su apertura es constante y su comprensión de los demás les puede permitir adentrarse en cualquier cuestión con afán de diálogo, sin carga de prejuicios.

El profesionalismo tiene, por otra parte, un remedo sindical. Nadie puede olvidar cómo en la actualidad se prohíbe a ciertas personas el ejercicio de una profesión por no «estar sindicados», o lo que es lo mismo, por no pertenecer «oficialmente» a dicha profesión. El vocablo «intrusismo» se prodiga constantemente, y todas las personas procuran impedir que los demás se inserten en un mundo profesional para el que no estén preparados o titulados.

Por ello, cuando el «intruso» quiere realizar actividades propias de otros sectores debe o pedir autorización o cerrar los ojos y saltar. Yo, ahora, voy a saltar. Y saltaré cuando me deslice sobre cuestiones tan conocidas como Filosofía, filosofar y filosofía filosofada. Pero salto con una carga intelectual sobre mis hombros que me obliga a referirme, siquiera sucintamente, a lo que voy a tratar, que me obliga a consideraciones léxicas que reduzcan esas discrepancias que normalmente se producirán por mi inexactitud e imprecisión terminológicas.

Ante todo, he de confesar que mi objetivo es fundamentalmente psicodidáctico. No voy en busca de puertos filosóficos. No pretendo alcanzar el hontanar de la «verdad ontológica», ni siquiera plantearme las cuestiones oblicuas de la crítica o las arquitecturales de la lógica. Mi intención, por ser mucho más contornal, es más fácilmente domeñable. Me preocupa determinar los momentos madurativos, porque estimo que de su determinación puede inferirse un planteamiento lleno de «verdad didáctica», por cuanto la oportunidad de una enseñanza depende de las potencias de los escolares.

Como anticipo, manifestaré que la *captación de la Filosofía*, sin filosofarla, es decir, como conjunto de conocimientos a retener relativos a saberes filosóficos, y el *filosofar* como actitud más o menos auténtica, pueden aparecer en momentos relativamente tempranos de la vida del hombre. Sin embargo, la *filosofía filosofada*, que va a constituir el centro de nuestra indagación, exigirá un estadio de desenvolvimiento y de plenitud de tal índole que no nos sea posible esperar encontrarlo normalmente hasta haber sobrepasado la enseñanza secundaria.

Sobre la Filosofía.

Dadas las innumerables definiciones de Filosofía, me parece digno de interés comenzar estas indagaciones desde una perspectiva muy ligada con la interpretación léxica y que procura deslindar campos con la máxima objetividad que permite el pertenecer a una determinada corriente filosófica.

De Zaragüeta (1) tomamos las siguientes afirmaciones: «De las innumerables definiciones dadas de la «Filosofía» en el curso de su Historia: 1) Se destaca como lo más saliente la que cifra su característica, no en su sentido etimológico de «amor a la sabiduría», es decir, a toda sabiduría, sino a «*un saber generalizado y sistematizado en orden a toda la problemática de la vida humana...*» 2) Se llama también «filosofía», en un sentido más caracterizado por la profundidad que por la extensión, la disciplina: 1) Que penetra en los principios y métodos (*Lógica y Metodología*) latentes en todo saber y todo hacer como norma de los mismos; 2) y que en sus conclusiones trasciende el mundo de las realidades *positivas* o aparentes a la experiencia, para llegar a las de carácter *metafísico y teológico* como explicación final de aquéllas. 3) También se designa con la palabra «filosofía» —aun para los modernos en general tal es su problema nuclear o por lo menos inicial— la llamada *Crítica* del valor de la anteriormente diseñada... 4) En un sentido menos técnico que los anteriores: 1) Se designa con la palabra «filosofía» toda doctrina generalizada sobre un asunto determinado («La filosofía del deporte»); y aun en el lenguaje popular, una actitud de serenidad ante los problemas de la vida...»

Esta primera presentación nos habla de innumerables definiciones (valga la hipérbole) y de «se llama también...», lo que nos lleva a

(1) ZARAGÜETA, J.: *Vocabulario filosófico*. Espasa-Calpe. Madrid, 1955, páginas 235-236.

reconocer el carácter problemático del concepto de Filosofía. Ni siquiera cuando se recurre al tránsito lógico de las definiciones: nominal, natural, esencial, hipotética, operativa, etc., se consigue un bosquejo integrador. En verdad, la definición nominal de Filosofía es un apunte léxico que sirve defensivamente para aclarar ideas aunque no penetre en el profundo reducto de la «ciencia de lo más general». El pensador la utiliza como estímulo o señuelo que le lleva a la «verdadera definición» anhelada, a no ser que, lleno de pragmatismo experimentalista, se conforme con una definición hipotética o que, inmerso en una concepción personal, se desenvuelva tanto mejor cuanto más prescindiera de las limitaciones que implica toda definición.

Reconozco con Müller (2) la imposibilidad de encontrar en la actualidad una definición de la Filosofía en la que todos los filósofos estén de acuerdo, pero me parece que la afirmación de Külpe (3) «todos los ensayos de una definición generalmente valedera del concepto de la filosofía fracasan», produce una limitación que resta autenticidad a uno de los impulsos más humanos: la apetencia de seguridad. Por mucho que otro de los impulsos: «la aventura» nos lance a renunciar el hallazgo de una definición, la mayoría de nosotros queremos apoyarnos en pilares seguros.

Nuestros estudiantes se lanzan al dominio de la filosofía con unos hábitos de aprendizaje que, muchas veces, son perniciosos. En la actualidad apoyan sus saltos y piruetas mentales en el hielo moldeado de la definición y sobre ella se deslizan satisfechos. La comprensión de una definición y de sus derivaciones les consuela cuanto más se acercan al espíritu primario, aunque más tarde anhelan la aventura de la filosofía menos formal y rígida que les entusiasma por sus vetas dinámicas.

La filosofía es uno de los productos humanos en los que se vislumbra la autenticidad del hombre y sus raudos aleteos creadores. Aunque la filosofía es serenidad, también es poesía. Y si la poesía es avanzada que hiende intuitivamente la verdad como impacto disparado desde el saber, la filosofía es poesía apaciguada y serenada en el remanso de la sabiduría. La filosofía es en verdad sabiduría humana, y si así la definiésemos, tendríamos un resultado de máximas valencias. No obstante, el avance no sería excesivo.

Recojo ahora dos definiciones con diferente sabor poético. La prosa poética y cálida de García Morente (4) nos había dicho hace tiempo:

(2) MÜLLER, A.: *Introducción a la Filosofía*, «Revista de Occidente». Madrid, 1934, pág. 17.

(3) KULPE, O.: *Introducción a la Filosofía*. Poblet. Madrid, 1939, pág. 369.

(4) GARCÍA MORENTE, M. y ZARAGÜETA, J.: *Fundamentos de Filosofía*. Espasa-Calpe. Madrid, 1943, pág. 18.

«La filosofía es la ciencia de los objetos, desde el punto de vista de la totalidad.» Y en persona enterada, profundamente enterada, de la psicología de Wertheimer, Koffka y Lewin, el término totalidad toma un sentido filosófico. En la dimensión filosófica del hombre el concepto totalidad alcanza su máxima extensión por no dejar ni un solo vínculo fuera de él mientras que en las dimensiones de las ciencias o saberes particulares dicho vocablo equivale a «totalidad dentro» de un siempre reducido espacio, por mucho que el recipiente haya de serlo la persona humana.

La otra definición que ofrezco cuando quiero reducir la cuestión a términos normales pertenece a un terreno menos poético, pero más serena y libre de peligros. Raeymaeker la define como (5): «Conjunto de conocimientos naturales, metódicamente adquiridos y ordenados, que pretenden dar la explicación fundamental de todas las cosas», definición que tiene sabor de actualidad y se aproxima a la que cabe dar para otros saberes no filosóficos. Es cierto que de este modo tienden a desaparecer las concepciones del universo más ligadas a la poesía o al genio de la improvisación, pero es un modo de definir que hace juego con el espíritu de profesionalidad al que antes he aludido.

Mas la filosofía como «explicación de totalidad» o como «intento de explicación de todo» ofrece múltiples perspectivas y escorzos que ya hice ver al recoger la primera definición. Así desde Aristóteles (6) se distingue entre *filosofía primera* y *filosofías segundas*. Y a las filosofías segundas aristotélicas se las suele considerar como modalidades «relativas» de la noción de ciencia. ¿Por qué esta diferenciación? ¿Por qué dividir la Filosofía?

La cultura occidental que atravesó la crisis analítica, ya superada, alcanzó la división wolfiana (7) del saber filosófico y los profesionales de la filosofía afirmaron que el estudio del «ente en cuanto ente», «del ser en general», del «sentido del ser»..., constituye la forma propia y rigurosa del saber filosófico por compendiar todas las notas fundamentales. Es decir, la Ontología o Metafísica alcanza la cima jerárquica transformando a los demás saberes filosóficos en una especie de «filosofías segundas». Ahora no es ocasión propicia para comparar la diversidad de significado de distintas Ontologías (8) o de distintas «preguntas ontológicas» (9), de acuerdo con el marco metafísico.

(5) RAEYMAEKER, L. DE: *Introducción a la Filosofía* «Gredos». Madrid, 1956, página 44.

(6) ARISTÓTELES: *Metafísica*, V, 1, 1026-27.

(7) COLLIN, E.: *Manual de Filosofía tomista*. Gili. Barcelona, 1942, tomo I, página 12.

(8) MERCIER, D.: *Ontología*. Espasa-Calpe. Madrid, 1935; HARTMANN, N.: *Ontología*. Fondo de Cultura Económica. Méjico, 1954.

(9) HEIDEGGER, M.: *Introducción a la Metafísica*. Nova. Buenos Aires, 1956.

Luego si bien la Filosofía se encuentra directamente y en profundidad en la Metafísica o en la Ontología y se modula y matiza en las filosofías segundas, se manifiesta extraordinariamente compleja porque intenta estudiar a fondo las causas y razones de las cosas (10).

Esto nos hace pensar ya en edades tardías para el logro de un verdadero saber de dominio y en edades adultas para alcanzar la sabiduría.

Sobre el filosofar.

Pocos autores contemporáneos resisten el impulso de establecer la distinción entre filosofía y filosofar. Para mí la diferencia es harto simple: Filosofía es el resultado de filosofar, al igual que la lengua es la concreción del lenguaje. Y, en ambos pares, lo que es ganancia convencional implica pérdida funcional.

El filosofar es la actividad plena de sentido del filósofo. Mas no del filósofo como profesional, sino del hombre que filosofa. Con relación al filosofar se podría afirmar que todo hombre es radicalmente filósofo. En todo hombre desde su infancia se produce un impulso hacia el saber, que toma un matiz itinerante en el filósofo. «Es inmanente en el hombre el deseo de saber» (11). Esta especie de incoación original del filosofar ha permitido a grandes filósofos afirmar que en el niño se advierten las primeras señales del hombre-filósofo. «No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar» (12), nos dice Jaspers, para afirmar también: «Quien se dedicase a recogerla, podría dar cuenta de una rica filosofía de los niños» (13). En esta corriente, demasiado torrencial para aceptarla simplemente, cabe la referencia a Comenio: «Pitágoras acostumbraba a decir que era tan natural al hombre el saber todas las cosas, que si interrogamos con habilidad a un niño de siete años acerca de todas las cuestiones de la filosofía podrá responder acertadamente a todas ellas» (14).

Quizá puedan explicarse tales posturas ante el filosofar si nos fijamos en el origen: La admiración de Platón (15) y la de Aristóteles (16) como pórticos de la Filosofía. La moción que conmueve al entendi-

(10) MERCIER, D.: *Lógica*. F. Imp. Rubio. Madrid, 1935, pág. 26.

(11) COMENIO, J. A.: *Didáctica magna*. Reus. Madrid, 1942, pág. 51.

(12) JASPERS, K.: *La Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. Méjico. 1953, página 9.

(13) *Ibidem*: *La Filosofía*. op. cit., pág. 10.

(14) COMENIO, J. A.: *Didáctica magna*, op. cit. pág. 49.

(15) PLATÓN: *Teeteto*, 155 d.

(16) ARISTÓTELES: *Metafísica*, VI, 982 b, 125.

miento filosofante goza de impactos personales y no exclusivamente mentales o intelectivos. Este asombro es muy distinto, por otra parte, del que se encuentra en los límites iniciales del aprender (17), porque la persona se «admira de» algo. Pero la admiración no es privativa de algunos adanes, sino que pertenece a toda persona, a todo hombre auténtico, aunque históricamente parezca un predio del filósofo reconocido.

Mas si la admiración suele encontrarse en el comienzo del filosofar y constituye un punto de partida no puede admitirse como equivalente al acto mismo de filosofar. La operación filosofante supone asombro esclarecedor, opción personal hacia las vías que nos conducen al ser, impulso desvelador y una poderosa insatisfacción como índice de nuestra insuficiencia. Y la filosofía surge en este filosofar que impone como primera condición el esfuerzo previo a toda conquista, el trabajo filosofante que dificulta la regresión a un especular fantasmagórico vacío de verdadera filosofía.

Si la «verdad lingüística», al exigir que todo término vaya lleno de significado, sirve para señalar la existencia de muchas manifestaciones lingüísticas sin valor representativo, la «verdad filosófica» nos previene tanto contra la posibilidad de filosofar ignorando la filosofía como contra la probabilidad de mantenernos dentro de «una» filosofía sin filosofar.

El peligro de reducirnos a una filosofía totalmente hecha y que no exija auténticos actos filosofantes o el temor de caer en una filosofía literaria como consecuencia de un filosofar puramente poético y desprovisto de la firmeza del trabajo sistemático me lleva al tercer término: la filosofía filosofada.

Sobre la filosofía filosofada.

La filosofía como conjunto de saberes se nos ofrece a todos nosotros en una serie de obras, ensayos y artículos que podemos leer, comprender y aprehender. Mas la aprehensión como primer objetivo didáctico se presenta como una barrera heterogénea frente a la autenticidad del filosofar. «En la Filosofía, menos que en cualquier otra materia, debe orientarse la enseñanza y el estudio a la mera transmisión y apropiación de hechos aprehensibles; en la Filosofía, más que en cualquier otra materia, el fin debe ser la comprensión viviente y la experiencia de los problemas» (18), afirma von Aster para señalar

(17) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «La agonía del aprender», *Servicio*. 15 diciembre 1956, pág. 15.

(18) VON ASTER, E.: *Historia de la Filosofía*. Labor. Barcelona, 1935, pág. 411.

metodológicamente: «Pero la comprensión, la experiencia personal de tales problemas jamás se puede lograr mediante una mera reproducción abreviada de las enseñanzas del «sistema» de los respectivos autores, al menos cuando esa reproducción saca al filósofo de la evolución histórica a que pertenece» (19).

De ahí que nos enfrentemos ahora con una nueva situación: *Captar la filosofía ya establecida por un proceso de recreación filosofante*. Este filosofar sobre la filosofía supondrá, claro es, la intervención decisiva de nuestra personalidad. Desde un punto de vista psicológico el filosofar espontáneo y el filosofar sobre lo filosófico, establecido como conjunto, representan una actitud semejante. Pero, también desde lo psicológico, son radicalmente distintos. La filosofía «a piñón libre» no está sometida más que a los dictados de nuestra personalidad debidamente encajada y sus principales dificultades son de índole moral: Presunción, orgullo... (20).

La filosofía filosofada abre su compás de un modo extraordinario: Primero exige al filósofo una actitud comprensiva ante el pensamiento ajeno llena de discernimiento objetivo (21); reclama, además, el logro de una posición propia como consecuencia de nuestro filosofar; una *fantasía* extraordinaria, con visos de genialidad, para aprovechar su «asombro»; una gran capacidad «intuitiva» en el amplio sentido abaricable por la intuición (22); una fuerte llamada vocacional y una laboriosidad a toda prueba (23).

Predisposición, emergencia y crisis en la filosofía filosofada.

No renuncio a la búsqueda que nos enfrente con estudios serios sobre el problema de la madurez filosófica. He indagado en numerosas obras dedicadas a la enseñanza de la Filosofía y no he encontrado datos realmente decisivos. Sólo apuntes o sugerencias experienciales.

En el estadio universitario viene a ser reconocido por todos los autores, que lo mientan, la posibilidad del aprendizaje de la filosofía filosofada, cuando en frases más o menos ingeniosas exigen al estudiante universitario una forma de conducta que ligue el filosofar con el aprender filosofía. Esta exigencia aceptada por muchos profesores supone admitir la existencia de un cierto grado de madurez para la

(19) *Ibidem*: *Historia...*, op. cit., pág. 411.

(20) MÜLLER, A.: *Introducción...*, op. cit., pág. 26.

(21) *Ibidem*: *Introducción...*, op. cit., pág. 25.

(22) GARCÍA MORENTE, M., y ZARAGÜETA, J.: *Fundamentos...*, op. cit., cap. III.

(23) HARTMANN, N.: *Ontología*, op. cit., pág. IX.

filosofía filosofada. Aunque la transformación de la Universidad en aula multitudinaria venga a restar optimismos.

Si deslizamos la mirada por trabajos publicados en lenguas románicas nos encontramos con las interrogantes de Pirlot (24) ajustados a la metafísica: ¿Es preciso admitir que los problemas metafísicos no son de naturaleza para interesar a todo el mundo; ni siquiera a todos los intelectuales? ¿Se debe reconocer que muchos espíritus no son capaces de elevarse al nivel de las especulaciones metafísicas? Interrogantes que llevan una gran carga de realismo, aunque parezcan poco optimistas. Más tarde, al bosquejar la enseñanza, apoyado en los textos filosóficos, se fijará preferentemente en el sistema abstractivo para hacer ver su «incomodidad».

Una expresión tímida sobre la emergencia filosófica se encuentra en Foulquié (25). «La verdadera personalidad intelectual es rara a los diecisiete años; y a la impersonalidad normal a esta edad se añade, en los que se creen personales, la ignorancia de su impersonalidad. El alumno de filosofía aprende fácilmente. Comprender lo que aprende es más difícil. Encontrar él mismo en lugar de aprender exige un esfuerzo de espíritu, del cual bien pocos son capaces. Y, sin embargo, si os contentáis con aprender, puede ser que sepáis la filosofía (pero) no sabréis filosofar». Conclusión de persona preocupada por la Pedagogía que relega a un plano muy inferior la Filosofía en la Enseñanza Media, aunque acepte el filosofar sobre su saber y su experiencia. Renuncia así a la «superioridad formativa» de la filosofía en Enseñanza Media, manteniendo una postura humana muy similar a la de Müller (26), cuando dice: «La filosofía no tiene tampoco una misión educadora distinta de la de cualquier otra ciencia.» Coincide, parcialmente con Cirelli (27), «para responder... adecuada... enseñanza de la filosofía, el hombre que es el punto de partida central...».

Nada encontramos en el neoidealista Gentile, cuando en su obra pedagógica fundamental (28) se refiere a la Didáctica de la Filosofía, excepto sus conclusiones: «La didáctica muore dunque rinascendo nella filosofia... come rivelazione o chiarificazione della legge intima

(24) PIRLOT, J.: *L'enseignement de la métaphysique*. Institut Supérieur de Philosophie à l'Université Catholique de Louvain, 1950, pág. 5.

(25) FOULQUIÉ, P.: «L'enseignement de la philosophie et la réflexion sur l'expérience», en *Psychologie*. Les éditions de l'école. París, 1947, pág. 39.

(26) MÜLLER, A.: *Introducción...*, op. cit., pág. 293.

(27) CIRELLI, A.: *Metodología de la enseñanza de la Filosofía desde el punto de vista antropológico*, «Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía». Mendoza (Argentina), 1949, tomo III, pág. 1777.

(28) GENTILE, G.: *Sommario di Pedagogia como scienza filosofica*, II, «Didattica», G. C. Sansoni. Firenze, 1955, pág. 219.

alla stessa scuola: come la stessa coscienza del maestro, che sia uomo di buona volontà.»

Algo más hallamos en otros autores italianos contemporáneos. Casotti (29), en su opúsculo sobre la enseñanza de la filosofía, nos dice como prefacio: «El presente tratado tiene carácter didáctico-experimental (yo, de acuerdo con el texto, diría didáctico-experiencial). Quiere contener sólo esquemáticamente los principios del método aplicado por mí en la enseñanza de la Filosofía en la Escuela media.» De ahí parece entreverse su aceptación de madurez discente en la Escuela media, pero si leyésemos entre líneas veríamos cómo no acepta la postura plena de filosofar toda la Filosofía, porque «un joven inexperto en filosofía no puede llegar a tanto más que con un puro esfuerzo de la memoria» (30). He aquí el memorismo y el verbalismo vacío introducidos para siempre en nuestra escuela de filosofía. Conclusión de verbalismo y vaciedad a la que han llegado numerosos jueces examinadores de «reválidas» de Bachillerato.

Estos autores no niegan que el joven puede filosofar lo que ponen en duda es la posibilidad de que pueden filosofar tanta filosofía como se les ofrece en cuestionarios abigarrados a los escolares medios.

El problema es mucho más complejo de lo que a primera vista parece. Por ello no tiene nada de particular que en un estudio de Albeggiani (31), que a primera vista parece prometer mucho, veamos plasmadas todas las dificultades sobre la enseñanza de la Filosofía y las pocas que aparecen resueltas son en el orden de la selección de saberes con cierta especialización como en el Liceo científico. Sinceramente creemos que sus sugerencias para el Liceo clásico son excesivas y producirán la vaciedad de la que hablaba con gran sentido común el pedagogo Casotti.

Tampoco Bertin (32), un joven pedagogo italiano, resuelve los problemas de emergencia, aunque en la brevedad de su exposición sepa señalar cierta situación de hecho. Muestra los altibajos de su importancia en la Enseñanza Media (al igual que nosotros lo podríamos hacer ver en España). Destaca también el agudo ataque de Ugo Spirito en 1941 al proponer la abolición de la enseñanza preuniversitaria de la Filosofía («Al menos hasta que no sea creada una Escuela media aristocrática destinada a recoger una minoría de alumnos rigurosamente seleccionados. La Filosofía para todos es uno de los más graves

(29) CASOTTI, M.: *L'insegnamento della Filosofia*, «La Scuola». Brescia, 1946.

(30) Ibidem: *L'insegnamento...*, op. cit., pág. 40

(31) ALBEGGIANI, F.: *Didattica dell'insegnamento filosofico*. Viola, Milano, 1950.

(32) BERTIN, G. M.: *Introduzione al problematicismo pedagogico*, C. Marzoratti. Milano, 1951, part. III, cap. III. B. «L'insegnamento filosofico».

contrasentidos que se pueden excogitar») (33). Se advierte en la postura de Spirito el problema de falta de creencia en la madurez para la filosofía del alumno normal de Enseñanza Media.

Sciacca (34) nos dice: «El encuentro con la filosofía por parte de los jóvenes dotados de vocación... es siempre un encuentro decisivo... el encuentro a los veinte años con un libro de filosofía...» Y aunque, como luego veremos, nos hable de Filosofía en otras edades, nosotros podemos inferir una convicción íntima en tal autor sobre la edad de encuentro o madurez crítica para la filosofía (Veinte o más años).

También nos dirá: «En Italia, quien tiene un poco de experiencia acerca de exámenes de filosofía y «licenza» de los estudiantes de Instituto y de Escuela del Magisterio..., sabe muy bien cuán triste y digna de compasión es, en general, la preparación de los jóvenes» (35). El, como filósofo, se revela contra la enseñanza informativa para decirnos que «enseñar filosofía significa ante todo hacer sentir al joven la tremenda seriedad de los problemas filosóficos» (36). Renuncia a las fórmulas, pero no se pregunta sobre la razón de las fórmulas escolares en filosofía. ¿No podría acontecer, nos preguntamos nosotros, que las fórmulas filosóficas establecidas por los escolares como medios nemotécnicos no sean otra cosa que un procedimiento esquemático para aprehender aquello que no están capacitados para adquirir? En este caso la fórmula es una defensa del escolar ante la imposición de la sociedad.

No son mucho más alentadoras las conclusiones de Frutos (37) respecto de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato español. Al recordar que el escolar suele acceder a la Filosofía entre los catorce y quince años de edad, nos dice: «Por término general, en esta temprana adolescencia, el predominio de lo cercano y concretamente sensible, o de lo lejano e imprecisamente imaginativo, es abrumador. 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»... «Sin embargo, el estudiante... tiene preocupaciones... que es posible despertar o avivar... Ahora bien: intentar esto a los catorce o quince años es prematuro. Y esto se ad-

(33) *I Conveni Nazionale di Studi Filosofici*. R. Instituto di Studi Filosofici, 1941, pág. 44, ct. Berlín.

(34) SCIACCA, M. F.: *El problema de la educación*, «Miracle». Barcelona, 1957. página 13.

(35) SCIACCA, M. F.: *El problema...*, op. cit., pág. 25.

(36) *Ibidem*: *El problema...*, op. cit., pág. 23.

(37) FRUTOS CORTÉS, E.: «Sobre la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato», *Revista de Educación*, núm. 10, 1953, pág. 189.

vierte mejor si se nota el profundo cambio experimentado por los alumnos de sexto curso»...

Esta conclusión parece bastante acorde con la de Foulquié, antes citada. Señala una justa etapa de emergencia posterior a los quince años. ¿Dieciséis o diecisiete? No se afirma, pero sería una inducción legítima.

De este modo, si pusiésemos de acuerdo las indagaciones anteriores con estudiantes españoles (37 b) o de proximidad geográfica, podríamos afirmar: *Momento predispositivo: de catorce a dieciséis años: Madurez emergente a los dieciséis o diecisiete y Madurez crítica a los veinte años de edad.*

La cuestión de las aptitudes.

Quizá otra de las primeras consecuencias de estos estudios es la creencia casi unánime en el impacto personal para la adhesión o captación filosóficas. La aprehensión súbita y singular parece restar fuerzas a los que intentan hablar de aptitudes y actitudes filosóficas. ¿Pero es ello justo? ¿No podría suponerse que la filosofía requiere, tanto aptitudes específicas como claras actitudes? En verdad el filosofar constituye un encuentro personal, pero el laborar sistemáticamente en la Filosofía requiere una clara actitud singular no desprovista de una serie de aptitudes complejas íntimamente relacionadas.

Renunciamos a replantearnos el problema de si en Filosofía se suele comprobar cierta adecuación entre actitud y aptitud filosofantes o de si el mismo aprender, consecuencia de la actitud filosofante, produce la madurez para filosofar Filosofía. Tampoco queremos plantearnos ni en su profundidad ni en su extensión o latitud la cuestión tan llamativa de la posibilidad de concebir la aptitud filosófica como un conjunto personalmente integrado de varias potencias. Estas potencias podrían ser descubiertas de modo independiente y facilitar un pronóstico, siempre que se admitiese la integración en el fondo personal coloreado por la actitud positiva de mayor jugosidad. A este punto de vista se puede llegar, dada la particular especialización de los licenciados en la Sección de Filosofía en la resolución de problemas filosóficos, no obstante poseer, en algunos casos, menor altura mental.

¿Podríamos intentar discernir la aptitud para la Filosofía en la Enseñanza Media como la integración personal de unos saberes condicionados por las siguientes aptitudes:

(37 b) Véase encuesta de LASCARIS, C.: «Sobre la enseñanza de la Filosofía», *Revista de Educación*, núm. 10, 1953, pág. 217.

Aptitud para captar la verdad directa o indirectamente; aptitud para razonar inductiva o deductivamente; aptitud para penetrar con agudeza en lo complejo; aptitud para intuir el ser; aptitud para estimar los valores; aptitud para abstraer y discernir; aptitud para captar significados; aptitud para interpretar con sentido; aptitud histórica; resistencia a la sugestión; mentalidad abierta; laboriosidad, fantasía?...

Ciertamente que *del máximo resultado en cada aspecto no podríamos asegurar obtendríamos un gran filósofo*, pero sí nos serviría para caracterizar de un modo más preciso al filósofo que otros autores han intentado clasificar dentro de la orientación profesional (38).

También podríamos recordar el perfeccionamiento aptitudinal consecuencia de la posesión de buenas técnicas, que se advierte en estudios sobre «filosofía segunda». El alumno normal podría igualar al brillante lo que nos habla mucho en favor de los métodos didácticos aplicados (39).

NORMAS DIDÁCTICAS PROVISIONALES.

Consecuencia de los estudios y comparaciones anteriores son las siguientes normas:

1.^a No puede hablarse de enseñanza de la filosofía filosofada en la Enseñanza Media elemental.

2.^a La enseñanza de la Filosofía no debería comenzar hasta los dieciséis años de edad mental.

3.^a La enseñanza de la Filosofía en la etapa superior de la escolaridad secundaria debe referirse a problemas sobre el propio alumno como centro de comparación.

4.^a No es conveniente recargar los programas filosóficos durante la Enseñanza Media.

5.^a La enseñanza sistemática debe abandonarse hasta la Universidad y no debe realizarse en forma logistizante.

(38) MIRA, E.: *Manual de Orientación profesional*. Kapelusz. Buenos Aires, 1952, pág. 152.

(39) FONT Y PUIG, P.: «Experiencias de tests sobre la capacidad de la ciencia abstracta», *Revista de Filosofía*, 1942, págs. 48-49.

6.^a Debe rehuirse el memorismo filosófico e intentarse la integración y funcionalización de las adquisiciones.

7.^a Debe atenderse a la crisis adolescente respecto de los problemas elegidos como centro de las consideraciones.

8.^a Deben variarse los textos escolares para que, con más atractivo, resuelvan los problemas básicos.

JOSÉ FERNÁNDEZ HUERTA,
Colaborador científico del C. S. I. C.