

SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA*

PONENCIA DE FERNANDO SALMERÓN

1. *La filosofía, su esencial problematidad*

De los múltiples problemas que podrían plantearse en relación con la enseñanza de la filosofía, vamos a dejar de tratar aquí justamente los principales. Lo mismo valdría decir los problemas más difíciles, no sólo en el sentido de las dificultades que presenta su tratamiento, sino en el sentido de la dificultad que ofrecerían a los miembros de esta reunión para llegar a algún acuerdo. No obstante esto, son los únicos problemas que podemos dejar de plantear con la convicción de que al hacerlo establecemos un indispensable acuerdo preliminar que permita el diálogo sobre cuestiones que, no siendo las principales que podrían plantearse en relación con la enseñanza de la filosofía, merecen sin embargo nuestra atención.

El simple hecho de que un grupo de personas entregadas profesionalmente a la enseñanza de la filosofía, en instituciones destinadas a ese objeto, se reúnan para una conversación sobre los problemas de su trabajo, permite suponer que tanto ellas, como las instituciones y la sociedad misma en que éstas funcionan, consideran indispensable la existencia del pensamiento filosófico y necesaria su enseñanza —cualquiera que sea el grado de valor que le concedan a este pensamiento— por su contribución a la toma de conciencia de los grandes problemas del saber y de la conducta.

Con esto no sólo damos por supuesto que la filosofía es *enseñable* y que *debe ser* enseñada, sin someter a juicio el valor y el significado de esta enseñanza relativamente al hombre, sino que dejamos sin plantear una cuestión realmente capital: ¿qué es filosofía? Y de esta manera hacemos posible de inmediato nuestro diálogo sobre otras cuestiones. Es indispensable advertir, sin embargo, que el tratar los problemas de la enseñanza de la filosofía sin ocuparnos previamente de la cuestión capital sobre el concepto de la filosofía, no nos conduce necesariamente a disolver a la filosofía dentro de la noción de simple disciplina o materia de enseñanza, antes bien hace presente nuestra intención de reconocer y dejar a salvo, por encima de todo, su esencial problematidad.

* El Centro de Estudios Filosóficos y la Facultad de Filosofía y Letras organizaron, el mes de octubre de 1960, un Seminario Sobre la Enseñanza de la Filosofía, en el que participaron el profesor Fernando Salmerón, como ponente, y el doctor Francisco Larroyo, el profesor Luis Villoro y el doctor Robert S. Hartman, como replicantes. Se ofrecen aquí el texto del ponente y las tres réplicas.

2. *La única condición*

Pero nuestra reunión supone algo más. Supone que estamos dispuestos a someter nuestras afirmaciones a la crítica ajena y que estimamos el diálogo académico como una forma de colaboración intelectual que puede dar frutos positivos. Es decir, que compartimos la convicción de que el trabajo filosófico requiere la discusión libre, la reflexión autónoma, la libre investigación como su condición esencial. Y en virtud de la relación directa que se da entre esta condición del pensamiento filosófico y su proyección en el plano de la pedagogía, debemos decir aquí sobre ella dos palabras.

La ingenua pretensión romántica de que el filósofo hable con la voz del infinito o del saber absoluto, no pasa de ser una lejana curiosidad histórica. La consideración más superficial de la labor filosófica muestra a las claras que —desde este punto de vista puramente formal— no es más que un diálogo entre hombres. La participación en este diálogo, la colaboración en el trabajo filosófico, se antoja una verdadera colaboración, esto es, no la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de otros hombres ciertos recursos, ciertos medios de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nuestra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hombres, con el mundo. Ahora bien, este intercambio de recursos metódicos puede ir movido por una intención de proseguir hasta sus últimos límites un determinado proyecto de búsqueda, pero no puede pretender, por sí mismo, la absoluta identidad de los resultados; lejos de esto, queda obligado a reconocer en la base misma del diálogo, la natural diversidad que, lo mismo en el punto de partida que en la marcha del trabajo, permanece como una de las cuestiones cumbres para la comprensión de la experiencia vivida, de las relaciones con los hombres.

Conviene advertir que aquí no se oculta una simple postura relativista o escéptica, una especie de ciega tolerancia que reconoce igual valor y fuerza en toda opinión. Por el contrario, se afirma un rasgo fundamental de toda auténtica actitud filosófica, que es siempre actitud crítica: la necesidad de someter a discusión todo punto de vista. La discusión libre, el principio del diálogo, es la única condición a que debe someterse la filosofía.

Pero el deber del diálogo, el deber de someterse a la crítica tiene su lado contrario, que es la voluntad de comprender lo que se discute y el derecho a ser comprendido. Si la condición de la filosofía es la libertad, el diálogo —como un poner los propios recursos al servicio de otros hombres y, a un tiempo, abrirse a su comprensión— es la forma exterior de esta libertad y representa por sí mismo un valor positivo: el intento de comprender y, en consecuencia, tolerar las diferencias, más bien que el de hacer destacar con exclusividad las semejanzas.

Lo que en los reglamentos universitarios suele llamarse libertad de cáte-

dra, no es sino la expresión jurídica de esta libertad que es condición de la filosofía. De acuerdo con aquella disposición, la estructura de las instituciones universitarias debe ser tal que no pueda exigirse una especie de ortodoxia filosófica y, al mismo tiempo, que sea capaz de impedir la intervención de un órgano extrauniversitario —estatal, eclesiástico, de partido, o aun alguna corporación de filósofos—, que pueda comprometer el espíritu de libre investigación y el ámbito de tolerancia que han de presidir la tarea pedagógica.

3. Ciencia y didáctica

Esclarecidos los puntos anteriores como los supuestos mismos de esta reunión que, por tanto, permanecen fuera de nuestro diálogo, podemos venir al planteamiento de cuestiones mucho más modestas. Si no he interpretado mal la intención de los organizadores, se trata simplemente de que confrontemos nuestras informaciones y nuestras experiencias personales sobre la enseñanza de la filosofía, de que procuremos con ello contribuir al mejoramiento de esta enseñanza en el nivel académico a que se limitan nuestras actividades, el nivel de facultad.

Queda, sin embargo, una cuestión teórica que no podemos eludir del todo. Es decir, que podemos no tratar a fondo ni desarrollar en todo su detalle, pero que debemos dejar planteada siquiera en sus líneas generales porque de ella dependerán algunos de los temas más concretos de nuestra conversación. Hemos podido dejar sin plantear la cuestión de la significación de la enseñanza de la filosofía relativamente al hombre, pero es absolutamente inevitable tocar la relación de la enseñanza de la filosofía con la filosofía misma.

A toda investigación científica, en el sentido más amplio, le es esencial la comunicabilidad. El objetivo del conocimiento físico, por ejemplo, no es la pura obtención y acumulación de proposiciones verdaderas acerca de la realidad física. Por mucho que esté interesada en la ampliación del saber, la investigación no se ciñe a esto, sino que busca la reducción de diversas proposiciones a una sola, su incorporación a un sistema; operaciones que no son ya un ensanchamiento del saber, sino que constituyen lo que se llama una *explicación* y son algo más que la mera búsqueda de una verdad sobre la realidad. En cierto sentido, la explicación implica también un progreso del saber, pero se trata de un progreso puramente *formal* que logra que un sistema sea lógicamente más transparente, más simple, que pueda tener un mayor rigor en el sentido de la verdad, es decir, en el sentido de la sencillez inductiva. En la elaboración de la ciencia confluyen, apoyándose mutuamente, las dos tendencias: la que busca un aumento en el saber; la que se cuida de su formulación más rigurosa, unitaria y simple.

Todo aquel que tenga alguna experiencia en el trabajo científico, sabe

por sí mismo que su esfuerzo no se limita exclusivamente a hacer progresar la investigación, sino que abarca también la comunicabilidad, la formulación científica de esta comunicabilidad, es decir, la forma didáctica.

Las dificultades que presenta la enseñanza científica son muy complejas y se escalonan, desde las iniciales que se originan en el saber cotidiano y previo a la ciencia, hasta la transformación de ese saber en sus formas más especializadas y profundas. Visto esto desde un ángulo opuesto, no parecen menores las dificultades del aprendizaje. En cierto modo, todo aprendizaje de una ciencia, toda introducción a sus dominios, repite el paso del mundo humano precientífico a la actitud científica propiamente tal, y además conduce directamente a un estado de cuestiones, a una riqueza de teoremas seguros que son el "estado actual de la ciencia", es decir, el resultado de su evolución histórica, corte transversal de la trayectoria de un saber en progreso. Para encontrar apoyo en su esfuerzo, el aprendizaje tiene que establecer enlace directo con las motivaciones innumerables que están en las fuentes mismas del saber: desde la curiosidad y la duda, la admiración y la magia, hasta la preocupación concreta de asegurar la alimentación de cada día, alcanzar y mantener el poder, colmar el ocio y organizar la guerra.

No obstante que nuestro mundo vital precientífico se encuentra, en virtud de una larga tradición histórica, cubierto por productos técnicos y oscurecido por vulgarizaciones de teorías científicas que no nos dejan ver por ninguna parte el paisaje natural; no obstante que una tradición científica ha determinado nuestro mundo, el verdadero contacto con la actividad de la ciencia requiere un penoso aprendizaje para el que ayuda bien poco aquella superficial familiaridad cotidiana. Toda ciencia requiere de una introducción, de una ayuda pedagógica que puede consistir en alterar el orden que las cosas guardan por sí mismas, para mostrarlas según el orden en que nos son más accesibles.

Hasta qué punto es diverso el orden didáctico del orden primario de las cosas es algo que no interesa aclarar aquí. Pero tal vez no sea inútil recordar algunas observaciones de los tratadistas de pedagogía sobre los métodos de la investigación científica y los métodos didácticos. Es común reconocer que, tanto unos como otros, se encuentran en la misma dirección y participan de una misma naturaleza; de tal manera que las diferencias que los separan derivan exclusivamente de la presencia de un nuevo elemento, el alumno, en atención a cuya capacidad deben ser reducidas las exigencias y graduado el trabajo. La tarea del maestro que guía, se distrae de las metas de la investigación científica tan sólo en la medida requerida para hacer posible que tales metas se hagan visibles al alumno y para guiar su marcha hacia ellas; pero la marcha del alumno sólo se distingue de la del investigador por las dificultades circunstanciales que encuentra en el camino. Y todas estas distinciones van desapareciendo a medida que se avanza en el aprendizaje hasta

llegar a la completa identificación de los caminos: el momento en que el alumno llega a tener el concepto justo de una ciencia, a comprender su sentido y su capacidad de desenvolvimiento ulterior, esto es, cuando se encuentra en posesión plena de los métodos de esa ciencia, que es la condición de posibilidad para desarrollar la investigación por cuenta propia.

De lo anterior puede concluirse, con entera seguridad, que la ciencia ha de enseñarse en los grados superiores —en la universidad por tanto—, con sus propios métodos, es decir, que es en estos métodos científicos en los que debe apoyarse la tarea didáctica, porque sólo trabajando activamente con ellos podrá el alumno llegar a su plena posesión. En este sentido, cultura universitaria e investigación científica son inseparables.

4. *La filosofía y su enseñanza*

Ahora bien, todo lo dicho en relación con la investigación científica en su sentido más amplio es aplicable a la filosofía —con algunas variantes y precisiones.

También a la filosofía le es esencial la comunicabilidad. Desde Grecia empezó por llamarse desocultación o desvelación, y en los grandes clásicos de todos los tiempos se ha presentado con la pretensión de descubrirnos, de expresarnos en la desnudez del concepto, el ser de las cosas: *ontología*. En cuanto a la manera de decir el ser de las cosas, ya sabemos que se trata siempre de un decir sistemático. Lo que no supone, naturalmente, la exigencia de construir sistemas, sino la de jerarquizar las cuestiones según un principio fundamental y someterse austeramente a los problemas que nos plantean los fenómenos, que es lo característico de la actitud teórica. Y como en la ciencia, el progreso en la investigación filosófica abarca también la forma didáctica, la formulación rigurosa de la comunicabilidad.

Pero la introducción a los dominios de la ciencia es cosa muy diversa a lo que puede llamarse la introducción a la filosofía. No hay propiamente un ingreso en los dominios de la filosofía; no puede darse un paso entre nuestro mundo vital y el universo filosófico, porque se trata realmente de un mismo territorio en que el hombre se encuentra ya implantado. La vida cotidiana contiene oscuramente todo un horizonte de cuestiones que la filosofía viene solamente a aclarar, porque la tarea de la filosofía es precisamente el descubrimiento y la exhibición en conceptos de estas cuestiones dentro del marco vital en que surgen. Es propia del hombre una irrenunciable comprensión de la experiencia vivida, una vaga comprensión de nuestras relaciones con los hombres y con el mundo, que no distingue las dificultades ni alcanza a ver los problemas. El acceso a esta problematicidad es la introducción a la filosofía. Y en la medida en que la filosofía es aporética, se identifican la introducción a la filosofía y esta misma.

Y aquí surge otra diferencia: hemos dicho que toda introducción a una ciencia conduce al "estado actual de la ciencia". ¿Se puede hablar, en igual sentido, de un estado actual de la filosofía? Es probable que no, puesto que la filosofía no puede presentar un conjunto de adquisiciones definitivas, de teoremas seguros, sino más bien un repertorio de problemas abiertos, una tarea infinita en que se afanan a un tiempo miles de hombres provistos de determinados métodos de trabajo y dispuestos a llevar la investigación hasta sus últimos límites: organizar la totalidad del saber contemporáneo de acuerdo con ciertos principios fundamentales. Lo que encontramos al ingresar a la filosofía no es realmente un estado de cosas, sino simplemente una vía de acceso a las cosas, un camino, es decir, un método.

Todo lo que nos descubre la introducción a la filosofía es parte de nuestra situación concreta —aunque se mantenga oculto en la vida cotidiana—; y como cada situación, como cada época, implica otra pasada y monta sobre ella sus propias posibilidades, hemos de reconocer que integrando nuestra situación concreta se encuentra el pasado histórico entero y, de manera preferente, el pasado filosófico. Cuando la actitud filosófica es radical, cuando quiere tomar las cosas desde su raíz, topa con la tradición filosófica, pero en vez de mantener ciegamente su continuidad, la niega remontándose hasta sus orígenes; se encuentra en el camino con los clásicos y, lejos de manejarlos como tema de estudio, replantea los problemas que los clásicos estudiaron, busca desde aquellos puntos de arranque las soluciones del presente e integra el pasado entero en cada nuevo avance.

En cada una de las épocas de creación filosófica, el pensamiento de ciertos hombres singulares se convierte en el horizonte de todo trabajo filosófico particular, en el humus en que tienen lugar todos los desarrollos de la investigación y de las actividades culturales en el sentido más amplio. A estos hombres singulares los llamamos clásicos, y sus obras nos sirven para descubrir la trayectoria concreta de la filosofía a través de la historia, que está en la base de nuestra situación filosófica.

Dicho sea entre paréntesis: lo que hemos expresado sobre la introducción a la filosofía es el origen de las insuperables dificultades que se presentan cuando se quiere separar el camino propio de la investigación filosófica del camino del aprendizaje. Se trata, en rigor, de cosas inseparables. Porque la filosofía es un hacer, una operación concreta que se ejecuta desde una situación determinada, el primer movimiento del filosofar no es la entrada a una dimensión especial de conocimientos, sino que es la filosofía misma en plenitud. Y cuando la operación de filosofar se termina, cuando se deja de ejercer la actitud reflexiva crítica, la filosofía se desvanece. Éste es el sentido de la conocida afirmación kantiana de que la filosofía no se puede aprender; se aprende solamente a filosofar. Por otra parte, esta identidad esencial de la filosofía y su enseñanza es lo que ha motivado el justo

aprecio que se tiene de la educación filosófica para preparar las aptitudes didácticas. Y lo que explica, además, no sólo las ligas que filosofía y pedagogía han mantenido a través de la historia, sino las interpretaciones de grandes filósofos que ven en la pedagogía la última palabra de la filosofía; o que tienen a la pedagogía general por filosofía concreta; o a la filosofía misma como una teoría general de la educación.

Después de estas aclaraciones no hay ningún inconveniente en llamar a los requisitos del filosofar, condiciones de la introducción a la filosofía o principios de su enseñanza. Ahora es tiempo de ocuparnos de ellos.

5. *Los dos principios de la enseñanza de la filosofía*

Dos principios fundamentales gobiernan la enseñanza de la filosofía en cualquiera de sus niveles. El primero indica que la enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte. Bien entendido, no se trata de permanecer en la descripción de una determinada experiencia particular, sino de partir de estas experiencias para establecer y ahondar los auténticos problemas filosóficos, aunque este ahondamiento no pierda de vista en ningún momento los problemas vivos que le sirvieron como punto de arranque.

Lo que se acaba de indicar tiene también un apoyo pedagógico. Cualquier enseñanza tiene que contar con el interés del educando, y la necesidad de la filosofía sólo se descubre cuando no se la mira como una región nueva de conocimientos, sino como el camino natural en que desembocan los problemas reales. Mantener vivo el interés del estudiante es algo que se logrará, igualmente, manteniendo viva la relación del trabajo del maestro con los problemas surgidos de la realidad concreta.

Despertado —y mantenido— el interés de la filosofía, será necesario que el educando pueda tener, de una manera viva y directa, la experiencia del filosofar. Ahora bien, esto no se puede alcanzar por noticias, exposiciones o referencias más o menos fieles, la única manera de hacerlo con autenticidad es repetir al lado de los grandes clásicos el camino de la filosofía. La lectura e inteligencia de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en filosofía. Naturalmente que no se trata de leer a todos los grandes filósofos —una vida entera apenas sería suficiente—, sino de realizar la experiencia de la filosofía de la única manera posible para quien no es un gran filósofo: reviviendo en la lectura el esfuerzo de aquél frente a los problemas. Y si esta lectura se lleva a cabo sin perder de vista los problemas de la situación concreta y, por tanto, aquellos en que el alumno se encuentra interesado, de manera que no se convierta en una mera explicación terminológica y libresca, se habrá logrado que éste alcance, no sólo la experiencia

auténtica de la filosofía; sino la experiencia de la magnitud y de la altura en que se han movido los grandes espíritus del pasado. El segundo principio de la enseñanza de la filosofía es la lectura de los textos clásicos.

6. *La finalidad de la Facultad de filosofía. Las verdaderas cuestiones*

Dentro de estos dos principios generales, nuestra conversación sobre la enseñanza de la filosofía en la Facultad debe atender a una sola cuestión: determinar la finalidad de la Facultad de filosofía, es decir, establecer con toda claridad cuál es exactamente la preparación que se quiere dar al estudiante de acuerdo con su futura actividad profesional.

No vamos a dejarnos llevar por la vana disputa sobre las relaciones entre la tarea utilitaria de la preparación profesional y la desinteresada actividad de la investigación científica, que hunde sus raíces en otra más antigua, aunque no menos vana, de las relaciones entre teoría y práctica. Sabemos bien que la oposición y alejamiento de estos términos viene siempre acompañada de estancamiento y esterilidad. Y que representa una conquista definitiva del pensamiento moderno la idea de la dependencia mutua entre ciencia pura y aplicación técnica, que en el campo universitario se traduce como un rechazo de cualquier intento de separación entre la preparación profesional y la científica, tal como ha quedado establecido en páginas anteriores con relación a la ciencia en general, y específicamente con relación a la filosofía.

Lo que ahora se trata es una cuestión mucho más simple: señalar el destino profesional de los egresados de la Facultad en la especialidad de filosofía, para planear su preparación obedeciendo a este destino. Si hacemos a un lado al estudiante de materias sueltas, al oyente o al visitante que viene de otras facultades, con la sola intención de aumentar su cultura y que por su misma condición no se integran a la marcha de la escuela, para preguntarnos exclusivamente por el alumno regular que concluye la carrera, tenemos que aceptar que, de acuerdo con las exigencias de la vida social, el egresado de la Facultad se dedica a la enseñanza. El caso, francamente excepcional, de las personas que —a cubierto de toda urgencia económica o dedicadas a otra actividad— concurren a la facultad en busca de un título universitario creyendo que tiene cierto valor social, no merece ser considerado. Como tampoco debe ser tomado en cuenta el caso, no menos excepcional, del estudiante desdeñoso de la docencia que se declara a sí mismo como puro investigador y creador en filosofía. La verdad es que la universidad no tiene que organizarse para autorizar el ejercicio de la creación filosófica. Lo que corresponde a la Facultad de filosofía en esta especialidad es preparar el profesorado y autorizar su ejercicio para la enseñanza media y superior, mediante grados académicos. ¿Qué debe saber quien aspira a la enseñanza

de la filosofía como actividad profesional? ¿Qué distinción esencial puede imponer en la enseñanza, la diferencia entre el nivel medio y el nivel de facultad? Estas parecen ser las verdaderas cuestiones.

Hace pocos años, una reforma de los planes de estudios de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional, introdujo algunas materias pedagógicas como obligatorias para los estudiantes de filosofía. Antes de ese intento, la organización de los estudios en la Facultad se hizo siempre a espaldas de la realidad y de los problemas de la enseñanza media. Y la reforma mencionada, si bien apuntó por vez primera la necesidad de preparar al futuro docente, la verdad es que no fue más allá de esto, como no lo han hecho tampoco la reforma más reciente de la misma universidad, ni las facultades de las universidades de provincia. Todas ellas conservan el plan especializado para la enseñanza de la filosofía y ninguna ha ensayado aún los sistemas mixtos, de uso corriente en gran número de universidades europeas, que son el mejor medio de preparar el profesorado de la enseñanza media.

El sistema mixto permite la preparación del alumno simultáneamente en dos especialidades de las ofrecidas por la Facultad, de manera que al graduarse queda autorizado para enseñar en el nivel medio dos tipos de disciplinas. Por ejemplo: filosofía y pedagogía, inglés y español, antropología y psicología, historia y geografía, o cualesquiera otras combinaciones.

Las ventajas que de aquí se derivan no son exclusivamente de orden económico o práctico para que el graduado encuentre acomodo más fácilmente en una institución de enseñanza media, en virtud de la relativa amplitud de su preparación. Se trata de ventajas estrictamente pedagógicas en que no podemos detenernos a riesgo de desviar nuestra atención de la enseñanza de la filosofía en la Facultad a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Conviene recordar, sin embargo, que el mayor peligro para la enseñanza media deriva de un excesivo interés del maestro por su especialidad o, dicho más exactamente, de la atención reducida a su disciplina particular que suele conducirlo a encerrarse dentro de los límites de un programa, hasta el punto de perder de vista lo que está más allá de estos límites y convertir en finalidad lo que en realidad es solamente un instrumento. En la enseñanza media, las materias que se imparten están subordinadas a una finalidad, organizadas para dirigir el desarrollo integral del adolescente. Ahora bien, lo indicado para que el maestro no invierta la relación y conserve sus programas al servicio de esta función didáctica es evitar una especialización excesiva que le distraiga de enlazar la rama que le está destinada con el tronco común; es dotarlo de una vastedad de horizonte, de una amplitud de visión —y no exclusivamente como convicción ideológica, sino muy especialmente como actividad profesional. Esto permitiría, además, la organización del trabajo escolar sobre la base de un mayor contacto entre un maes-

tro y un grupo de alumnos, no sólo en el curso anual, sino a lo largo de varios años; con la consiguiente eliminación de esa lamentable práctica de la repetición de un mismo curso y una misma lección por un mismo maestro a varios grupos distintos.

El asunto afecta al núcleo central de la enseñanza media y por eso mismo debe constituirse en la clave de la organización del trabajo de la Facultad en el nivel de maestría. El doctorado supone, desde luego, un momento superior de especialización, un grado más elevado de formación académica que debe quedar reservado a quienes hayan dado pruebas suficientes de capacidad, en sus estudios y en su tesis profesional, para el trabajo creador. El grado de doctor tiene que convertirse en la condición indispensable para la enseñanza de la filosofía en la Facultad, aun en los primeros peldaños de la carrera académica. Del doctorado debe descender a la enseñanza de la Facultad, la especialización que es condición del trabajo científico; pero del nivel de maestría no debe descender a la enseñanza media esa especialización sino que tiene que ser neutralizada.

La defensa del sistema mixto puede hacerse desde otros puntos de vista. Hace pocos años, el Dr. José Gaos la ha hecho precisamente a propósito de los estudios facultativos de filosofía, con una amplitud mucho mayor y con argumentos que no es necesario repetir ahora. Con mayor amplitud, porque pedía hacer posibles administrativamente las carreras mixtas no sólo dentro de la Facultad de Filosofía y Letras sino entre ésta y la Facultad de Ciencias. El punto de vista del Dr. Gaos se fundaba además en consideraciones relativas a determinadas modalidades de la vocación personal de los alumnos, pero, sobre todo, relativas a la filosofía misma y su enseñanza; la necesidad de que el estudiante de filosofía se prepare en alguna otra disciplina; la necesidad de especialización de los estudios filosóficos en los terrenos colindantes con otras ciencias, y con los demás sectores de la cultura.

Ahora vengamos a nuestra primera pregunta. ¿Qué debe saber quien aspira a enseñar filosofía? Por lo pronto, podemos responder de la misma manera que si se tratara de cualquier otra disciplina: la primera condición para enseñar correctamente es que el profesor conozca la materia que enseña. Afirmación tan obvia en apariencia es a menudo olvidada, porque no se trata simplemente de saber el contenido de un programa y de su examen correspondiente, sino de conocer de verdad la disciplina, de estar en aptitud de ofrecer al estudiante, a partir de un programa, las perspectivas de ulterior desarrollo de la disciplina misma y de sus aplicaciones en la actividad profesional. Pero, sobre todo, se trata de que cuando no se conocen los niveles superiores de una disciplina no es posible comprender plenamente siquiera sus nociones preliminares —y menos enseñarlas. La enseñanza es inseparable del conocimiento en la dirección señalada en la tercera parte de esta lectura y, además, en la dirección inversa que ahora nos inte-

resa: no puede darse la enseñanza sin el conocimiento. Y en el nivel universitario este conocimiento debe alcanzar al desarrollo de la disciplina en su investigación actual.

En relación con la filosofía habría que añadir algo: lo que se requiere para estar en aptitud de enseñar es tener experiencia de la filosofía. Saber leer un texto clásico poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente, esto es saber filosofar. No se trata, por tanto, de estar en posesión de una filosofía propia, ni siquiera de un cierto saber sobre las cosas aprendido de otros filósofos, sino de estar en posesión de ciertos métodos para acercarse a los problemas que las cosas plantean; de contar con ciertos hábitos intelectuales indispensables para poder recorrer, al lado de los grandes clásicos, el camino de la filosofía.

El trabajo en los seminarios de la Facultad y la tesis del grado de maestro deben, además de cumplir su función fundamental de adiestramiento y formación en filosofía, convertirse en prueba de la firmeza intelectual y de la solidez de carácter sin las cuales nadie debe llegar a la cátedra de la enseñanza media.

La segunda condición que debe reunir quien aspira a la enseñanza de la filosofía, vale también para todas las disciplinas: el profesor debe conocer a aquellos a quienes enseña —por lo menos en cierta medida. Esta salvedad alude al conocimiento particular de todos y cada uno de los alumnos, sólo posible dentro del sistema tutorial de enseñanza que no se practica entre nosotros. Pero la medida del conocimiento requerido para la enseñanza de los adolescentes de la escuela media o para el trato con los jóvenes de la universidad, es algo que debe proporcionar la Facultad de filosofía a quien se prepara para ser maestro. De la misma manera que debe proporcionarle el dominio de las técnicas de investigación documental, para llevar a cabo la exposición de un pensamiento ajeno o el cuadro sintético que recoja orgánicamente los logros ideológicos de un momento histórico. Y todo esto —conocimiento para la enseñanza y técnica para la investigación— no como algo sobreañadido a la profesión, sino como una prolongación esencial de toda verdadera preparación filosófica.

En esta ocasión no podemos detenernos en los problemas de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, pero conviene insistir en que cualesquiera que sean las diferencias en relación con la enseñanza de la Facultad, no debe aprenderlas el joven maestro en su práctica profesional sino que debe saberlas antes de iniciar el ejercicio de su profesión. Parece innecesario añadir que esta preparación no puede consistir en obligarle a cursar aisladamente ciertas materias pedagógicas o a retener consejos fragmentarios de metodología, sino en proporcionarle realmente los instrumentos para organizar un buen curso sin acudir a los manuales como apoyo preferente, en mostrarle con lecciones y prácticas cómo es posible trabajar en el bache-

rato a partir de ciertos clásicos y lograr una enseñanza orientadora, clara y orgánica.

7. *La estructura de los planes de estudio*

Las consideraciones sobre los planes mixtos para la maestría y especializados para el doctorado, unidas a lo dicho en los últimos párrafos sobre la preparación didáctica, nos conducen ahora a discutir la estructura de los planes de estudio, es decir, el contenido mismo de la enseñanza de la filosofía en la Facultad. Cualquiera que sea el criterio —especializado o mixto— que se adopte para los planes, los problemas de su estructura serán los mismos y la filosofía aparecerá como una especialidad, solamente cambiará el número de las materias obligatorias.

La cuestión a resolver es simplemente la de dotar al plan de una unidad orgánica, de manera que contribuya a lograr en los alumnos un efecto total de formación y adiestramiento, una preparación sólida para el trabajo personal, que al fin y al cabo no consiste en otra cosa que en la adquisición de un método. Porque en este nivel, la educación se propone menos proporcionar una nutrida dotación de conocimientos, que formar hábitos de trabajo y lograr una disciplina intelectual.

La tradición más vieja en la enseñanza de la filosofía ha estructurado los planes con un criterio *sistemático*, poniendo en el centro mismo de la enseñanza a las disciplinas filosóficas fundamentales, con arreglo a las divisiones tradicionalmente aceptadas. En realidad no se trata de la enseñanza de un cuerpo de disciplinas, sino de la enseñanza de un sistema. Y el criterio supone, naturalmente, una cierta convicción acerca de la filosofía, de la verdad y de su relación con la historia, de la que no podemos ocuparnos aquí. Bastará simplemente recordar uno de los rasgos más patentes de nuestra situación intelectual: el historicismo. El progreso de la conciencia histórica ha obligado a abandonar los planes estructurados con criterio sistemático, a fuerza de impedir el acuerdo sobre el sistema, en tanto que el respeto al principio de la libertad de cátedra impide imponerlo obligatoriamente. Ahora bien, la enseñanza de las disciplinas filosóficas fundamentales que se hace independientemente de un sistema, es decir, con apoyo en orientaciones ideológicas diversas, no es por sí misma formativa sino exclusivamente desorientadora.

Muchas universidades —las alemanas, por ejemplo— han podido escapar a esta grave situación, porque una vigorosa tradición filosófica ha logrado mantener en sus facultades de filosofía una atmósfera común en que cada profesor desarrolla su pensamiento personal y explora libremente zonas diversas del saber, sin abandonar las líneas generales de una determinada corriente de pensamiento surgido de algún maestro del pasado. Pero

entre nosotros no se da este clima intelectual ni es posible encontrar rastros de alguna tradición viva, de alguna escuela filosófica que pueda ocupar el lugar de un sistema en la enseñanza.

El propio progreso de la conciencia histórica ha salido al paso del problema creado por la pluralidad de las filosofías, con las interpretaciones historicistas. Y en la definición de lo humano por su historia ha querido fundar la enseñanza de lo humano en la enseñanza de su historia, lo cual se traduce en relación con la filosofía en la estructuración del plan de estudios con criterio *histórico*, que tiene como espina dorsal la enseñanza de la historia de la filosofía y concede un lugar secundario a las otras disciplinas filosóficas.

Pero este último criterio no queda a salvo de algunos graves inconvenientes. La historia de la filosofía por sí misma carece de virtudes formativas y fácilmente cae en la exposición superficial o en el prolijo museo de una desorientadora multitud de doctrinas que más bien sirven para disimular la realidad de la filosofía y conducen al escepticismo. Claro que es posible también hacer con esta historia un sistema que, en la medida misma en que compromete al profesor en los problemas planteados a lo largo de ella e inicia al alumno en el trato con los grandes filósofos, es formativo. Pero también es verdad que en la medida misma en que es sistema rebasa el historicismo, cambia la estructura histórica de los planes de enseñanza y encuentra la misma dificultad para ser puesto en práctica que cualquier otro criterio sistemático.

Lo que hemos dicho —si bien en forma excesivamente esquemática— muestra que ni el criterio sistemático ni el histórico nos ayudan a resolver el problema. De la combinación de ambos criterios no obtendremos nunca mejores resultados, será necesario alcanzar la buscada unidad orgánica de los planes por una tercera vía que esté más allá de ellos mismos. Los estudios de la Facultad deben tener sobre el alumno un efecto total de formación y de adiestramiento para su actividad futura precisamente en virtud de sus *métodos*. El centro de gravedad de todas las cuestiones de la enseñanza de la filosofía debe apuntar directamente a los métodos de trabajo en la Facultad. A ellos debe quedar supeditada la organización de la Facultad y la estructura misma de los planes de estudio.

Podría objetarse que al aceptar en la Facultad la expresión libre de todas las convicciones ideológicas, se da entrada también a una pluralidad de métodos de investigación filosófica que puede tener sobre el alumno el mismo efecto desorientador que hemos descubierto en los puntos de vista rechazados. Pero a esto hay que responder con una afirmación intencionalmente exagerada para dar mayor relieve a la idea que interesa destacar: el dominio de un método de trabajo filosófico, cualquiera que sea, es por sí mismo formativo —(el acento está puesto precisamente en el *dominio*). Si el método puede

pasar la prueba de fuego que imponen los dos principios fundamentales de la enseñanza de la filosofía —el trato directo con los textos clásicos y el manejo de los problemas de la experiencia vivida—, el dominio de este método es una auténtica experiencia filosófica, una verdadera enseñanza a filosofar.

La tarea de la Facultad o, mejor dicho, de las autoridades académicas de la Facultad es organizar de tal manera el plan de estudios y el trabajo didáctico que los maestros resulten conducidos inevitablemente a la enseñanza seria y efectiva de sus propios métodos de trabajo. No cabe exigir más —¡ni haría falta!— dentro de nuestro régimen de libertad de cátedra, pero esto debe ser exigido con el más extremado rigor.

8. *La organización del trabajo académico*

Con lo dicho en las últimas líneas tocamos el tema final de nuestro estudio. Se trata de una cuestión de organización y de política docente que no puede conducir a graves divergencias si se parte de los anteriores desarrollos. Esto permitirá presentar las ideas en forma muy somera y reducir a meras indicaciones temas que en otros contextos exigirían una mayor consideración. Además, las publicaciones del Dr. José Gaos y las más recientes del Dr. Francisco Larroyo, sobre los métodos de trabajo universitario, sobre los elementos y las tareas específicas de los seminarios y sobre el valor formativo de la investigación, nos dispensan de insistir aquí con repeticiones innecesarias que no quedarían ni mejor expuestas ni mejor fundadas que en los libros de los dos maestros citados.

Si hemos reconocido la necesidad de subordinar la enseñanza a la investigación, hasta el punto de hacer consistir a aquélla en la transmisión seria y efectiva de los métodos de trabajo filosófico; si hemos aceptado que la preparación del futuro docente no es diversa de la preparación del investigador, resultará del todo congruente pedir que el trabajo académico —desde el plan de estudios y la disposición semestral de los cursos, hasta el contenido programático de éstos— se organice para proteger la formación de los alumnos en la investigación y, por otra parte, la continuidad del estudio y la producción intelectual de los profesores. Esto quiere decir que el alumno debe estar en posibilidad de elegir por lo menos la mayor parte de sus cursos y de permanecer por varios periodos lectivos en un mismo seminario con el objeto de mantener la continuidad de su trabajo. De la misma manera debe protegerse la tarea de los maestros permitiendo, con una organización muy elástica, que su labor personal de investigación pueda marchar paralelamente a su trabajo docente. La conexión de unos cursos con otros, su continuidad a lo largo de varios semestres y hasta la posibilidad de volver sobre temas ya tratados, deben contribuir a hacer de la cátedra o, más precisamente, de la lección magistral, una forma auténtica de exposición filosófica, de expresión del

pensamiento personal. Parece innecesario añadir que esta exigencia obedece exclusivamente a imperativos de orden pedagógico; obedece a la convicción de que la presentación de una investigación personal es el más poderoso estímulo para la reflexión filosófica —además de ser la única justificación de este ejercicio escolar que llamamos la lección magistral. Habrá que admitir en consecuencia que dentro de la Facultad domine, sobre el curso general, sobre la exposición panorámica y superficial, el curso monográfico que permite mostrar más adecuadamente los puntos de vista propios, las conquistas personales en la marcha de una investigación.

Pero aun así, aun convertida la clase magistral en la máxima prueba de la personalidad y la capacidad creadora del docente, es indispensable completarla con ejercicios. Sin suprimir su carácter de lección, es aconsejable establecer un contacto regular con el alumno —en horas extraclase si es necesario— no solamente para aclaración de cuestiones y ampliación de puntos oscuros, sino para dirigir sus lecturas y hacer que éstas completen la visión panorámica del tema que quedó excluida del curso con el tratamiento monográfico y, sobre todo, para eliminar en lo posible toda actitud puramente receptiva.

Mas sobre el curso monográfico y sus ejercicios debe dominar, dentro de la Facultad, el seminario. Como en las escuelas técnicas se hace en torno a los talleres, o en las de ciencias con los laboratorios, en las escuelas de filosofía debe organizarse en torno a los seminarios todo el aprendizaje. Porque sobre la experiencia de la investigación viva que puede proporcionar el espectáculo de la lección magistral, está la experiencia de la investigación propia y del trabajo con los grandes modelos clásicos. Si el dominio de un método de trabajo filosófico sólo se aprende en el trabajo mismo, y si la Facultad entera se organiza para lograr que el alumno alcance este dominio, la atención debe ser dirigida preferentemente a los cursos que se imparten en forma de seminario —de lectura de textos en los primeros semestres de la carrera, de investigaciones en los últimos—, porque en ellos el alumno toma la parte activa y encuentra la ocasión de formarse realmente en el trato directo con los textos clásicos y en la investigación dirigida. Y en atención a las labores de cada seminario deben organizarse los cursos complementarios —generales o monográficos— que en cada caso resulten aconsejables.

Las reglamentaciones escolares deben prever las condiciones para la cuidadosa planeación de los seminarios y proteger su prolongación a lo largo de los periodos lectivos necesarios de acuerdo con la índole de la obra en estudio o de acuerdo con la investigación en proceso, haciendo posible que el alumno permanezca en ellos durante todo el periodo en que se desarrolle el trabajo planeado.

Pero no es posible extenderse más, ni podemos descender a mayores detalles. Sin embargo, debemos advertir para terminar que lo expuesto hasta

aquí abarca solamente los problemas más generales de la enseñanza de la filosofía, y que quedan sin tocar una serie de cuestiones que ahora es imposible abordar, a pesar de que corresponden a la enseñanza de la filosofía en el nivel de la Facultad. Por ejemplo, el problema —apenas insinuado en páginas anteriores— de la preparación que debe tener el estudiante de filosofía en otras disciplinas, de la enseñanza de las ciencias dentro de la Facultad de filosofía. Y al lado de éste, otros no menos graves: el de la enseñanza de la filosofía a los no filósofos, es decir, a los estudiantes que se preparan dentro de la misma Facultad para ejercer la docencia en otras especialidades; e igualmente, a los estudiantes de otras facultades que se preparan para otras profesiones ajenas a la docencia.

Tales asuntos —que entre nosotros no suelen plantearse en estos términos— son del mayor interés, como lo prueban a menudo los tópicos de las conversaciones corrientes y las agendas de los congresos, si bien bajo fórmulas diversas y al parecer muy ajenas a la filosofía y su enseñanza, que aluden a la separación de la ciencia y de las humanidades o a la crisis de éstas. Pero por ahora era indispensable permanecer en otras cuestiones, llamar la atención sobre la necesidad de subordinar los métodos de la enseñanza a los métodos de la investigación; en suma, conducir algunas ideas hasta esta cuestión central de los métodos de trabajo académico en que desemboca toda consideración sobre la enseñanza de la filosofía, todo diálogo sobre ella, incluso este seminario en el que tengo el honor de participar exclusivamente para introducir el tema.

INTERVENCIÓN DE FRANCISCO LARROYO

Mis primeras palabras deben ser un elogio de este trabajo. A decir verdad, es un trabajo, a mi manera de ver, original, y, en cierto modo, desusado, si pensamos que viene de una persona que no se ha ocupado profesionalmente de la pedagogía, aunque él, como lo ha advertido con acierto, a la luz de los intereses filosóficos ha tratado de iluminar los problemas de la enseñanza. Como decía el Dr. García Máynez, de primer intento se le van a uno algunas ideas. Valdría la pena hacer una recensión meditada en algunas páginas. Pero ya fue leído el trabajo. Aquí no queda otro camino que formular una breve recensión sobre la rodilla.

Debo desde luego reconocer que hay aquí un acierto fundamental, muy bien expuesto: esta idea que llamamos en pedagogía el *principio de la enseñanza activa*; esto es, provocar en el educando un movimiento de dentro hacia fuera en la tarea del aprendizaje. Me place sobremanera advertir que Salmerón aproxima, como es debido, los métodos de enseñanza con los métodos de investigación. Este principio vale en todos los niveles de la enseñanza, pero sobre todo debe ser fundamental, imprescindible, en la enseñan-

za de la filosofía. En la enseñanza de la filosofía hay que asimilar los métodos de trabajo, como nos dice en esto que yo llamaría un metodismo de su doctrina. Es necesario, pues en la filosofía se trata de problemas siempre abiertos y cargados de concepciones múltiples del mundo y de la vida. El fin, efectivamente, es hacer una doctrina y una concepción del mundo y de la vida, y esto lo toma Salmerón como punto central, a su manera, en sus puntos de vista personales, en la enseñanza dentro de las Facultades Universitarias o de los Institutos de Enseñanza Superior. Aplaudo, pues, esa idea de promover hasta el máximo, que el educando, el estudiante de filosofía, asimile los métodos de trabajos. De esta manera se logra lo que yo he llamado *aprender maneras de estudiar y de investigar*. Claro, y en esto difiero un poco de Salmerón, que en tarea tal es imprescindible un conjunto de filosofía. Él mismo lo reconoce al lanzar con buen acierto al estudioso a los textos clásicos. Es realmente por ese camino por el que, ante la verdad conquistada, el estudioso ve la manera de posesionarse de ella primero, y después tomar una posición crítica, es decir, una posición independiente.

Un segundo punto (he dicho que voy a referirme un poco deshilvanadamente a su trabajo) es el que toca la limitación que debe tener la filosofía en las facultades de filosofía y letras. Advierto aquí una aparente contradicción que trataré de explicar. Estoy completamente de acuerdo en que la Facultad de filosofía, dados sus dos niveles: la maestría y el doctorado, debe atender a la formación docente del filósofo. Es la inserción, digamos, de la filosofía en el ámbito general de la enseñanza, en el ámbito general de la educación. Y aunque en la formación del maestro de filosofía, como se ha dicho ya, es imprescindible una experiencia viva de la filosofía, enseñarlo a filosofar, que no a la adquisición de cierta filosofía, sobre esta tarea sí creo que la Facultad tiene otra, si no más, tan importante como ella: la de la creación filosófica. Pienso que debe organizarse, y de hecho se han venido organizando todas las facultades del mundo, unas con más éxito que otras, en torno de esta idea la creación filosófica. La universidad para mí tiene un signo superior en la idea de la creación. Ahora bien, esta idea de creación se vincula (por eso decía que veía yo alguna aparente contradicción) en la formación de los doctores, en el nivel del doctorado que el ponente admite. Los niveles quedan perfectamente delimitados. Pero no sólo en esto vuelvo a diferir de mi dilecto colega el doctor Salmerón. La Facultad no sólo debe promover la manera de que el estudioso adquiera, siempre que tenga la capacidad para ello, las aptitudes para la creación, sino que debe crear, ello es, debe organizarse de tal manera que se mantenga la tradición filosófica, y que ésta sea un peldaño para obtener nuevas verdades. Como dijeron ya los filósofos idealistas, por boca de Fichte: "la Universidad debe ser una fábrica de saber". Hay más: para poder promover la investigación creadora y organizar la Facultad de tal manera que se preparen los elementos para la creación, es

necesario partir de la creación misma. Ésta es la esencia del seminario, ésta es la esencia del instituto; allí tenemos la experiencia viva, lo que se está conquistando, allí sabemos cómo se conquista, cómo se llega a la nueva verdad, una verdad que puede abarcar desde la investigación histórica hasta la adquisición de inéditas verdades en sus diferentes deslindes. En otros términos: yo creo que el principio activo, que tan acertadamente defiende Salmerón, en los dominios de la filosofía, sólo es posible cuando tenga ese venero, esa fontana de creación: es allí donde realmente se van a poner en crisis los métodos encaminados al descubrimiento de nuevas verdades. Por lo demás, estimo que este principio inspira todo el conjunto de problemas que ha señalado con acierto en torno a los planes y a los programas de enseñanza. Pues dice usted: "de la misma manera que debe proporcionarle el dominio de las técnicas de investigación documental, para llevar a cabo la exposición de un pensamiento ajeno o el cuadro sintético que recoja orgánicamente los logros ideológicos de un momento histórico. Y todo esto, conocimiento para la enseñanza y técnica para la investigación, no como algo sobreañadido a la profesión sino como una prolongación esencial de toda verdadera preparación filosófica". Esto es, la enseñanza activa sólo es posible partiendo como guía de la propia investigación, de los logros obtenidos.

Con esto quiero tocar un problema que constantemente se plantea mal: el de la instrucción y el de la educación en los dominios de la filosofía. Es un lugar común, que ya Herbart echó por tierra, el que puede haber educación sin instrucción, y viceversa. Decía yo que para filosofar se necesitan filosofemas. Si por instrucción se entiende la asimilación de una idea, y por educación los hábitos, las aptitudes para tomar posesión de las verdades, como lo decía Herbart, no es posible un aprendizaje de la técnica del método, para decirlo en nuestro lenguaje, sin los filosofemas. Es decir, no hay educación sin instrucción, ni instrucción sin educación. Son términos inseparablemente unidos, y tanto más cuanto que aquí se ataca el problema del método como una solución, que yo considero muy valiosa. Los métodos mismos son algo que se ha dado históricamente. Claro que se puede descubrir un nuevo método, pero cuando se descubra un nuevo método, éste tendrá determinada estructura y será parte de un filosofema. Pienso que los métodos son estas vías encaminadas a la obtención de las verdades. Los métodos mismos tienen un contenido de conocimiento. Con lo cual se confirma el principio de que sin un contenido asimilable, no es posible una formación del sujeto, una formación de su mente que lo haga realmente filosofar.

Pero volviendo al problema que se trata en la última parte (reconozco que es una lectura rápida la que yo he hecho, así que puedo incurrir en algunas inexactitudes), ¿no cree el ponente que la historia de la filosofía nos habla naturalmente de los métodos filosóficos? El problema aquí no es propiamente la historia de la filosofía, sino ¿qué historia de la filosofía? Porque

si entendemos por historia de la filosofía una suerte de *membra disjecta*, pues claro, esto lleva, en cierto modo, el espíritu joven a una cierta anarquía mental. Pero si descubrimos o tratamos de descubrir un sentido de la historia de la filosofía, un sentido, pues, de la filosofía, entonces esta disciplina bien entendida reabsorbe todos los problemas y las soluciones viables para la constitución y la formulación del plan de estudios. En efecto, se habla, entiendo, en su sentido más amplio, incluyendo aquí hasta el descubrimiento de nuevos caminos. Imagino que Husserl, cuando presentó por vez primera su método fenomenológico, vinculándose naturalmente a todo el idealismo y toda la filosofía anterior, pues, propuso un nuevo camino que ahora enseñamos como un filosofema, que tiene, como se dice muy bien, una dimensión histórica. Si aceptamos, pues, el principio de la historicidad, pero con una base crítica (porque no todo lo que se ha dicho es verdadero; en principio, tal vez estemos muy atrás en la conquista definitiva de la verdad); si reconocemos este principio de historicidad, unido a una posición reflexiva, crítica, o en mi lenguaje, a un historicismo trascendental, podría haber, como yo lo considero, un buen principio para organizar la enseñanza.

Toquemos, para concluir, la idea de estudiar dos carreras, como propone el ponente. ¿Por qué no tres? Sobre esto quiero decir las últimas palabras: creo que la especialización es un principio que se impone en la enseñanza, tomando en cuenta todas las circunstancias que debe tener un plan de estudios. Yo considero que el núcleo central de cada carrera debe formarlo una especialización; no me opongo, al contrario, he dicho siempre que los planes rígidos son la negación misma del principio activo de la enseñanza; no me opongo a que se estudien diversas asignaturas de acuerdo con las aptitudes y preferencias de los alumnos. Pero de esto a exigir dos carreras o dos estudios paralelos, es algo que presenta muchas dificultades, por una parte, y, por la otra, no permite una concentración realmente en un determinado rango de la vida académica. Claro que, hoy por hoy, el filósofo tiene que asomarse (siempre lo ha hecho, ¿verdad?) a diversas disciplinas. Particularmente puede un estudioso de filosofía asomarse a la matemática, a la ciencia, a la historia, a la pedagogía y completar orgánicamente su formación para ser un profesor que no proceda con parcialidades, con tal que conserve una dedicación central: la filosofía, en nuestro caso.

INTERVENCIÓN DE LUIS VILLORO

Entre las muchas ideas interesantes de la ponencia del profesor Salmerón, quisiera destacar una que me parece de singular importancia.

El profesor Salmerón ha señalado las fallas de los dos criterios que suelen dirigir los programas y métodos de enseñanza de la filosofía en la Universidad. Ni el criterio sistemático, ni el histórico, responden a las necesida-

des actuales de la enseñanza de la filosofía. El primero sólo puede ser eficaz cuando está efectivamente al servicio de un sistema de pensamiento, pues se funda en el supuesto de que todas las disciplinas filosóficas se complementan entre sí para constituir un cuerpo unitario de doctrina. Pero cuando cada asignatura se imparte según una dirección filosófica diferente, mantener el criterio sistemático prolonga una concepción que ya no refleja la situación. Al conservarse, lejos de alcanzar la unificación armónica de los conocimientos en un cuerpo de doctrina, logra justo lo contrario: la imposibilidad de coordinación entre las distintas direcciones filosóficas y la fragmentación al máximo de la enseñanza. ¿Cómo puede, por ejemplo, ordenar sus conocimientos en una estructura, un alumno que estudió *Lógica* desde la perspectiva del materialismo dialéctico, *Teoría del Conocimiento* según la escuela neokantiana y *Metafísica* siguiendo a Tomás de Aquino?

Por su parte, el criterio histórico no resulta mejor adaptado. Al presentar la filosofía como una serie de doctrinas sucesivas invita al escepticismo. Lo que es más grave: tiende a confundir la filosofía viva con su historia y a hacer creer al alumno que, al dominar ésta, habrá asumido aquélla. Ciertamente que podría enseñarse la historia de la filosofía con mentalidad crítica y filosófica —como ha observado el doctor Larroyo—, mas esto requiere capacidades poco comunes en el expositor y, de hecho, sólo por excepción acontece.

A las fallas de ambos criterios se ha querido remediar con una mezcla de ambos. Pero una conjunción de dos criterios inadaptados no puede redundar en uno eficaz. No; la solución debe encontrarse en una tercera vía que, a la par que respetara la diversidad de direcciones filosóficas propia de una Universidad en que impera —y debe seguir imperando— la libertad de cátedra, lograra su coordinación estrecha. Para mí, el mayor mérito de la ponencia del profesor Salmerón es haber dado con esta vía y haber acertado a caracterizarla adecuadamente. Frente a los criterios sistemático e histórico, propone Salmerón un criterio “metodológico”. Creo que muchos de nosotros coincidiríamos plenamente con él, de tomar este término en un sentido lato —como, creo, es su intención. Es decir: no se trataría de reducir la enseñanza al aprendizaje de los métodos propios de la filosofía; se trataría, más bien, de concebirla como un camino que conduzca al alumno a la comprensión personal de los problemas filosóficos vivos y a la reflexión libre sobre ellos. En este sentido la enseñanza sería exactamente lo contrario de la mera transmisión de un saber heredado; sería la invitación a una tarea personal.

La dificultad práctica de este criterio estriba en que exigiría una revisión radical de los programas y hábitos de enseñanza vigentes. Como colaboración a la solución de esa dificultad, y a título de sugerencia provisional, propongo el esbozo de un plan que responde a ese criterio. Según este plan, la enseñanza de la filosofía pasaría por tres niveles, aplicados a cada una de las disciplinas fundamentales (*Lógica*, *Teoría del Conocimiento*, *Metafísica*, *An-*

tropología filosófica, Ética). En un primer nivel, se ofrecería la exposición de la *situación actual* de la disciplina correspondiente; esto es, principalmente, de los *problemas centrales* planteados en el momento presente, y las distintas soluciones propuestas. El criterio de enseñanza no podría ser dogmático, ni tratar de transmitir las soluciones de un solo sistema de pensamiento; tendría que ser un criterio a la vez problemático y dirigido por la orientación personal del profesor.

Un segundo nivel estaría constituido exclusivamente por dos especies de cursos. Primero: cursos monográficos acerca de algún tema central de la reflexión filosófica de nuestro tiempo. Segundo: seminarios de lectura y comentario de textos, tanto clásicos como contemporáneos. Estos cursos deberían estar perfectamente coordinados entre sí y escalonados de modo que el segundo curso pudiera fundarse en el primero. Los cursos monográficos enfocarían la atención del alumno hacia un problema particular de nuestro momento espiritual; los seminarios lo pondrían en contacto con el proceso auténtico de reflexión y creación filosófica y le darían conciencia del rigor requerido en esas investigaciones.

Por último, un tercer nivel estaría constituido por seminarios de investigación, de preferencia colectivos, en que el alumno intentara aportar su personal contribución a la interpretación, planteamiento o solución de algún problema. En esos seminarios se impartiría igualmente la enseñanza de los métodos de interpretación e investigación filosófica.

El alumno tendría que efectuar por su cuenta el estudio de la historia de la filosofía, mediante lecturas personales bajo la dirección y supervisión estricta de un profesor.

La aplicación de un plan de este tipo supondría, naturalmente, ciertas condiciones mínimas. Exigiría, desde luego, una coordinación perfecta entre todas las asignaturas y un contacto permanente entre los profesores. Supondría, por otra parte, en los coordinadores del programa, cierta flexibilidad para adaptar continuamente el programa a la situación contemporánea de la reflexión filosófica y una fina sensibilidad para determinar cuáles son los problemas y temas centrales del momento y enfocar en ellos la atención preferente. Pero, sobre todo, exigiría un cambio en la mentalidad del profesor. Éste ya no podría concebir la enseñanza como la transmisión de un saber adquirido, mucho menos como una labor de convencimiento en favor de alguna doctrina, sino como la manera de abrir el espíritu del alumno a la comprensión clara de su momento filosófico, y la incitación permanente a que se enfrente personalmente a los problemas de la filosofía.

Mientras no contáramos con suficientes personas que, por su información y su personal capacidad para la reflexión filosófica, pudieran implantar un nuevo criterio en la enseñanza filosófica, cualquier reforma de programas sería, por supuesto, inútil. Con todo, parece tan necesaria una reforma, para

sacar la enseñanza de la filosofía del estancamiento que todos le reconocemos y para adecuarla a las necesidades espirituales de nuestra época, que resulta preciso empezar a plantear con franqueza estos problemas y señalar posibles soluciones para someterlas a discusión. La magnífica ponencia del profesor Salmerón nos obliga a atender con toda seriedad un problema del que podría depender el porvenir de la filosofía en nuestro país.

INTERVENCIÓN DE ROBERT S. HARTMAN

Quisiera, antes que nada, agradecer al distinguido doctor Salmerón su magnífica ponencia, que encierra un máximo de material y de problemas filosóficos y pedagógicos en un mínimo de espacio.

Estoy de acuerdo con casi todo lo que se ha dicho. Sin embargo, desearía un poco más de claridad en un punto que quizá sea el punto central de toda la problemática, esto es, el concerniente a los dos principios fundamentales que gobiernan la enseñanza de la filosofía. Según el ponente —en su punto 5—, la enseñanza “debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte”, “una situación, nos dice, que debe estar dotada de una vastedad de horizonte, de una amplitud de visión” (págs. 125 y 127). Éste es el primer principio. El segundo principio de la enseñanza de la filosofía sería la lectura de los textos clásicos, como la única auténtica experiencia de filosofar.

Los dos principios fundamentales de la enseñanza de la filosofía son, entonces, dos tipos de experiencia, la experiencia de la situación concreta en la cual vivimos y la experiencia de la filosofía escrita por los clásicos, reviviendo la manera con la que ellos se enfrentaron a sus situaciones respectivas. La primera es una respuesta directa a la problemática de la situación que nos toca vivir; la segunda, una respuesta a la respuesta dada en el pasado a una situación vivida.

Mi pregunta es cómo se relacionan estas dos experiencias, la de la vida y la de los textos, y cómo deben tratarse en la enseñanza de la filosofía y del filosofar.

No veo muy clara esta relación en la ponencia que hemos gozado. Dice el doctor Salmerón: “cuando la actitud filosófica es radical, cuando quiere tomar las cosas desde su raíz, . . . se encuentra en el camino con los clásicos y, lejos de manejarlos como tema de estudio replantea los problemas que los clásicos estudiaron, busca desde aquellos puntos de arranque las soluciones del presente e integra el pasado entero en cada avance”. Aquí parece que el estudio de los clásicos es meramente el medio para comprender las situaciones actuales, así que el segundo principio antes mencionado sería el medio para el primero. Estudiamos los clásicos para adquirir un método al tratar

filosóficamente nuestra situación actual y resolver los problemas igualmente actuales.

Pero hacer esto sería, creo yo, hacer en esencia lo que hicieron los clásicos. Su creación filosófica era, precisamente, la resolución de sus problemas actuales en términos de la filosofía perenne. Esto significaría que todos nosotros deberíamos, en escala mayor o menor, ser creadores de la filosofía.

Más adelante dice el ponente que "un grado más elevado de formación académica debe quedar reservado a quienes hayan dado pruebas suficientes de su capacidad, en sus estudios y en su tesis profesional para el trabajo creador" (pág. 128). En otros pasajes parece que la creación filosófica es algo que no debe tener lugar en las universidades. Así, cuando se dice: "saber leer un texto clásico, esto es saber filosofar" (pág. 129), o "la verdad es que la universidad no tiene que organizarse para autorizar el ejercicio de la creación filosófica" (pág. 126).

Aquí me parece que hay una contradicción, o por lo menos, una falta de claridad. Debemos hacer, creo yo, una clara distinción entre las dos experiencias mencionadas, la de la realidad vivida y la de los textos leídos. Esto, yo creo, lo podemos hacer por medio de la distinción entre la filosofía y el filosofar.

La filosofía puede ser vista como la totalidad de los textos filosóficos. Naturalmente, en la enseñanza de la filosofía se tiene que aprender a leer los más fundamentales de tales textos. Éste es el principio segundo del ponente. Pero no creo que saber leer estos textos sea saber filosofar. Más bien, yo quisiera definir el filosofar como la *interpretación y la resolución de la problemática correspondiente a una situación actual, en términos de la filosofía perenne*. El filosofar, en otras palabras, es la creación de la filosofía, siendo la filosofía el resultado del filosofar. Para filosofar es menester la filosofía, es decir, la posesión de un método o herramienta que permita abordar y resolver los problemas actuales en tanto filósofo. El filosofar, entonces, sería el primero de los principios del doctor Salmerón.

Estos principios no son necesariamente complementarios. Hay maestros de la filosofía que conocen la filosofía desconociendo el filosofar, y hay otros que sabiendo o pudiendo filosofar desconocen la filosofía; y ambos muy bien pueden tener el grado de doctor. Como en todo, también aquí hay doctores y doctores. Es indudable que existen doctores en filosofía que no saben filosofar en el sentido definido. Muy bien se puede manejar textos y textos y aclararlos y comentarlos *ad infinitum* sin la auténtica experiencia de referirlos a situaciones actuales, y aun a situaciones pasadas.

Por otro lado, es posible la penetración y sensibilidad filosóficas frente a un problema actual sin la necesidad de referencia alguna a ningún texto filosófico, clásico o no.

¿Debemos decir, por eso, que la ocupación con textos filosóficos sin refe-

rencia a la actualidad no es auténtica ocupación con la filosofía? De ninguna manera. La filosofía necesita la continuación de su tradición, y la lectura y comprensión de los textos clásicos en filosofía es auténtica ocupación filosófica y profesional. Pero tal cosa no justifica decir que es la única o verdadera ocupación con la filosofía, y que el filosofar sin la referencia a los clásicos de la filosofía no sería filosofar ni ocupación auténtica del filósofo profesional. Hay situaciones donde tal referencia es imposible. Y casi se puede formular el axioma de que cuanto más profunda es la problemática actual, tanto menos pertinencia tienen los textos filosóficos. En tales situaciones, el filósofo tiene que luchar en contra de la tradición más bien que incorporarla en su obra.

La historia de la filosofía está llena de ejemplos de tales situaciones. Pensemos en Galileo y su lucha contra los aristotélicos, en Descartes y su lucha en contra los escolásticos, en Leibniz, en Spinoza, y realmente en todos los sistemas autónomos de la filosofía. Si el saber leer textos clásicos es saber filosofar, ¿qué hicieron entonces estos filósofos? ¡Ellos no sabían leer textos clásicos en el sentido en que los clásicos querían ser leídos!

Hay entonces, en mi opinión, dos dimensiones enteramente diferentes de la actividad filosófica: la del conocimiento de la filosofía y la del saber filosofar. La cuestión es cómo estas dos dimensiones deben ser tratadas en la enseñanza filosófica. En mi opinión, deben ambas tratarse de igual manera. Debe enseñarse el conocimiento de textos y también enseñarse la vivencia filosófica de la situación actual, y no solamente en la introducción a la filosofía, como dice el doctor Salmerón, sino como un método permanente a lo largo de toda una carrera filosófica. No se debe despreciar la creación filosófica, como parece hacerlo el ponente, ni tampoco el estudio de textos, como lo hicieron Galileo, Hume, Kant y otros clásicos. Recordemos, por ejemplo, a Galileo cuando dice que nada es más repugnante que la referencia a los textos al tratar un asunto vital: “nuestro lenguaje —decía— debe referirse a un mundo concreto y no a uno de papel. . . Si, a pesar de todo, quereis continuar en este modo de estudio, entonces poned a un lado el nombre de filósofo y llamaos historiadores o memoristas. Pues no es propio que aquellos que nunca filosofan usurpen el honorable título de filósofo” (en *Dos sistemas del mundo*). Todos conocemos el famoso dicho de Hume que nos pide arrojar al fuego todos los textos no humeanos, y las primeras palabras del Prefacio a los *Prolegómenos* de Kant: “hay sabios para los cuales la historia de la filosofía (tanto la vieja como la nueva) es la filosofía misma; para ellos no se han escrito estos Prolegómenos. . .”.

Tiene entonces que enseñarse el filosofar por medio de la filosofía, y la filosofía por medio del filosofar. Es decir, el entendimiento de la situación actual por los textos filosóficos y los textos filosóficos por medio del entendimiento de la situación actual. También, aun en el caso de que los textos

fueran inaplicables, deben ser conocidos, así sea sólo para saber que son inaplicables.

Nuestra situación actual es tan compleja y tan profunda en su problemática que los clásicos son casi inaplicables y que un filósofo que quiere filosofar en el sentido más arriba definido debe tener, y enseñar, un método para advertir claramente la problemática de la época actual. Para dar algún ejemplo, de mi propio campo, diré que, si pensamos que muchos de nuestros problemas son problemas de valor, es menester saber antes que nada qué es el valor. En particular, es menester hacer una diferencia entre el género Valor y las especies de valores particulares, como el ético, el estético, el económico, etc. No hay nada en los clásicos de la filosofía que nos diga qué es el género del Valor, en distinción a las especies del valor, y muy pocos filósofos del pasado llegan a ver la problemática. Otro problema de la situación actual es el de la fundación axiológica del derecho. Una vez más es muy remoto que podamos usar el pasado. Toda la literatura sobre el derecho natural, por ejemplo, carece de fundamento axiológico. Un tercer problema de nuestros días es el de la guerra, probablemente el problema central de todo nuestro tiempo, el cual no se ha discutido en la filosofía con pertinencia a nuestra situación actual. Supone la noción de soberanía, y esta noción, en esencia, no ha cambiado a través de toda su historia. Necesita un nuevo principio de soberanía, basado en el valor de la persona humana, y tal noción debe crearse en la actualidad, en contra, más bien que a continuación, de la filosofía del pasado. Otro tema actual es la relación entre el valor del hombre y el valor económico, y cómo ambos pueden unirse en un sistema de economía política. Necesitamos una nueva economía política, basada en el valor del hombre. Ni los clásicos del capitalismo ni los del socialismo o los del comunismo nos la proporcionan; no conocen ningún otro valor del hombre que su valor social. Pero a veces ni los propios filósofos ven la problemática en cuestión, siendo muy posible que nos encontremos bien enterados en antropología filosófica, pero que, cuando pensamos política o económicamente, aceptemos ideas que son diametralmente opuestas a nuestro conocimiento filosófico, sin darnos cuenta de esto; como hemos visto, por ejemplo, en la última guerra.

En todos los campos mencionados los filósofos de hoy y los de mañana, nuestros alumnos, tienen que principiar de nuevo, y, en la mayoría de los casos, en contra de la tradición filosófica.

Mientras que la enseñanza de los textos no es particularmente problemática, sí lo es la enseñanza de la advertencia filosófica de la realidad. Propongo parafrasear una oración de la ponencia como una sugerencia de cómo pueda resolverse este problema. Dice el doctor Salmerón que, en la medida en que la filosofía es aporética, se identifican la introducción a la filosofía y esta misma. En mi opinión, el filosofar siempre es aporético; y en la medida

en que la enseñanza de la filosofía es aporética se identifican la enseñanza de la filosofía y el filosofar.

Aunque ninguna de las universidades que conozco reconoce oficialmente la necesidad de separar la enseñanza de textos de la enseñanza del filosofar sobre la realidad, extraoficialmente tal cosa es aceptada en las que me ha tocado conocer. Pero no se ha aceptado aún la necesidad, como método filosófico a través de toda la carrera, de la advertencia filosófica de la realidad. Por eso quisiera añadir el problema de la enseñanza del filosofar, *como vista crítica y formulación creativa y coherente de la realidad*, a los problemas aún no resueltos de nuestra época.

Puesto que nuestros alumnos son los que tienen que resolver estos problemas, debemos considerar la posibilidad, y aun la necesidad, de que, aunque nosotros no seamos grandes pensadores, alguno de ellos lo puede ser, y que un día quizás alcance las alturas de la filosofía clásica. Tal clásico del futuro va a aparecer en la generación que es la generación de nuestros alumnos. Y esto puede ser, y lo es para mí, la más alta inspiración de ser maestro de filosofía.