

J O S E G A O S

LA FILOSOFIA
EN LA
UNIVERSIDAD

8

facultad de



FILOSOFIA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DIRECCION GENERAL DE PUBLICACIONES

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

Rector:

Dr. Nabor Carrillo

Secretario General:

Dr. Efrén C. del Pozo

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Director:

Lic. Salvador Azuela

Secretario:

Juan Hernández Luna

CONSEJO TECNICO DE HUMANIDADES

Coordinador:

Dr. Samuel Ramos

Secretario:

Rafael Moreno

EDICIONES FILOSOFIA Y LETRAS

Opúsculos preparados por los maestros de la Facultad de Filosofía y Letras y editados bajo los auspicios del Consejo Técnico de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

1. *Schiller desde México*: Prólogo, biografía y recopilación de la Dra. M. O. de Bopp.
2. Agostino Gemelli: *El psicólogo ante los problemas de la psiquiatría*. Traducción y nota del Dr. Oswaldo Robles.
3. Gabriel Marcel: *Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Prólogo y traducción de Luis Villoro.
4. Carlos Guillermo Koppe: *Cartas a la patria* (Dos cartas alemanas sobre el México de 1830). Traducción del alemán, estudio preliminar y notas de Juan A. Ortega y Medina.
5. Pablo Natorp: *Kant y la Escuela de Marburgo*. Prólogo y traducción de Miguel Bueno.
6. Leopoldo Zea: *Esquema para una historia de las ideas en Iberoamérica*.
7. Federico Schiller: *Filosofía de la historia*. Prólogo, traducción y notas de Juan A. Ortega y Medina.
8. José Gaos: *La filosofía en la Universidad*.

LA FILOSOFIA
EN LA UNIVERSIDAD

**DONACION
SALVADOR AZUELA
1984**



**BIBLIOTECA
SAMUEL RAMOS
Facultad de Filosofía
y Letras**

Printed and made in Mexico
Impreso y hecho en México
por la

Imprenta Universitaria
Bolivia 17. México, D. F.

J O S E G A O S

LA FILOSOFIA
EN LA
UNIVERSIDAD



FILOSOFIA Y LETRAS
FONDO RESERVADO

ESTE LIBRO
NO SALE DE
LA BIBLIOTECA

México, 1956

C.E.

B52

43

LA FILOSOFIA

EN LA

UNIVERSIDAD



LIBRO

DE

FILOSOFIA Y LETRAS

ADVERTENCIA

Las reformas de los estudios universitarios ya realizadas o aun por realizar, con ocasión de la nueva vida impuesta o brindada a la Universidad Nacional Autónoma de México por su instalación en la Ciudad Universitaria, movieron a distintas autoridades de la institución a pedir variedad de trabajos relacionados con las reformas a los profesores de carrera o de tiempo completo, obligados a hacerlos por sus contratos o nombramientos. Ha parecido a los editores de la colección a que pertenece este volumen que podría ser útil dar a conocer a los universitarios y al público en general interesado por los asuntos de la Universidad los trabajos que por ello se incluyen en este volumen bajo los números 2 y 3 y 5 a 8.¹ Y le ha parecido al autor de ellos

1 A petición del doctor Nabor Carrillo, Rector de la Universidad, 7, en 1953; del doctor E'duardo García

oportuno incorporar al volumen tres artículos, publicados anteriormente, por la relación de sus temas con los de los otros trabajos.

Por lo demás, este librito, de apariencia un tanto insignificante, pudiera ser la publicación más significativa del autor. Este es, esencialmente, un profesor, y éste, a su vez, se confiesa, como en ninguna otra de sus publicaciones, en este librito.

Máynez, Director de la Facultad de Filosofía y Letras, 2 I y 6, en 1953; del doctor Salvador Azuela, Director de la misma Facultad, 2 II y 5, en 1954, 3, en 1955.

1. LA FILOSOFIA EN LA UNIVERSIDAD

La Filosofía ha tenido en la Universidad un puesto y desempeñado una función determinados por el puesto y la función asignados a la Filosofía y a la Universidad dentro del sistema de la cultura de cada época. En la Universidad medieval y en su prolongación dentro de los tiempos modernos, la Filosofía tuvo el puesto y desempeñó la función fundamentales que el sistema de la cultura medieval le asignó desde las Artes hasta la Teología dentro de la Universidad, órgano por excelencia del sistema. La nueva potencia básica y directiva, a la vez, del sistema de la cultura moderna, la ciencia en el sentido más estricto de este término, encontró en un principio su cultivo en individualidades e instituciones distintas de las universitarias. Bajo un nombre que la confundía con la Filosofía al par que la

diferenciaba de la tradicional, el nombre de “Filosofía experimental”, logró por fin la ciencia moderna acceso a la Universidad, con la pretensión de retener para sí el puesto y la función de la Filosofía tradicional, que había pasado a tener y desempeñar en el sistema de la cultura moderna fuera de la Universidad: es lo que representó en México la aprobación de los *Elementos* de Gamarra por la Universidad. El positivismo del siglo pasado fué para la Filosofía lo que fué para la Universidad el liberalismo del mismo siglo: la Filosofía y la Universidad aferradas a su tradición, tan común de las dos, fueron, en nombre de la libertad y de la ciencia, necesaria aquélla para ésta y ambas para el progreso, menoscabadas —porque anuladas no lo fueron—, en la medida en que subsistieron transformadas y localizadas de suerte diversa a la anterior. Finalmente, la reacción de nuestro siglo contra su precedente inmediato trajo una nueva situación de la Filosofía y de la Universidad en el sistema de la cultura de nuestros días y de la Filosofía en la Universidad.

¿Cuáles son, pues, el puesto y la función de la Filosofía dentro de la Universidad en el día de hoy?

La Filosofía misma, ufana de su plena restauración en nuestro siglo, pretende, sin duda,

sin ni siquiera un modesto disimulo, tener y desempeñar de nuevo el puesto y la función fundamentales que tuvo y desempeñó a través de una larga y entrecortada, pero en definitiva constante tradición. A acicatearla a la ambición implícita en semejante reivindicación, la de anteponerse o sobreponerse de nuevo, neta y sólidamente, a la ciencia, coopera la crisis por la que se dice que está pasando esta última y que se extendería desde los "fundamentos" hasta las normas para el empleo de los artefactos producto de sus aplicaciones técnicas. A la pérdida de la fe en la ciencia, es decir, en la ciencia de la naturaleza, habría sucedido una nueva fe, en la ciencia del hombre, en las humanidades. Y la Filosofía más de la hora, la existencialista de las antagónicas observancias, presume de ser, en cada una de éstas, un nuevo humanismo, más cabal que todo humanismo pasado y con el cual servir de guía al sistema de la cultura que debiera ser el del futuro inmediato. Cuando esta Filosofía, existencialista y humanista, se concreta como Filosofía de la circunstancia, como aquí en México ahora mismo, puede asumir relativamente a *una* cultura una eficacia con probabilidad mucho mayor que la asumible relativamente a *la* cultura por aquella Filosofía más universal, esto es, más abstracta. Pero ¿y si la

restauración de la Filosofía en nuestros días no fuese más que una manifestación de una gigantesca reacción de nuestros días contra... la modernidad?... Esta representó un sistema de la cultura tan letal para todos los sistemas, tradicionales, anteriores, que éstos, antes de consentir en su muerte, han reaccionado con desesperación proporcionada al auge de la modernidad. Al formidable auge de ésta bajo el signo de la Ilustración siguió la reacción romántica. Al más formidable aún auge de la modernidad bajo los múltiples signos del siglo XIX, ha seguido la reacción, multiforme también, de la primera mitad de este siglo XX por ahora. ¿Y si la Filosofía fuese una forma arcaica de la cultura humana, sólo restaurable por la vía de la reacción? Aun así, quizá el conocimiento de la Filosofía no perdiera todo valor, ni siquiera un valor educativo fundamental. El conocimiento de las discrepancias de los filósofos, en las que, por el puesto y la función tradicionales de la Filosofía en los sistemas de la cultura, se revela con transparencia superlativa la multiforme pluralidad de las culturas y hasta de los individuos con su singularidad irreducible, absoluta, que hace la riqueza, espléndido espectáculo, de la realidad —el conocimiento de las discrepancias de los filósofos, y por instrumento de él, de la multiforme plu-

ralidad de lo humano o del espectáculo de la realidad, bien pudiera ser el método por excelencia de la formación de espíritus que, en vez de reaccionar ante lo que advierten disidente de ellos mismos con ciega acometida de animal fiero, sean capaces de complacerse en el paisaje de las infinitas singularidades hasta el punto de cooperar a fomentarlo con una acción que supere el esteticismo. Entre historicismo y liberalismo parece haber una esencial intimidad.

Aquel D. Justo Sierra de tan notable perspicacia histórica, restaurador de la Universidad cuyo centenario celebramos este año, sin solución de continuidad con el centenario del restaurador, celebrado el año pasado, pronunció las siguientes palabras precisamente en su discurso del acto inaugural de la Universidad restaurada: "Las lucubraciones metafísicas, que responden a un invencible anhelo del espíritu y que constituyen una suerte de religión en el orden ideal, no pueden ser materia de ciencia... Quedan a cargo del talento, alguna vez del genio, siempre de la conciencia individual..." Esta es la letra. ¿Es dudoso el espíritu de esta letra?

"Universidades de América"

México

Nº 12

Septiembre, 1951

2. SOBRE LOS ESTUDIOS FACULTATIVOS DE FILOSOFIA

I

El *plan* de estudios de Filosofía de la Facultad es prácticamente perfecto. Apenas si debiera comprender alguna materia optativa más de las que comprende, a lo que me referiré más adelante. Ni siquiera el extenderlo a cuatro años, como alguna vez se ha pensado, podría alterar sus grandes líneas ni la mayoría de sus detalles.

Lo que parece susceptible aún de perfeccionamiento son más bien los *métodos* de trabajo. En la enseñanza de la Filosofía en la Facultad prevalece, poco menos que exclusivamente, el método de la *conferencia*. Esto tiene como consecuencia, en la mayoría de los casos, el que la enseñanza de la Filosofía en la Facultad no pase

de ser una repetición o una prolongación de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato: repetición, en las materias comunes a ambas enseñanzas; en las demás, prolongación. Pero las conferencias, ni siquiera en los casos en que representan una verdadera ampliación o ahondamiento, en suma, novedad, relativamente a la enseñanza preparatoria, pueden dar lo que es, sin duda, lo propio e ineludible de la enseñanza universitaria. Esta no puede quedarse en *informar* más o menos concienzudamente acerca de las disciplinas que son objeto de ella. La enseñanza universitaria debe, sobre todo, *formar* en dichas disciplinas, enseñar a trabajar personalmente, originalmente, en ellas. Y sabido es que a trabajar solo se enseña, y sólo se aprende, trabajando juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo. Esta formación, sumo imperativo de la enseñanza universitaria, requiere, en lo relativo a la Filosofía, que no se enseñe sólo ésta, sino a filosofar, y que para ello se inicien los estudiantes en el filosofar mismo con los grandes filósofos y con sus profesores. Tal es la misión de los seminarios. Los seminarios son a las Facultades y Escuelas de Humanidades lo que a las de Ciencias son los laboratorios. Los seminarios de una Facultad de Filosofía deben ser de dos clases, que pueden lla-

marse respectivamente *seminarios de textos* y *seminarios de tesis*. Los primeros deben dedicarse a la lectura de las obras maestras de la Filosofía y a determinados trabajos sobre ellas. Parece ser un hecho el de que los estudiantes de Filosofía acaban sus estudios, y hasta obtienen sus grados y emprenden la carrera del profesorado, sin haber leído íntegramente y bien ni una sola de las grandes obras de la Filosofía clásica, ni siquiera de la contemporánea: obras como la *Metafísica* de Aristóteles, la *Ética* de Spinoza, el *Ensayo* de Locke, el *Tratado* de Hume, la *Crítica de la Razón Pura*, la *Lógica* de Hegel, las *Investigaciones Lógicas*... Se limitan a estudiar manuales—cuando no a estudiar los apuntes de clase, en casos ni siquiera tomados por ellos mismos—, a leer revistas, obras breves, opúsculos; como algún diálogo de Platón, el *Discurso del Método*, opúsculos de Leibniz, la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, las *Meditaciones Cartesianas*, *El Puesto del Hombre en el Cosmos*, *¿Qué es Metafísica?*, y a hacer algún trabajillo sobre una u otra de estas obras. A veces leen alguna parte de una de aquellas obras mayores, por ejemplo, un libro de una obra de Aristóteles, o los prólogos o introducciones de las grandes obras contemporáneas. Ahora bien, para proceder así, no dejan los estudiantes de estar

justificados: obras como aquellas primeras no son, por sus dificultades —una es ya la sola extensión—, para ser leídas por los estudiantes, ni siquiera avanzados, sin ayuda alguna. Quienes no están justificados son, pues, los profesores, que no las leen *con ellos*, con los estudiantes, explicándoselas, y no sólo esto, sino, lo que es más importante aún, haciéndoles ejecutar y corrigiéndoles, para que paulatinamente los mejoren, aquellos trabajos que son la base de toda formación filosófica en el sentido antes indicado, como quiera que son incluso los básicos del ejercicio de la profesión filosófica misma, a saber: los análisis de los textos, los resúmenes y exposiciones, las interpretaciones y críticas de los mismos. Parece, pues, y ante todo, que los profesores de Filosofía de la Facultad debieran dedicar, digamos, una de las dos horas semanales de clases a las conferencias sobre la respectiva materia, pero la otra de las dos horas a la lectura y explicación de textos y a los ejercicios sobre ellos. Y esto en todas las materias que se prestan a ello, que son todas menos alguna que a ello no se presta por ser al par prácticamente nueva y consistente en una peculiar técnica, como le acontece, por ejemplo, a la Lógica matemática. Fuera de un caso como éste, se prestan al trabajo con textos desde la Introducción a la Filosofía hasta

la Metafísica. Suponiendo, pues, que la mayoría de los profesores se presten a introducir en su enseñanza el trabajo sobre los textos, debieran ponerse de acuerdo para conseguir que los textos elegidos por cada uno en años sucesivos resultaran coordinados de suerte que ningún estudiante regular saliera de la Facultad sin haber trabajado siquiera sobre un texto representativo de cada una de las máximas divisiones de la historia de la Filosofía. Mas parece evidente que lo anterior no bastaría. En simples clases de lectura y explicación de textos dentro de los cursos de las disciplinas filosóficas y de Historia de la Filosofía no caben, por su volumen, justo las obras máximas de la Filosofía clásica y de la contemporánea que puede considerarse ya como clásica. Por otra parte, el *estudio* siquiera de *una* de estas grandes obras, grandes también en el sentido del volumen, es insustituible por nada en la formación filosófica: sólo ellas dan, porque sólo ellas pueden darlo, el *detalle* vivo, creador, auténtico, del filosofar mismo, no simplemente los resultados de éste, que es lo único que pueden dar, y por ende dan efectivamente, las obras de menor volumen, por magistrales que sean en todos los demás respectos y por importantes que sean históricamente; y sólo aquel detalle, además de enseñar, es decir, de mostrar, en qué consiste

realmente filosofar, enseña a filosofar, obligando el autor a cofilosofar con él al lector que lo sigue. El estudio siquiera de una de las grandes obras mentadas requiere, decididamente, un órgano *ad hoc*: el seminario de textos, dedicado exclusivamente a la lectura y explicación de una de las obras, y a los pertinentes trabajos sobre ella, *durante los años académicos que sean menester*. Esta adición es decisiva. Ni una de las grandes obras mentadas cabe en un año académico. Es menester, pues, que el estudio pueda proseguirse de un año académico para otro. Pero la experiencia ha probado que las más largas y difíciles de las obras repetidamente mentadas pueden acabarse convenientemente en cuatro años; feliz azar de coincidencia con los tres años de la maestría y el del doctorado. Conclusiones prácticas: cada alumno debiera "tomar" un seminario de textos cada año de los estudios; debiera poder seguir durante incluso todos los años de sus estudios el dedicado a una misma obra — lo que tendría además la ventaja de permitir trabajar varios años con un mismo profesor, que es algo indispensable a la formación filosófica; podría tomar un segundo seminario, con tal de que fuese para que entre los dos estudiase una obra de la filosofía antigua o medieval y otra de la moderna o contemporánea; podría tomar

el segundo a cambio de una asignatura que no fuese de seminario; no podría tomar más de dos seminarios de textos por año, porque la índole misma del trabajo de estos seminarios no permite su multiplicación sin debilitación o falsedad; la Facultad debiera organizar los seminarios requeridos, procurando que los profesores se pusieran de acuerdo para hacer posible aquel estudio de una obra de la filosofía antigua o medieval y de otra de la moderna o contemporánea.

La formación por instrumento de los clásicos, o de los contemporáneos que pueden considerarse ya como clásicos, con ser tanto, no es todo, ni siquiera lo más alto. Esto es el trabajo más personal, originalmente creador, si es posible ascender a esta altura: el trabajo mediante el cual sigue hacia el futuro la historia de la filosofía universal — gracias a seguir en cada uno de los territorios de la cultura, desde Alemania hasta México. Este trabajo no demanda, precisamente, menos que ningún otro, una iniciación, una formación adecuada, específica. La cual no puede consistir en otra cosa que en emprender el trabajo personal bajo la dirección de quien haya trabajado ya y siga trabajando más o menos personalmente. Porque obvio es que sólo el trabajador personal es capaz de enseñar a trabajar personalmente. Ahora bien, esta limitación trae

consigo, e insuperablemente, otra: la de que el trabajador personal no puede admitir, en conciencia, a *colaborar* con él sino a quienes estén dispuestos a laborar en el mismo campo de trabajos. De aquí la conveniencia, si es que no la necesidad, de que, para dar satisfacción a las divergentes orientaciones vocacionales, haya en una Facultad de Filosofía variedad de *seminarios de tesis* — porque éste es el órgano propio para llevar a cabo los trabajos y lograr la formación de que se trata. A pesar de todo el interés por el trabajo personal que siempre tiene una vocación auténtica, el hecho es que las más auténticas vocaciones suelen necesitar de la fuerza de la obligación formal para llevar a cabo un trabajo personal, ante todo un *primer* trabajo personal. No deja de comprenderse. El trabajo, no el *dilettantismo*, sino el *trabajo*, aun el más amado, es penoso. Luego, el amor propio se disfraza de amor a la perfección — inasequible. En suma, se tiende a aplazar repetidamente el trabajo personal o la conclusión del mismo. *La exigencia de las tesis es, pues, literalmente salvadora*: salvadora de las vocaciones auténticas y de las aptitudes efectivas que suelen ser anejas a tales vocaciones. Razón decisiva para no pensar jamás en suprimir las tesis, o en rebajar las exigencias relacionadas con ellas, aun cuando pu-

diera dejar de ser decisiva para mantenerlas, para mantener la exigencia misma de la tesis, la razón de ser una *prueba de suficiencia*. El primer trabajo personal debe, pues, concretarse en una tesis. Y la iniciación en tal trabajo, o la concreta composición de una tesis, debe tener un órgano de ejecución apropiado: el seminario de tesis. Los estudiantes debieran, pues, poder "tomar", además de las otras asignaturas del último año de la maestría y del año del doctorado, o incluso a cambio de alguna de ellas, un seminario de tesis. Naturalmente, uno solo: más aún aquí es válida la razón antes dada para una limitación análoga en los seminarios de textos. Y naturalmente, el mismo más de un año: los necesarios regularmente para hacer una verdadera, una buena tesis: la experiencia dice que el "regularmente" equivale a "por término medio, tres años". En correspondencia con lo acabado de decir, la Facultad debiera organizar todos los seminarios de tesis posibles.

El funcionamiento de los seminarios de textos y los seminarios de tesis debe ajustarse a ciertas normas. Por la índole misma de ellos, es decir, de los trabajos en que *consisten*, el aumento del número de los *colaboradores* más allá de cierto límite acarrea la *autoanulación* del seminario. He aquí una explicación tan concreta

como concluyente acerca de lo que se quiere decir. Supóngase un seminario de tesis. Cada una de las personas que estén componiendo su tesis en él debe presentar el trabajo hecho durante un determinado período de tiempo a la revisión y corrección por el profesor. Esto se traduce prácticamente en que cada una de las personas debe tener *su tiempo* de acudir al seminario y ser atendida por el profesor. Pero ¿qué tiempo? ¿Una hora o dos cada semana o quincena? ¡Tiempo ideal! Una reunión de minutos no da, no sirve, para nada. Una de muchas horas fatiga. Una periodicidad más corta no permite acumular suficiente trabajo nuevo. Una periodicidad mucho más larga hace demasiado lento el trabajo, le quita intensidad o incluso lo interrumpe, lo prolonga en total más de lo que toleran las urgencias de la carrera y de la vida... Ahora bien, si no se pretende que el profesor dedique al seminario muchas más horas semanales de las debidas en todos sentidos —como deber académico y en interés de sus propios trabajos—, ese tiempo ideal trae consigo la reducción del número de las personas que compongan su tesis en un seminario al número, ideal también, de *ocho*: a razón de cuatro horas semanales de seminario por parte del profesor y una hora quincenal por parte de cada una de dichas personas. Las con-

veniencias de un seminario de textos no son tan rigurosas, pero también imponen sus límites, y no mucho más amplios. Todo ello recomienda que el funcionamiento de los seminarios se ajuste a normas como las siguientes: si los aspirantes a trabajar en un seminario o los que ya trabajen en él son más del número que se fije como máximo, el profesor tendrá derecho a preferir libremente entre ellos; el profesor tendrá obligación de recibir en su seminario mientras el número de los aspirantes a trabajar en él o de los que ya en él trabajen no alcance el máximo fijado. No se debiera obligar al profesor a rebasar el máximo en ningún caso, ni siquiera en el más grave, en el de no haber más seminarios: no tiene sentido que se trabajen mal todas las tesis porque no se trabajen mal algunas. El derecho de preferencia por parte del profesor tiene también su fundamento e importancia: no se *colabora* igualmente bien cuando se tiene la misma formación, o por lo menos orientación, que cuando no se tiene. Informar, se puede a cualquiera en cualquier escuela; formar a otros, sólo se puede en la escuela propia. De aquí una última norma—pero no precisamente la menos importante ni fundada— a que debiera ajustarse el funcionamiento de los seminarios: procurar que el derecho de los estudiantes a ser recibidos en los se-

minarios de tesis no choque demasiado con la conveniencia de que en estos seminarios trabajen quienes lo hayan hecho a lo largo de los años anteriores de la carrera con el profesor de quien se trate, lo que permite presumir cierta armonía entre unos y otros, sea preestablecida, sea lograda sólo como resultado del trabajo a lo largo de los años anteriores. O dicho de otra manera, inversa y más drástica: es absurdo que quien prefirió año tras año, digamos, profesores escolásticos, elija luego para director de tesis, volvamos a decir, a un neokantiano o cualquier otra "combinación" parecida.

La lectura y explicación de textos y los trabajos sobre ellos en clases y seminarios de textos y los trabajos de los seminarios de tesis, son susceptibles de dar de sí resultados de un muy determinado e importante interés. Normalmente no pueden menos de obligar a ponerse y mantenerse al día en punto al conocimiento de los textos y a la investigación de los temas respectivos, esto es, a recoger y estudiar la más reciente bibliografía sobre el caso. Este estudio debiera desembocar en artículos o, por lo menos, notas bibliográficas *publicables*. Lo que traería tres ventajas. Es, ante todo, el mejor estímulo para el correspondiente trabajo de los estudiantes: que éstos tengan la seguridad de que, si cum-

plen, su trabajo no va a limitarse a acreditar en privado una suficiencia subjetiva, sino que logrará un valor objetivo merecedor de publicidad — y de la remuneración aneja. Es, luego, la mejor manera de abastecer regularmente las revistas de la especialidad, con notas sobre la actualidad bibliográfica y artículos sobre lo más valioso de ésta. Es, por último, pero sobre todo, el único procedimiento de participar regularmente en el diálogo internacional de la disciplina, del cual se ha permanecido en general fuera hasta ahora.

Lo anterior, por lo que se refiere al perfeccionamiento de los *métodos* de trabajo en la enseñanza de la Filosofía. Por lo que se refiere al *plan* de estudios de la Facultad, los únicos perfeccionamientos de que parece susceptible, con arreglo a lo anticipado en las primeras palabras de este escrito, son los que van a ser objeto de las consideraciones siguientes.

La enseñanza de la Filosofía no puede dejar de consistir centralmente en la de las disciplinas filosóficas constituídas en principales por la tradición milenaria de la historia de la Filosofía y en la de esta historia con arreglo a las divisiones también tradicional y universalmente recibidas. Nadie negará que aquellas disciplinas sean la Lógica, la Teoría del Conocimiento, la Metafísica y la Ética, por lo menos. Nadie negará tampoco

que las aludidas divisiones de la historia de la Filosofía sean, por lo menos igualmente, las de la Filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.

La enseñanza de las mentadas disciplinas filosóficas plantea, empero, algunos problemas.

Algunas de ellas forman parte de los estudios del bachillerato. Lo mismo le pasa a alguna otra disciplina, a la Introducción a la Filosofía, incluida en los planes de estudios del bachillerato y de la Facultad. *Teóricamente*, pues, la enseñanza en la Facultad de las disciplinas ya enseñadas en el bachillerato debiera representar un segundo curso de ellas, una ampliación, especialización, elevación o ahondamiento. Esto, lógicamente, debiera conducir a la supresión de la *Introducción* a la Filosofía en la Facultad. Donde acaso se trate con ella de un mimetismo no del todo acertado. El nombre "Introducción a la Filosofía" dado a cursos y libros es modernamente oriundo de Alemania, pero en ésta respondió a la siguiente situación: no en todos los centros de enseñanza equivalente a las de los bachilleratos franceses e hispánicos —*Gymnasium, Deutsches Gymnasium, Realoberschule* . . .— se enseñaba o era obligatoria la "Propedéutica Filosófica"; para los estudiantes que no habían llevado esta Propedéutica organizaron los cursos de "Introduc-

ción a la Filosofía" las Universidades. *Prácticamente*, la enseñanza, no sólo de la Introducción a la Filosofía, sino de las otras disciplinas de referencia, es en la Facultad una repetición, una duplicación de la enseñanza de las mismas en el bachillerato. Con la paradoja de que la que suele resultar más nueva es la de la Introducción a la Filosofía, por la sencilla razón de la multitud de formas posibles y reales de ésta, sobre la que se volverá más adelante. En todo caso, la repetición o duplicación se justifica con la deficiencia o insuficiencia de la enseñanza de las disciplinas de referencia en el bachillerato. Pero por deficiente o insuficiente que fuese, nunca podría reducirse a nada, de suerte que por poco que fuese aquello a que se redujese, siempre sería *algo* y siempre podría hacerse en la Facultad algo *más*. El *ideal* a la consecución del cual deben enderezarse los esfuerzos de todos los interesados en el asunto, que deben coordinarlos, es claro: no suprimir las enseñanzas de que se trata ni en el bachillerato ni en la Facultad, sino graduarlas debidamente. Si un curso de Lógica o de Ética es indispensable a la formación humana de todo hombre culto, que debe ser todo hombre, dos cursos de Lógica o de Ética no le sobran a nadie que aspire a ser, no ya profesional de la Filosofía, sino profesional de cualquier carrera uni-

versitaria, no sólo de las humanísticas. La graduación podría consistir, por ejemplo, en que el curso de Lógica en el bachillerato enseñase la Lógica clásica, que como tal debe ser siquiera conocida de todo hombre culto, y el curso de Lógica en la Facultad enseñase la forma *vigente* de la Lógica, a saber, la Lógica matemática; que el curso de Etica en el bachillerato versara sobre los problemas morales concretos y efectivos de nuestra vida actual —que extravían a los jóvenes después de atormentarlos o en medio de los tormentos— y el curso en la Facultad versara sobre los fundamentos filosóficos de la moralidad, los cuales no tienen sentido para quien no ha reflexionado antes sobre la moralidad misma, etc., etc. En cuanto a la Introducción a la Filosofía, pueden tomarse tantos cursos de ella cuantas formas de introducir a la Filosofía a través de sendas filosofías se han inventado y seguirán inventándose, con las filosofías mismas... Porque no de otra cosa se trata en realidad, ni puede tratarse, con la Introducción a la Filosofía.

Es problemático, cuando menos, que la sugerida graduación debiera entenderse en el sentido siguiente. Obvio, que los cursos de disciplinas filosóficas en el bachillerato deben tener un carácter general y no monográfico. ¿No debieran,

por lo mismo, tener este último carácter los cursos de las mismas disciplinas en la Facultad? Problemático, repito, cuando menos. Basta recordar los dos ejemplos de graduación puestos en el aparte anterior. La Lógica matemática no es una especialización de la clásica, sino todo lo contrario: una ampliación de la clásica que ha absorbido en sus propias formas matemáticas hasta la silogística aristotélica. La fundamentación filosófica de la moralidad no es una especialización del examen de conciencia de una moralidad concreta o de un *ethos* histórico, sino un pasar de éste a los estratos más profundos en que se sostiene. Semejantes graduaciones siguen teniendo carácter general, justo más general todavía, o más profundo. Y sólo segundos cursos de tal índole, nunca cursos monográficos, pueden remediar las deficiencias o insuficiencias de los primeros. Quien no haya estudiado la silogística en su forma clásica, aun puede estudiarla en la forma de la Lógica matemática; pero si se encuentra con un único curso de Lógica sobre los silogismos modales en el ocamismo, o la inducción de Bacon a Mill, o el problema de la consistencia en la axiomática, no llegará a conocer la silogística clásica en su autenticidad y plenitud — a menos que se decida a colmar autodidácticamente el hueco que le habrá dejado precisa-

mente la enseñanza oficial. Y quien no haya reflexionado directamente sobre sus propios problemas morales, no será justo menos movido indirectamente a hacerlo por un curso general sobre los fundamentos filosóficos de la moralidad que por un curso monográfico sobre el concepto de *phrónesis* desde su aparición hasta Aristóteles inclusive, o sobre los antecedentes de la tercera forma del imperativo categórico en la filantropía de la Ilustración, o sobre las formas del exhibicionismo y la simulación inmorales en el mexicano de la altiplanicie del Anáhuac y el de las costas veracruzano-tabasqueña y guerrerense-oaxaqueña. Los cursos generales, de las disciplinas que sean, no pueden reemplazarse por cursos monográficos de la especialidad más que en la medida en que sea seguro el estudio privado de manuales o tratados generales de la disciplina por los estudiantes. A esta seguridad pudiera, y hasta quizá debiera, tenderse: una Facultad pudiera ponerse, por lo menos en mayoría —sin ésta, sería *contraproducente*—, de acuerdo para exigir, mediante las pruebas adecuadas, por parte de los estudiantes tal estudio, que permitiría vacar a otras cosas a los profesores. Aún así, hay que tener presente un muy legítimo interés de éstos, de su propio desarrollo intelectual y profesional: el que pue-

den tener en dar justo su propia y personal versión de una disciplina en general y en curso antes de darla en libro. Esta relación entre cursos y libros es la normal en los países más ejemplares en este género de cosas.

Se dijo que la enseñanza de la Filosofía no puede dejar de consistir "centralmente" en la de las disciplinas filosóficas principales. Es que además debe consistir en todo un círculo de otras enseñanzas "en torno" a la de dichas disciplinas. Acerca de estas otras enseñanzas se ocurren variadas indicaciones.

Estas otras enseñanzas deben ser, ante todo y evidentemente, las de las demás disciplinas filosóficas vigentes en los dominios internacionales de la Filosofía misma, sean disciplinas ya tradicionales, sean disciplinas de cultivo o incluso invención reciente. El siguiente ejemplo me parece a la vez curioso e instructivo. Cuando yo estudié Filosofía en Madrid, aún estudié Antropología, pero al mismo tiempo que se decía que aquella asignatura, que se cursaba en la Facultad de Ciencias y que tenía un contenido de mera ciencia natural, era en el plan de estudios de Filosofía una reliquia del siglo XVIII que ya no tenía razón de ser. De lo de la reliquia del siglo XVIII me convencí retrospectivamente cuando años después traduje la *Antropología* de Kant. La asig-

natura desapareció, pues, del plan de estudios de Filosofía, pero justo cuando hubiera debido introducirse en él, de no haber existido en él, en vista del auge tomado en nuestros días por la Antropología filosófica, que se parece a la de Kant muchísimo más que a la que yo cursé. La Antropología filosófica es una de las disciplinas cuya inclusión en el plan de estudios filosóficos de la Facultad es al par más imperiosa y más urgente —y más, desde la constitución de la Psicología en ciencia — y departamento— especial e independiente: la Psicología racional o filosófica ha desaparecido de la enseñanza, lo que es un escándalo no menor que el que era el idealismo empírico para Kant; sólo puede recogerla la Antropología filosófica. Con la iniciación, hace cuatro años, de cursos de Lógica matemática, se remedió el mayor desnivel existente entre las enseñanzas filosóficas de la Facultad y el nivel internacional, no sólo de las disciplinas filosóficas mismas, sino incluso de la enseñanza de éstas. Pero queda aún otro gran desnivel, relacionado con el salvado por los cursos de Lógica matemática y no menos imperioso y urgente de salvar que la Antropología filosófica de incluir en el plan de estudios: se alude a la Filosofía del Lenguaje, a la Semiótica. A cambio de estas faltas, quizá sobren algunos *cursos*, más bien que *mate-*

rias, de los que han venido dándose: quizá pudieran, y debieran, efectuarse algunos *cambios*, más bien que *supresiones* totales.

Mas es cosa sabida y repetida —sobre todo por quienes dan consejos acerca de la manera de estudiar Filosofía, véase, por ejemplo, Aster o Jaspers— que la Filosofía no trabaja en el vacío de todo lo demás. El filósofo, el estudiante de Filosofía, necesitan saber o estudiar más que Filosofía: alguna otra ciencia, o disciplina, aunque no sea científica, sino, por caso, artística; aunque sólo (!) sea saber de la vida, la disciplina de la experiencia de la vida misma. Semejantes estudios y saberes son, por lo demás, indispensables para poder dedicarse con fruto a un cultivo crecientemente desarrollado y fértil en los últimos tiempos: el de los terrenos colindantes entre disciplinas filosóficas y no filosóficas, entre la Filosofía y la Ciencia, o el Arte, o la Literatura, o la Historia, o la Economía, etc., etc. Personalmente he tenido la siguiente ocasión de echar de menos a jóvenes con una formación mixta de Filosofía y Ciencias Exactas o Naturales o Medicina: la historia de las ideas en México en el siglo XVIII es historia de las Ciencias Exactas y Naturales y de la Medicina en la parte importantísima que se sabe; pues, esta historia sigue esperando quien pueda hacerla con toda

la competencia requerida: las personas que tienen la requerida formación filosófica e histórica no tienen la científica o médica, y las que poseen ésta carecen de la anterior. Tales situaciones pueden remediarse de varias maneras, pero necesitadas todas de un mismo complemento. Primera manera: añadir a las enseñanzas literarias, históricas, artísticas... de la Facultad, cursos de Matemáticas, Física, Biología... para filósofos, aunque no se les diese este nombre ridículo. El nombre lo es, la cosa no. Segunda manera: pedir a la Facultad de Ciencias que organice cursos susceptibles de ser seguidos por quienes no van a hacer exclusivamente una carrera científica, sino precisamente una carrera mixta de Filosofía y *Ciencias*. Tercera manera: al menos, permitir a los estudiantes de Filosofía que prefieran, a cursos de su propia Facultad, cursos de la Facultad de Ciencias, tomar éstos a cambio de aquéllos. Complemento de todas las maneras: hacer posibles administrativamente tales carreras mixtas, no sólo de Filosofía y Ciencias, sino ya de Filosofía y *Letras*. Mas esto conduce a lo siguiente.

La división de los estudios requeridos para la obtención de los grados de Maestro y de Doctor en materias obligatorias y optativas debe mante-

nerse, pero dos modificaciones parecen deseables en ella. Reducir las materias obligatorias a un verdadero mínimo: a aquellas disciplinas filosóficas principales de que se trató antes y a la Historia de la Filosofía. Permitir que la totalidad, o por lo menos buena parte de las optativas, sean de las secciones no filosóficas de la Facultad de Filosofía y Letras o de la Facultad de Ciencias u otras de la Universidad. En suma: hacer posibles planes de estudios a la medida de determinadas modalidades de la vocación personal y de la especialización de la ciencia filosófica en relación con las demás ciencias y con los demás sectores de la cultura. Naturalmente, la medida no podría ser determinada por el estudiante solo, sino por el estudiante y un profesor tutor suyo, y aprobada por el Consejero del Departamento y el Director de la Facultad. Aconsejar a los estudiantes en punto a sus personales planes de estudios es una de las funciones más propias y básicas de la tutoría que se ha pensado como una incumbencia de los profesores, especialmente de los de carrera.

Todo lo dicho en los dos últimos apartes habría de resultar facilitado por la Ciudad Universitaria. Sería una de las justificaciones genuinamente universitarias de la Ciudad.

Un tercer grupo de estudios que conviene tener en cuenta, además de los centrales y obligatorios y los optativos objeto de los dos penúltimos apartes, son los de lenguas. Aquí parece imponerse esta preferencia: mejor pocas bien poseídas que muchas mal o nada. Dos muertas y dos vivas, demasiado, fuera de la utopía. No estaría nada mal que cada estudiante fuese *en realidad* capaz de entender perfectamente textos modernos y clásicos de su especialidad en un par de lenguas, y de sostener en *una* de *ellas* una conversación sobre temas de la misma especialidad como las que tendría que sostener en un congreso internacional o situación análoga. Una de las dos lenguas *tendría* que ser viva. La otra *podría* serlo. No parece indispensable para ser gran filósofo saber griego y latín, ni siquiera éste solo. Mucho más indispensable parece conocer las lenguas en que se halla la literatura indispensable para estudiar incluso el latín y el griego. Y basta la *posibilidad* de que la otra lengua fuese latín o griego para no matar las relaciones entre la Filosofía y la Filología clásica, sino dejarlas vivir de la única manera de que la vida es posible: por propia espontaneidad y no por imposición de fuera. En cuanto al latín, quizá fuera preferible a la utopía de lograr de todo estudiante de él que lea de corrido a Séneca y a Lucrecio,

conseguir que lea sin tropiezos los textos filosóficos medievales y modernos en latín, que son los que necesita leer ante todo para el conocimiento de la filosofía de su propia cultura, no ya moderna en general, sino concretamente mexicana.

Una de las peculiaridades de la enseñanza de la Filosofía en la Facultad durante los últimos lustros que se ha solido alabar más, es la de la pluralidad de sus cursos incluso de una misma disciplina. Se la ha alabado principalmente como realización del principio de la libertad de cátedra: en las de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México tienen libre e igual voz todas las direcciones que contienden en el campo de la Filosofía. Mas la peculiaridad tiene algún otro aspecto digno de consideración. Una cosa es la pluralidad de cursos, sobre todo generales, de una misma disciplina, como procedimiento *didáctico* de promover la emulación entre el profesorado y la selección de éste. Otra cosa es la pluralidad de cursos de toda índole como procedimiento *liberal* de que una institución *nacional* de enseñanza e investigación preste órganos iguales de ambas a todas las orientaciones ideológicas que lo merezcan por la concurrencia en ellas de ciertas condiciones, como la competencia profesional de sus representantes, la importancia en

la vida nacional o internacional. La pluralidad de orientaciones ideológicas en una Facultad de Filosofía expone, sin embargo, a los estudiantes a un grave peligro: el de no lograr ninguna *formación* determinada, quedando entregados a informaciones incoherentes y un postrer escepticismo. Quizá este peligro pudiera prevenirse o remediarse haciendo en pequeño dentro de la Facultad lo que en Alemania se hacía en grande entre las varias Universidades. En Alemania había que adquirir una determinada *formación* de la única manera de que es posible adquirir tal cosa, trabajando principalmente, esto es, años seguidos y con decidida preferencia, si no exclusividad, con el mismo o los mismos maestros, pero en este caso, de la misma escuela, de la misma incluso en el sentido del lugar; mas para prevenir o remediar el otro peligro, de la unilateralidad de escuela, de espíritu, había que estudiar algunos semestres en otra u otras Universidades. En la Facultad podrían organizarse los estudios de suerte que le fuese permitido, si no impuesto, a cada estudiante hacer los que se estimasen formativos en su plan de estudios con el mismo profesor, o con profesores de las orientaciones más cercanas posibles, pero también de suerte que, de serle tal cosa permitida o impuesta, le fuese *impuesto* el llevar

cierto mínimo de materias con un profesor, por lo menos, de otra orientación.

Se advertirá que el contenido anterior de este escrito tiende todo él en el sentido de una misma finalidad: asegurar lo más posible la *formación* de personas capacitadas para participar en la vida filosófica internacional incluso *creadoramente*. El orden en que se han sucedido los contenidos parciales ha sido: de las modificaciones en los estudios que parecen a la vez más importantes y urgentes a tal finalidad y más hacederas, a las que parecen, si no menos importantes, quizá menos urgentes y, en todo caso, menos fáciles de poner por obra.

Se advertirá también que el mismo contenido se ha mantenido en el plano de lo "práctico", o que ha procurado ser lo menos "teórico" posible, sin entrar, empero, en los detalles de ejecución, prematuros antes de la aprobación en principio de las propuestas. Pero un profesor de Filosofía no puede renegar definitivamente de la teoría. Todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza y el estudio de la Filosofía dependen, en último, en radical y decisivo término, de la Filosofía misma. Cada cuestión de la didáctica filosófica, de la enseñanza de la Filosofía dentro de la Instrucción o Educación Pública, alberga en lo más entrañable un problema filosófico la solu-

ción del cual depende de la posición filosófica tomada por cada sujeto. Es lo que se hace patente ya en la iniciación misma en la Filosofía, o más y mejor precisamente en ella. En punto a la "Introducción a la Filosofía" vienen practicándose, por los distintos lugares —países, establecimientos, libros—, los más diversos planes y métodos. Introducción "ocasional", es decir, aprovechando las "ocasiones" deparadas por los estudios de los otros sectores de la cultura, o introducción "sistemática" en el sentido de una enseñanza o estudio peculiar. Introducción "histórica", o por instrumento de la historia de la filosofía, o "sistemática" en el sentido de emplear por instrumento, no la historia, sino puros contenidos teóricos o doctrinales. Si introducción histórica, introducción por los orígenes, o por el cabo opuesto, por la actualidad, o por los "grandes filósofos", o por la historia entera. Si introducción sistemática en el segundo de los sentidos anteriores, introducción en el sistema de un filósofo o escuela, o en disciplinas propedéuticas, o en las disciplinas capitales, o en la enciclopedia filosófica, o en los grandes tipos de filosofías, o en los métodos del filosofar, y cabe añadir etcétera. Se comprende que la elección depende de que se sea historicista o adepto de un sistema o escuela, de que se crea o no en determinadas

disciplinas filosóficas, del orden que se piense deben guardar aquellas en que se crea, etc. Los métodos, en el sentido más estricto —conferencias, trabajo sobre los textos, diálogo—, no dependen menos de “qué clase de hombre se sea”, por ejemplo, dogmático y monologador, o dialogador, socrático. Aunque realmente formativa será sola aquella enseñanza, y realmente formador será sólo aquel maestro, que sean capaces de culminar en el diálogo articulador de la convivencia de un tipo de comunidad como la de las escuelas en el sentido más clásico de este término; como la intentada por los profesores que no se limitan a tratar en las clases con los estudiantes, sino que llegan a reunirse habitualmente con éstos fuera de aquéllas; como la que debe permitir llevar a cabo la Ciudad Universitaria, encontrando en ella su justificación universitaria suprema y definitiva.

II

1. *La formación filosófica*

A muchos y muy autorizados parece que lo más específico de la enseñanza universitaria es la formación de personas capaces de participar en el trabajo creador y constitutivo de la vida

de la cultura, como prefiero decir a hablar simplemente de investigadores. Porque esta palabra tiene un sentido demasiado restringido. Para no referirme más que a la Filosofía: sus máximas creaciones no estarían bien llamadas, llamándolas estrictamente investigaciones; y de la vida filosófica internacional forman parte una porción de faenas que tampoco son rigurosamente investigaciones, como, por ejemplo, la exposición y crítica de la producción filosófica en el libro o en el ensayo, artículo o nota de revista. Ahora bien, participar en el trabajo, en cualquier trabajo, es trabajar por su parte, y para trabajar por su parte, en cualquier trabajo, es lo normal tener que aprender a trabajar, y a trabajar, en cualquier trabajo, no se aprende más que poniéndose a trabajar bajo la dirección de quien ya sepa hacerlo, lo que implica: trabajar en aquello mismo en que trabaja aquel bajo cuya dirección se va a aprender a trabajar; ver cómo trabaja éste, tratar de imitarlo, ser corregido por él, ir trabajando cada vez mejor, más personalmente, más originalmente, hasta poder prescindir del maestro, e incluso renegar de él, rectificándolo, superándolo, en suma, innovando. No hay otro camino o método. Y no lo hay, porque aprender a trabajar es adquirir unos hábitos, y los hábitos no se adquieren por pura información teórica,

sino tan solo por ejercitación práctica: por el ejercicio o la repetición "sin prisa y sin pausa". Esto es aplicable a cualquier trabajo. Incluso al intelectual. Incluso al que pretende tradicionalmente ser el más intelectual del intelectual: al filosófico. "No se aprende filosofía, se aprende a filosofar", mas a filosofar no se aprende sino cofilosofando con los filósofos — naturalmente, cuanto más grandes, mejor. Los profesores que, en lugar de servir de intermediarios entre los clásicos y los estudiantes, sirven a éstos exclusivamente su propio filosofar, el de ellos, los profesores, antes de estar seguros de ser ellos mismos auténticos filósofos, no digamos grandes filósofos, cosa de la que no pueden llegar a estar seguros, en el caso más rápido, sino por el consentimiento de los contemporáneos competentes, se exponen a prestar a sus alumnos un mal servicio: darles exclusivamente gato de profesor por liebre de filósofo. — ¿Por qué no tener en cuenta cómo se forman *de facto* los investigadores científicos, y no sólo en la división de las ciencias exactas y naturales, sino también en la de las humanas? ¿Es por otro camino o método que el de trabajar años muy preferentemente en un laboratorio o un seminario, digamos de Filología Clásica? ¿Y es que es muy distinta de ésta la formación filosófica que se da en las

Universidades de los países más ejemplares al respecto?

Semejante formación requiere, pues, organizar seminarios en los que los estudiantes puedan trabajar todo a lo largo de la carrera, desde el ingreso en la Facultad hasta la obtención del doctorado, para estudiar de veras siquiera un gran clásico, siquiera una gran obra clásica, y para aprender a trabajar e ir trabajando hasta poder hacerlo por su exclusiva cuenta y riesgo. Siempre me ha parecido un escándalo que haya titulados de Maestros en Filosofía que no han leído más que apuntes, textos elementales, revistas, opúsculos y prólogos o páginas escogidas, pero que no han leído entera *ni una sola* de las obras máximas de la historia entera de la Filosofía: ni la *Metafísica* de Aristóteles, ni la *Ética* de Spinoza, ni la *Crítica de la Razón Pura*, ni la *Lógica* de Hegel... Y dada su dificultad, que empieza ya en la simple longitud, no la leerán, si un maestro no los obliga a leerla, obligándose él mismo a leerla en su compañía, aunque no sea más que a leerla en su compañía. Por otra parte, ni el estudio de estas obras, ni el aprendizaje del trabajo en general, pueden hacerse en un par de años de dedicación exclusiva. Primero, porque la adquisición de hábitos no es cosa de atracón de actividad intensa y rápida, sino de

ejercitación repetida a pequeñas dosis, pero durante cierto tiempo. Y luego, porque cuanto más se retrase el comienzo de la adquisición de hábitos, tanto menos el desarrollo normal de la vida hace posible la dedicación exclusiva a adquirirlos: llegado el momento de tener que ganarse la vida, hay que haber adquirido los hábitos del trabajo con el que ganarla. Lo requerido es, pues, esto: la iniciación más temprana posible; el desarrollo paulatino y gradual; y la limitación creciente del número de trabajos simultáneos, para poder concentrarse en la especialidad profesional y consagrarse a ella sin que este término resulte farisaico. Es por falta de un predominio normal de semejante formación, por lo que en nuestros países falta una producción intelectual también normal: todo se deja al autodidactismo de los varones excepcionales por su genio y su heroísmo.

Pues bien, el plan de estudios vigente en nuestra Facultad *hace posible* semejante formación. Tan sólo no la *fomenta positivamente*. La primera reforma que se podría y se debiera emprender estaría, por tanto, en perseguir la organización de seminarios como los indicados, hasta llegar al punto en que se pudiera exigir a cada estudiante trabajar por lo menos en uno de ellos durante cada uno de los semestres de todos sus

estudios. Mas esto no parece prácticamente posible lograrlo por medio de las materias obligatorias, que por su propia naturaleza han de cambiar cada año, cuando no cada semestre. No parece prácticamente posible lograrlo más que por medio de las materias optativas: haciendo materias optativas de los cursos de tales seminarios. Lo que acarrea: la multiplicación de estos seminarios requiere el aumento del número de las materias optativas, con la correlativa disminución de las obligatorias, si no se quiere rebasar el número de las materias que pueden cursarse bien simultáneamente — por su parte, tanto menor, cuanto más, o más serio, trabajo requieran las materias.

Ahora bien, semejante reforma no es cuestión de planes, si se entienden éstos en el sentido de textos reglamentarios generales e imperativos, sino que es obra de política docente, llamémosla así, de una Dirección y un profesorado espontáneamente partidarios de semejante reforma. Los textos reglamentarios no tienen más importancia que la de poder remover obstáculos y revestir una *realidad* con una forma jurídica que le garantice la validez académica. Concretamente, la única manera de que podría llevarse a cabo sería la siguiente.

1º Determinando qué profesores podrían y querrían organizar cada uno de ellos un seminario, por lo menos, en que un grupo de estudiantes —cuyo número no podría exceder del pequeño que puede trabajar en un seminario— pudieran trabajar desde el ingreso en la Facultad hasta la obtención del doctorado. Sólo si el número de los seminarios que así se organizaran fuese tal que se pudiera obligar a cada uno de los estudiantes a trabajar cada semestre de sus estudios en uno de ellos, habría reforma plena. En la medida de la cercanía o lejanía a tal número del de los seminarios que se organizaran, habría reforma parcial mayor o menor, o simple iniciación de reforma. En estos casos, debieran ponerse las bases para que la reforma plena fuese posible algún día: formar profesores que pudieran y quisieran organizar tales seminarios —formarlos aquí, si fuese posible, y si no lo fuese aquí, donde lo fuese, en el extranjero.

2º Reformando lo que se encuentre que impida o dificulte lo anterior.

Lo anterior, aunque parezca versar sólo sobre un punto muy parcial del gran conjunto de la organización total de la Facultad, representa en realidad la más radical y trascendente de las reformas posibles: la polarización de la Facultad

hacia la productividad normal... Porque me permito insinuar que lo anterior sería válido para la Facultad entera.

Sólo que la gloria de semejante reforma puede alcanzar a quienes la inicien —eventual y tardíamente, nada más; nada más que si la reforma se logra a la larga definitivamente.

2. *La formación de profesores*

El punto de partida de las anteriores consideraciones sobre la formación filosófica fué la afirmación de que lo más específico de la enseñanza universitaria es la formación de personas capaces de participar en el trabajo creador y constitutivo de la vida de la cultura. A esta afirmación puede oponerse la de que tan específico de la enseñanza universitaria es la formación de profesores. Y con razón. Mas también a muchos y muy autorizados parece que la única manera de formar los profesores mejores posible es la misma manera única de formar aquellas personas capaces. Siento no poder suscribir la idea de que la mejor manera de formar profesores sea el de darles una *información* tan enciclopédica, que, por un lado, será correlativamente tan superficial, y, por otro lado, disminuirá correlati-

vamente las posibilidades de *formación*. Pero la razón más profunda, decisiva, para preferir a la información la formación, es que el único criterio posible de limitación de la información es la formación. La información no tiene de suyo límite. No hay materia en favor del conocimiento de la cual no puedan invocarse razones plausibles. Existe, luego ha tenido razón de ser. Pero la información universal es imposible personalmente. ¿Qué criterio, entonces, para limitarla no arbitrariamente? Este: información no reclamada por los trabajos mismos de formación de la persona y de dedicación especial de ésta, y no incorporada a tales trabajos y asimilada en ellos, es en el mejor de los casos, pura erudición, y en el peor, a la violeta. Profesores tan enciclopédica y superficialmente informados cuan poco formados, no harán más que llevar a sus enseñanzas los mismos métodos con que les hayan informado, que no formado. Así, por ejemplo, la explicación de textos no podrá introducirse en el bachillerato, por deseable que sea, siguiendo la práctica de los países ya aludidos, mientras los profesores no sepan explicarlos, por no haber aprendido a explicarlos en la Facultad; ahora bien, a explicar textos no se aprende, ni oyendo unas lecciones o conferencias sobre la explicación de textos, ni

siquiera oyendo explicaciones de textos como parte de cursos de lecciones o conferencias, sino iniciándose en la práctica de la explicación misma, y progresando en ella, en seminarios dedicados a ella, durante el largo tiempo requerido por el aprendizaje de esta práctica, sin duda la más difícil de todas las docentes. En general, sólo quienes tienen una formación que los capacita para pensar y trabajar personalmente, son capaces de dar un carácter relativamente activo, profundo y personal al trabajo de los estudiantes de Filosofía ya en el bachillerato.

Por lo tanto, no se trata de si tales o cuales materias deben ser obligatorias. Se trata de la siguiente cuestión de principio: ¿es tan importante la mayor información como para sacrificarle la mejor formación, o es tan importante la mejor formación como para sacrificarle la mayor información? Por mi parte, no vacilo en pronunciarme en favor de la mejor formación hasta el punto de la reducción de la información obligatoria al mínimo de las disciplinas constitutivas del cuerpo central de la Filosofía con antigüedad histórica relativamente mayor.

Por último, la información suministrada por los cursos puramente informativos suele ser superflua, en el sentido de ser la que suministran los manuales y hasta el punto de no consistir

frecuentemente sino en una repetición de éstos. Es lo que ha hecho pensar que el libro podría sustituir al maestro. Pero éste es insustituible en las funciones vivientes de formación que no pueden ejercer por sí solos los órganos muertos y estáticos que son los libros: de donde lo insustituible del comentario de los textos por los profesores.

3. *La especialización*

Es claro que la concepción de la Filosofía como sistema universal niega por anticipado todo sentido a la especialización en Filosofía. Pero los hechos son los siguientes.

Siempre la investigación de temas o problemas filosóficos o histórico-filosóficos ha requerido una verdadera especialización en ellos.

En Historia de la Filosofía se manifiesta la especialización creciente en el número también creciente de las obras escritas en colaboración por especialistas en filosofía antigua, filosofía medieval, filosofía moderna, filosofía contemporánea. Va siendo imposible dominar la Historia entera de la Filosofía en el detalle en que debe dominarla el historiador.

Sin dejar de haberlas en tiempos pasados, más que en todos éstos hay en los actuales toda

una serie de disciplinas consideradas como filosóficas y constitutivas de verdaderas especialidades, como la Lógica matemática y las Filosofías de los distintos sectores de la cultura: Filosofía de la Ciencia (y aun de las distintas ciencias) Filosofía del Arte, Filosofía de la Religión, Filosofía Social, etc., etc.

Precisamente el cultivo de los campos en que colindan la Filosofía y otras disciplinas es característico de nuestros días. Es que el cultivo de estos campos, mucho más reciente que el de los clásicos campos centrales de la Filosofía, es mucho más prometedor de cosechas nuevas y originales. Pero el cultivo de estos campos requiere especiales competencias mixtas en los dos campos colindantes.

Ahora bien, parece que interesa a la Facultad fomentar positivamente también la especialización en las direcciones anteriores, por algunas razones.

Estar "a la altura de los tiempos".

El cultivo de los campos en que colindan la Filosofía y las ciencias humanas o los sectores de la cultura objeto de estas ciencias (religión, arte, literatura, historia, política) parece mucho más prometedor que el cultivo de los campos de la Filosofía pura o en que coincidan la Filosofía y las ciencias exactas y naturales, para la vo-

cación y las aptitudes históricamente probadas de los pueblos hispánicos.

La única manera de llegar a tener una completa historia de las ideas en el país, es formar personas especializadas en Historia de las ideas, por un lado, y por otro, en ciencias, medicina, etc.

La especialización de los estudios es la única solución al problema de la distribución de materias entre los profesores actuales y los que deben ir incorporándose al profesorado de carrera, no fundada en consideraciones meramente personales, sino objetivas. Parece claro que si todos los estudiantes tienen que estudiar un número considerable de las mismas materias, son necesarios menos cursos que si distintos grupos de estudiantes pueden estudiar sendos grupos considerables de materias.

La especialización de los estudios filosóficos en la dirección de las especializaciones mixtas de Filosofía y otros sectores de la cultura, o las ciencias que los tienen por objeto, puede atraer al Departamento de Filosofía desde otros Departamentos de la Facultad, desde otras Facultades universitarias y aun desde otros lugares — y viceversa: dos movimientos inversos de intercambio, pero los dos de más de un interés.

Mas una verdadera especialización no puede adquirirse, en ninguna de las direcciones señaladas, añadiendo a un máximo de materias obligatorias lo más variadas posible el "complemento" de un mínimo de materias optativas, sino todo lo contrario: reduciendo las materias obligatorias para todos los estudiantes a un verdadero mínimo, a fin de hacer posible la verdadera especialización, que es la máxima.

Hagamos gentes que dominen realmente algo, en vez de rozadores superficiales de todo.

Un par de observaciones complementarias

I. Los 3 años de un mismo seminario podrían graduarse, por ejemplo, así:

1er. año: lectura y explicación de una primera parte de la obra del clásico o de textos clásicos de la especialidad, y ejercicios relativamente más fáciles sobre ellos: extractos, análisis, inicios de crítica...

2o. año: lectura y explicación de una segunda parte de la obra del clásico o estudio colectivo de un tema o problema de la especialidad y trabajos relativamente menos fáciles sobre ellos:

comentario e interpretación de pasajes, aportaciones al estudio del tema.

3er. año: lectura y explicación de una tercera parte de la obra del clásico con trabajos relativamente más difíciles sobre ella: exposición, interpretación, crítica de conjunto; o trabajos personales sobre temas de la especialidad; unos y otros trabajos podrían elegirse con vistas a las tesis de maestría.

Pero, observaciones capitales sobre el funcionamiento de tales seminarios:

1ª Por lo menos, mientras el sistema no esté bien acreditado, no exigir la asistencia a ninguno de ellos, sino permitir, a cambio del seminario, otra materia optativa.

2ª Esta podría ser otro seminario, de otra índole. Pues, desde luego, debe en todo caso permitirse que haya seminarios de otras índoles y duraciones.

3ª También debiera permitirse asistir a un segundo seminario de la índole de los propuestos, pero no a más de dos, por ser difícil multiplicar la clase de trabajo requerida por ellos.

4ª Permitir el cambio de seminario o el abandono de todo seminario. Los seminarios deben

considerarse como facilidades ofrecidas para un trabajo especial, continuo y graduado, pero no deben impedir la rectificación de elecciones mal hechas y no siempre culpables, por ejemplo, por conocimiento escaso o nulo de las verdaderas preferencias personales.

II. Supongamos que haya estudiantes que quieran especializarse en alguna de las especializaciones *que pueda ofrecer la Facultad*. Además de incorporarse al seminario correspondiente, debieran elegir las otras optativas de cada año conforme a la especialidad, ya en el Departamento de Filosofía, ya en la Facultad de Filosofía, ya en otra Facultad, ya incluso en un centro distinto de la Universidad.

Pero no debiera imponerse la obligación de elegir ninguna especialidad a quien prefiera dedicarse a la Filosofía en general o concentrarse en las disciplinas filosóficas centrales y en los clásicos — a menos que se optara por llamar a esta dedicación o concentración especialización en Filosofía general, pura o a secas, lo que quizá resultara un poquitín grotesco. Las especialidades deben considerarse también como facilidades ofrecidas, nada más. Y con posibilidades de rectificación de la índole y con el fundamento de las antes mentadas.

3. SOBRE LOS ESTUDIOS FACULTATIVOS DE LENGUAS

La cuestión de la enseñanza obligatoria del latín y del griego es parte de la cuestión de la enseñanza de las lenguas en general. No puede, pues, tratarse satisfactoriamente la primera sin tratar suficientemente la segunda.

En cuanto a ésta, hay que distinguir entre las lenguas que son *objeto* propio de enseñanzas de la Facultad y las que son *instrumento* para el estudio de las anteriores o de cualquier otro objeto propio de dichas enseñanzas. Las primeras son las lenguas objeto de enseñanza en los Departamentos o Colegios de Letras Clásicas y Letras Modernas. Las segundas son en principio todas las que puedan ser instrumento para lo indicado; en las circunstancias actuales de la Facultad, se reducen a tres lenguas clásicas o sabias, griego, latín y árabe, y a cuatro o cinco lenguas moder-

nas o vivas, alemán, francés, inglés, italiano y ruso (por orden alfabético).

Es evidente que la enseñanza de las primeras debe ser obligatoria dentro de los Departamentos o Colegios respectivos. No parece, pues, que quepa discusión sino sobre la enseñanza de las segundas, ni que quepa plantear la discusión sino en estos términos: ¿de cuántas y cuáles lenguas debe exigirse el conocimiento, y conocimiento de qué alcance, como *instrumento* para sus estudios, a todos los alumnos de la Facultad?

Para responder atinadamente a esta pregunta, hay que tomar en cuenta fundamentalmente los conocimientos que en materia de lenguas posea el término medio de los estudiantes al ingresar en la Facultad.

Supóngase que el término medio de los estudiantes no sean capaces de aprobar, al ingresar en la Facultad, un examen consistente en traducir de corrido en obras didácticas de la especialidad a que proyecten dedicarse (Filosofía, Letras, Historia...) pertenecientes a dos lenguas modernas, o en obras clásicas, una latina y otra griega, de las estudiadas en las clases inferiores de los bachilleratos (por ejemplo, César o Jenofonte), o en una de estas obras y una de aquellas otras. En semejante situación, resulta sumamente improbable que dentro del tiem-

po de duración normal de los estudios de la Facultad, los del doctorado inclusive, el término medio de los estudiantes de la Facultad fuese capaz de aprobar exámenes semejantes y versantes sobre las lenguas griega y latina y dos lenguas modernas. Y por lo mismo resulta preferible el exigirles la aprobación de exámenes semejantes, pero versantes exclusivamente sobre un par de lenguas. La cuestión se contrae ahora a cuáles debieran ser éstas.

No debieran ser las mismas para todos los alumnos de la Facultad, sino unas para unos y otras para otros, de acuerdo con las especializaciones respectivas. Unos *ejemplos*:

Supóngase un estudiante de Filosofía que decidiera dedicarse preferentemente al estudio de la Filosofía antigua: las lenguas debieran ser el griego y el latín, o el alemán, o el francés, o el inglés.

El mismo supuesto referido a la filosofía medieval: las lenguas debieran ser el latín (y aun el latín medieval) y el griego o el árabe clásico, o el alemán, o el francés, o el inglés.

El mismo supuesto referido a la filosofía moderna: dos lenguas elegidas entre el latín, el alemán, el francés, el italiano y el inglés.

Supóngase un estudiante de Filosofía que decidiera dedicarse preferentemente al estudio de

la lógica matemática y la filosofía de las ciencias: dos lenguas elegidas entre el alemán, el francés y el inglés.

El mismo supuesto referido a la estética y filosofía del arte: el alemán y el francés, o el italiano, o el inglés, etc., etc.

Los mismos ejemplos enseñan también cómo debiera resolverse la cuestión que inmediatamente se plantea: ¿a quién competería hacer la elección en cada caso?, ¿a la Facultad?, ¿al alumno? En parte a la una y en parte al otro. En el caso del primero de los ejemplos anteriores, a la Facultad el decidir que las lenguas debieran ser *el griego* y el latín, o el alemán, o el francés, o el inglés. Al alumno, el elegir entre el *latín*, o el *alemán*, o el *francés*, o el *inglés*. Al alumno podrían aconsejarle en la elección los profesores, por la vía de la tutoría académica o de la libre consulta según sus preferencias.

Ahora bien, los estudiantes de Letras se hallan en una situación especial. Ciertas lenguas son *objeto* de sus estudios. Por lo mismo, estas lenguas no deben figurar entre aquellas que se les den a elegir como *instrumento* para sus estudios. De otra forma se hallarían en situación privilegiada relativamente al resto de los estudiantes de la Facultad. En efecto, hay que suponer que los estudios *propios* de los Departamen-

tos o Colegios de Letras y los *proprios* de los demás Departamentos o Colegios son equivalentes, y en este supuesto, si a los estudiantes de los últimos Departamentos o Colegios se les exige el conocimiento de dos lenguas como instrumento para sus estudios, *distintas* de todos los *objetos* de estos estudios, y a los estudiantes de los Departamentos o Colegios de Letras no se les exige el conocimiento de dos lenguas *distintas* de las que sean *objeto* de sus estudios, los estudiantes de aquellos Departamentos o Colegios quedarían recargados con materias lingüísticas con las que no quedarían recargados los estudiantes de los Departamentos o Colegios de Letras.

Queda por considerar la situación opuesta a la que fué punto de partida de todo lo anterior. La situación en la que el término medio de los estudiantes fuesen capaces de aprobar, al ingresar en la Facultad, el examen a que se hizo referencia al suponer la situación punto de partida de lo anterior. Pues bien, en esta otra situación, pudiera la Facultad exigir la aprobación de otro examen semejante, pero versante sobre dos lenguas *distintas* de aquellas sobre las que hubiera versado el primer examen. Y habría que adaptar a esta situación lo dicho acerca de la elección de unas y otras lenguas — pero siempre con arreglo a los mismos principios.

Pues todo lo anterior está inspirado, entre otros, por dos principios fundamentales:

Uno es la necesidad de que se especialicen más los estudios de la Facultad, si ésta quiere llegar a formar verdaderos especialistas, condición indispensable de la formación de verdaderos investigadores y verdaderos profesores capaces de investigar y obligados a investigar.

El otro principio es el de la libertad académica, forma y parte de la libertad de conciencia. Acerca de los estudios de lenguas, de la preferencia de unos sobre otros, de la obligatoriedad de unos y no de otros, están en la actualidad divididas las opiniones igualmente autorizadas dentro de la comunidad cultural de Occidente. Pues bien, en ninguna situación semejante puede una institución *oficial* decidirse a favor de una de las opiniones discrepantes sin que ello constituya un ataque contra la libertad académica de las otras. En toda situación semejante es deber de la institución *oficial* dar a las opiniones discrepantes iguales oportunidades de realizarse en la práctica.

4. LOS METODOS DEL TRABAJO UNIVERSITARIO

Hay actualmente en México un gran movimiento de creación universitaria: la construcción de la Ciudad Universitaria de la capital del país, ya tan avanzada; el proyecto de la Ciudad Universitaria de Monterrey, de perspectivas tan prometedoras; la fundación de Universidades nuevas, o la conversión de antiguos centros de enseñanza en Universidades, durante los últimos años...

Un movimiento semejante mueve a reflexionar sobre la vida universitaria: ¿no necesitará de modificación, de mejora?, ¿no será la ocasión de reanudarse en nuevos locales, la oportunidad por excelencia para iniciar la modificación, la mejora?...

La vida universitaria propiamente tal no es la administrativa, sino la docente y de investiga-

ción. Esta es la que interesa finalmente: la administrativa no debe ser sino medio al servicio del fin de la vida de docencia e investigación — como las nuevas construcciones carecerían de sentido universitario si no fuesen un medio más idóneo de seguir persiguiendo el mismo repetido fin.

Ahora bien, en la vida docente de la Universidad lo decisivo no son los planes, sino los métodos: importa mucho menos enseñar tales o cuales materias que enseñar las que sean con los métodos más adecuados — sin desconocer las dificultades o las facilidades que planes desacertados o acertados representan para la aplicación de tales métodos.

Quizá la única deficiencia considerable de la vida universitaria sea el empleo demasiado general aún de métodos de enseñanza inadecuados — pero voy a referirme exclusivamente a los de la enseñanza de la Filosofía, por ser los únicos de que puedo hablar con algún conocimiento de causa. Que los profesores de otras disciplinas digan lo correspondiente acerca de los métodos de enseñanza de las mismas.

La enseñanza más propiamente universitaria de la Filosofía no debe proponerse exclusivamente suministrar conocimientos filosóficos a los estudiantes, sino formar personas capaces de par-

ticipar con sus propios trabajos en la vida filosófica nacional e internacional. Aunque en lo anterior me he referido a la vida "docente y de investigación" de la Universidad, por ser tales dos fines los asignados generalmente a la institución universitaria, la verdad es que de ambos fines el primero es en conjunto y en definitiva un medio al servicio del segundo: la docencia más propiamente universitaria debe ser enseñanza de la investigación, formación en la investigación.

Mas a investigar no enseña, o en la investigación no forma, sino el investigador que lleva a sus discípulos a investigar con él cada vez más auténticamente y también más personalmente — hasta que se desprenden de él. Sólo que los máximos investigadores en filosofía son los grandes filósofos: en las obras clásicas de la filosofía, filosofando con ellas, es donde y con quien se aprende fundamentalmente a filosofar. Por eso en la enseñanza universitaria de la Filosofía, además de los cursos destinados a suministrar conocimientos filosóficos, debe haber, y crecientemente a lo largo del plan de estudios, seminarios de textos, destinados a la lectura y explicación de las obras maestras de la Filosofía y a trabajos sobre ellas, y seminarios de iniciación del trabajo personal de los estudiantes bajo la dirección de

los profesores, seminarios cuyos trabajos pueden tomar la forma concreta de la composición de tesis.

En los seminarios de textos deben estudiarse aquellas obras maestras que por su extensión, detalle y dificultad es un hecho que los estudiantes, aun los más dotados y vocados, no suelen estudiar suficiente ni oportunamente por sí solos: tales, por ejemplo, la *Metafísica* de Aristóteles, la *Ética*, de Spinoza, la *Crítica de la Razón Pura*, la *Lógica* de Hegel — o las *Investigaciones Lógicas* de Husserl, porque sin duda hay obras filosóficas de nuestros días que pueden ponerse ya al lado de las más propiamente clásicas. Sólo obras de semejante volumen, prolijidad y arduidad tienen verdadero valor *formativo*, porque sólo ellas presentan el filosofar en la autenticidad de su producción, lo que no hacen obras como el *Discurso del Método* o la *Monadología*, resúmenes que dan resultados y cuya breve y fácil superficie disimula los problemas entrañados en el correspondiente sistema. Y sólo llegando a conocer y poseer un sistema en su menuda intimidad se evita o corrige otra deficiencia radical impuesta a la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía por el “historicismo”: dar tan sólo una pseudo-competencia en historia de la Filosofía en lugar de una verdadera competencia en Filosofía.

Bajo este punto de vista, de la pura formación, es indiferente cuál sea el sistema con tal que sea de los que se han expresado en obras de la índole y valor formativo de las antes nombradas.

Pero la labor de todos estos seminarios, si quiere aportar resultados que se incorporen a la bibliografía filosófica universal, debe versar sobre problemas realmente planteados, de un lado, por el estado actual de la Filosofía y, de otro lado, por las circunstancias concéntricas en espacio y tiempo en torno a los sujetos laborantes, así, por la vida mexicana actual interior a la nación y de relación de ésta con el exterior.

¿Qué en lo anterior no hay nada nuevo, sino cosas muy sabidas? ¡Razón de más para que de una buena vez sean tan practicadas cuanto sabidas!

“Vida Universitaria”

Monterrey

Abril, 1952

5. SOBRE LOS SEMINARIOS

I

I. *Sus formas*

1. El seminario es la forma de enseñanza destinada a enseñar a trabajar personalmente en las disciplinas universitarias distintas de las ciencias naturales, por el procedimiento de trabajar efectiva, si bien gradualmente, bajo la dirección de un trabajador probado. En las ciencias naturales funcionan como seminarios los laboratorios.

2. El trabajo en las disciplinas en que enseña a trabajar el seminario va del trabajo sobre textos a la más pura creación propia. El trabajo sobre textos consiste en los análisis, extractos, interpretaciones, críticas, comentarios y exposiciones de todo esto que constituyen buena parte

de las publicaciones —revistas y libros— en el dominio de las disciplinas de que se trata. Las más puras creaciones propias no dejan, en realidad, de entrañar, cuando menos, múltiples referencias a las ajenas, por ser prácticamente imposible crear nada del todo en una cultura tan histórica como la occidental. El enseñar a trabajar, en seminario, no puede consistir, pues, más que en hacer llevar a cabo análisis, extractos, interpretaciones, críticas, comentarios, exposiciones de todo ello y trabajos de creciente creación propia, siguiendo un orden gradual de dificultad, criticando cada trabajo y haciéndolo corregir y perfeccionar mientras parezca preferible a pasar a otro.

3. La manera más detallada de ejecutar lo anterior depende de los profesores, de su orientación y competencia profesionales, de su experiencia discente, docente y de investigador y autor, de su vocación y aptitud, en la que entra no sólo la intelectual, sino muy singularmente el carácter. Por eso no puede ser propiamente objeto de reglamentación, so pena de atentar contra la libertad de cátedra, que no protege sólo la exposición de las ideas, sino también algo tan inseparable de ella como todos los métodos de comunicarlas, en los que entran los de enseñar

a trabajar, porque éstos dependen de las ideas del que enseña.

4. En la realidad internacional, sin embargo, no pasa el seminario de tener unas pocas formas:

1ª La del que trabaja sobre textos teniendo por fin el estudio de los textos mismos.

2ª El de problemas o ejercicios prácticos acerca de la materia de una disciplina.

3ª Aquel en que el profesor va llevando a cabo un trabajo propio con una u otra colaboración de los demás miembros del seminario.

4ª El dedicado a la composición de trabajos personales de los miembros del seminario, con o sin la excepción del profesor.

Estas formas dependen en parte de la índole de las disciplinas. La primera es indispensable al conocimiento de los clásicos. La segunda es la propia de una disciplina como la Lógica matemática. La tercera se prefiere para el cultivo de las especialidades doctrinales.

Las tres primeras formas se practican en la de reuniones colectivas; la cuarta, en la de reuniones del profesor con cada uno de los demás miembros del seminario.

Las dos primeras formas no suelen dar por resultado trabajos de más valor que el de adies-

tramiento, o sin valor de publicación. Pero la primera puede darlos y los da en casos. La segunda no, porque los problemas o ejercicios tienen soluciones ya dadas o versan sobre puntos o temas no susceptibles de dar un resultado con valor de publicación, por su falta de originalidad o de alcance. En otro caso, esta forma pasaría, sin solución de continuidad, a la cuarta.

La tercera forma suele interesar y servir más al profesor que a los demás miembros del seminario. Ha dado origen a abusos de dudosa moralidad intelectual. Sin embargo, es practicada normalmente en los países ejemplares en materia de seminarios, de enseñanza, de cultura en general.

5. Entre la clase, entendida en el sentido de la lección o conferencia del profesor meramente oída o, a lo sumo, tomada por escrito, más o menos, por los asistentes, y los trabajos de seminarios, hay una serie de formas de clase que gradualmente se funden con estos últimos. En las cosas humanas no caben distinciones matemáticamente tajantes. Más bien que la *natura*, es la *humanitas* la que *non facit saltus*. En cierto sentido inversamente, en la medida en que el seminario funcione más en interés del trabajo propio del profesor que en el del propio de los

demás miembros del seminario, dejará de ser auténticamente seminario, aunque tampoco por ello solo resulte clase...

6. Es práctica general en los seminarios de forma colectiva el trabajar seguidas las obligadas horas (dos o tres) semanales. La razón está en la índole de los trabajos propios de tales seminarios y en la psicología del trabajo intelectual y docente-discente. Una lección o conferencia puede redondearse en una hora y la relativa pasividad del puro oyente hace la de más duración fatigosa para éste. El trabajo de una reunión de seminario colectivo es de índole que, por una parte, suele requerir cierto tiempo para alcanzar su máximo de intensidad y, por otra parte, es de suyo prolongable indefinidamente; por una parte, al ser más activo que el del puro oyente para los miembros del seminario distintos del profesor, interesa más a éstos y les permite resistir más tiempo —antes de que sobrevenga, por otra parte, la fatiga—.

II. *Los encargados de ellos*

7. El ofrecer y dirigir seminarios de toda forma debe ser un derecho de todos los profesores de los grados superiores de la jerarquía

académica y no un deber de ninguno de estos profesores.

Un derecho, porque resultaría contradictorio el ascenso a esos grados, o el ingreso en ellos, con restricciones implicantes de reservas acerca de una competencia propia de los profesores de dichos grados. Suponiendo, por las causas que fuese, una situación en que profesores incompetentes de hecho para dirigir seminarios se empeñasen en ofrecerlos en uso de su derecho, el remedio a la situación no podría estar sino en la concurrencia hecha a tales seminarios por otros realmente bien dirigidos.

Y no un deber, no tanto porque pueda darse históricamente una situación en que los profesores de los grados superiores estén moralmente justificados para no querer ofrecer seminarios, por no poder dirigirlos satisfactoriamente, cuanto porque en la enseñanza, en la investigación, en la vida intelectual en general, nada de valor puede obtenerse por la fuerza, y en el caso que ahora se considera ya no operan las razones que se aducen en el número 8 para imponer cierto deber a los profesores de los grados inferiores.

Más aún. En toda situación, aun en la más normal, si determinados profesores prefieren formas de la enseñanza distintas de los seminarios, o dedicar una proporción mayor de su trabajo

profesional todo a las publicaciones personales, no se ve razón decisiva para impedirles por ello el ascenso a los grados superiores, ni siquiera el ingreso en ellos. A la inversa, tampoco se ve razón decisiva para que el profesor que prefiera cubrir con seminarios todas sus horas obligatorias de docencia, no pueda hacerlo.

8. En cambio, a los profesores de los grados inferiores de la jerarquía académica debe restringírseles el derecho de ofrecer y dirigir seminarios e imponérseles cierto deber en relación con los seminarios dirigidos por los profesores de los grados superiores.

Debe restringírseles el derecho, porque no debe reconocérseles el de dirigir seminarios de formas que requieren una competencia que es siempre en parte resultado de una experiencia que necesita adquirirse con los años. Y debe imponérseles cierto deber, porque:

1º el trabajo de dirigir seminarios es un trabajo que hay que aprender como los demás, haciéndolo bajo la dirección de un trabajador probado;

2º la Facultad tiene el deber y por ende el derecho de poner a prueba todas las aptitudes profesionales de las que puede depender no ya

el ascenso a grados superiores, sino incluso la continuación en el profesorado;

y 3º el dirigir seminarios o el ayudar o auxiliar a dirigirlos es la única manera de que los profesores de los grados inferiores puedan decidir con verdadero fundamento de su falta de aptitud o simplemente de vocación para dirigir seminarios al ascender a los grados superiores.

El resultado conjunto de lo anterior sería:

a) reconocer a los profesores de los grados inferiores el derecho de ofrecer y dirigir seminarios preferentemente de adiestramiento en el trabajo personal, como pueden ser los de las formas 1ª y 2ª del número 4, pero no sin el consejo y la supervisión de un profesor de una de las categorías superiores;

b) negarles el derecho de ofrecer y dirigir seminarios propiamente de investigación, como no pueden menos de ser los de las formas 3ª y 4ª del mismo número;

c) imponerles el deber de ayudar o auxiliar a un profesor de los grados superiores en la dirección de un seminario de las formas mentadas en a) durante un primer período de tiempo, si no prefieren ejercitar el derecho reconocido en

a), y en la dirección de un seminario de las formas mentadas en b) durante el resto de su permanencia en los grados inferiores de la jerarquía académica.

Las normas o criterios con arreglo a los cuales debiera cumplirse con el deber anterior deben ser de la misma índole que aquellos con arreglo a los cuales debiera efectuarse la incorporación de los estudiantes a los seminarios y son objeto de los números siguientes.

III. *Los demás miembros de ellos*

9. En este asunto hay una circunstancia de la que pende todo lo demás: la de que el número de los miembros de un seminario tiene forzosamente que ser limitado, incluso bastante limitado. Un puro orador puede ser oído por multitudes. Pero nadie puede conducir de veras más que un número muy limitado de trabajos intelectuales ajenos — ni siquiera dedicando a ello todo su tiempo de trabajo profesional; mucho menos, no debiendo dedicar a ello más que las horas de docencia a que esté obligado reglamentaria o contractualmente. Sobre la base de cuatro horas semanales de trabajo de seminario de la 4ª forma del número 4, el número de los miembros del

seminario no debiera pasar de 8, según se ha mostrado en otros lugares. En un seminario de la 1ª ó 2ª de las mismas formas, no se trabajará con éxito con más de una docena de personas.

10. Sobre tales bases es, pues, patente que no puede imponerse a todos los estudiantes la obligación de incorporarse a seminarios más que en la medida en que los haya para poder recibir a todos los estudiantes sin rebasar en ninguno el debido número de miembros. En la medida en que no haya seminarios para esto, los seminarios deben incluirse en la categoría de las materias absolutamente optativas.

11. Pero optativos u obligatorios, la incorporación a uno determinado de ellos no debiera hacerse sino de la manera siguiente. Si el número de los aspirantes a trabajar en él rebasa el debido, debe reconocérsele al director el derecho de elegir libremente entre ellos hasta el número debido. Sólo en el caso de ser el primer número inferior al segundo, podría imponérsele al profesor el deber de recibir a los aspirantes — si el profesor no prefiriese ejercitar el derecho de renunciar al seminario. El trabajar por fuerza unos estudiantes con un profesor y un profesor con unos estudiantes tiene en el seminario una gravedad que no tiene en la clase, por la índole

del trabajo de seminario, de la cooperación y hasta de la intimidad que supone o requiere: muy bien se puede discursar, no ya a personas desconocidas e indiferentes, sino incluso a conocidos disidentes o adversarios, u oír discursar sobre ideas que no se comparten, o incluso se rechazan, a persona que, por ello o aun sin ello, resulta antipática; es materialmente imposible que una verdadera colaboración sea fecunda, ni siquiera que dure, en medio de la falta de comunicación intelectual —que no debe confundirse con la identidad de ideas— y de mutua simpatía. La gravedad aludida es creciente de las formas 1ª y 2ª a las 3ª y 4ª del número 4. Por eso es en general mucho más practicada la libre elección de seminario y de miembros de seminario que la libre asistencia a las clases y recepción en ellas.

IV. *Su reglamentación*

12. No puede ser demasiado detallada ni en la más normal y ejemplar situación, en vista de lo dicho en los números 3 y 11. En una situación como la mentada en el número 10 sería imprudente anticipar una reglamentación detallada a un acuerdo de la mayoría del profesorado acerca de puntos como los indicados en todos los nú-



meros anteriores y, sobre todo, a una exploración de las posibilidades reales de organizar seminarios bien dirigidos.

II

1. La diferencia esencial entre un seminario y una clase está en que ésta puede reducirse a la lección o conferencia del profesor, mientras que aquél sólo existe en la medida en que participan en él tan activamente como el profesor o director todos los demás asistentes o miembros.

2. De la diferencia anterior se deduce inmediatamente que en un seminario no deben admitirse asistentes a título de simples oyentes o espectadores. Para no admitirlos hay, además, una razón decisiva, de índole psicológica: los colaboradores, que por el hecho mismo de ser tales aceptan ser criticados por el profesor, lo aceptan por aceptarlo todos igualmente, pero no lo aceptan en cuanto hay puros espectadores de las críticas, sustraídos ellos mismos a éstas.

3. Otra consecuencia de la necesidad de que todos los miembros del seminario participen activamente en él, es la necesidad de fijar el número de ellos en relación con el de horas de

trabajo del seminario. Supóngase un seminario de cuatro horas de trabajo a la semana, o de dos sesiones semanales de dos horas seguidas cada una. Y supóngase que el profesor dedique una hora a ocuparse con el trabajo de cada uno de los demás miembros del seminario. Estos deberían, en tales supuestos, ser ocho. Si fuesen cuatro, todos ellos deberían traer todas las semanas trabajo para que el profesor se ocupase con él: pero la semana es un plazo demasiado corto para acopiar trabajo de *investigación* con que pueda ocuparse el profesor durante una hora. Mas si los miembros del seminario fuesen dieciséis, el profesor no podría ocuparse con el trabajo de cada uno de ellos más que una vez al mes, o cada uno de ellos no tendría que traer trabajo nuevo más que para ocupar con él al profesor una hora al mes; ahora bien, el mes representa un ritmo demasiado lento para la buena marcha del trabajo de investigación a lo largo de un curso académico: el trabajo languidece durante tal intervalo, la languidez lo expone a la interrupción, y ésta suele mover a dejar de asistir y, finalmente, a abandonar el seminario. Todo lo que se acaba de decir en este número 3 debe tomarse *cum grano salis*. Las cosas humanas no son matemáticas.

4. La operación inicial más importante de un seminario es, como nueva consecuencia de la índole esencial de éste, el reparto del trabajo entre los miembros. Lo esencial es aquí que el profesor acote un tema o campo de trabajo o investigación susceptible de ser distribuído entre varios trabajadores o investigadores. Tal tema o campo no puede ser sino uno de la competencia o del interés del profesor. Esto trae consigo la forzosa necesidad de que quien quiera trabajar con un determinado profesor acepte hacerlo sobre el tema o dentro del campo de éste. Si el tema o campo del profesor no le interesa, puede interesarle aún la formación que puede adquirir trabajando con el profesor o bajo su dirección y aplicar después al tema o campo del propio interés. Si la posibilidad de adquirir la formación no compensa la falta de interés por el tema o campo, lo procedente es que se desista de incorporarse al seminario del profesor, o que éste no admita en su seminario. Ninguna resolución distinta de ésta conduce a otra cosa que a un desistimiento, antes o después, o, en definitiva, a perder tiempo y trabajo y quizá a impedir, temporal o incluso definitivamente, la incorporación al seminario de personas más merecedoras de ella.

5. La forma de repartir el trabajo entre los miembros del seminario depende de la índole de éste, o de su tema o campo de trabajo. Tratándose de un seminario como aquel para el que se redactan estas notas, se presentan dos posibilidades cardinales: reparto por fuentes o reparto por temas. Reparto por fuentes, es decir, por ejemplo, encargar a uno de los miembros del seminario el estudio de los pasquines y proclamas, a otro el de los periódicos, a otro el de los folletos, a otro el de los libros, a otro el de las correspondencias inéditas, a otro el de otra clase de manuscritos, etc. Reparto por temas, es decir, por ejemplo, encargar a uno de los miembros del seminario el estudio de los hechos políticos, en el sentido más estricto, a otro el de los militares, a otro el de la política financiera y económica, a otro el de la cultural, a otro el estudio sociológico del período, a otro la historia de las ideas en el período, etc. Los dos criterios, fuentes y temas, no son tan independientes entre sí como quizá pudiera parecer a primera vista: ciertas clases de fuentes están más especialmente vinculadas a ciertas clases de temas, o ciertas clases de hechos tienen formas de expresión propias en ciertas clases de fuentes, por ejemplo, los hechos de armas y las proclamas de los generales. Hay aún otra relación más profunda

entre fuentes y temas bajo el punto de vista de la *investigación*: es el estudio de las fuentes el que debe dar por resultado un repertorio de temas que no sean simplemente los temas generalísimos en que puede dividirse desde luego la historia de cualquier período (como son los del ejemplo anterior de reparto por temas) y que pueden imponerse a cualquier período desde fuera de él, sino temas más concretos y específicos del período mismo, *autóctonos* de éste, por decirlo así. En términos generales, pues, el reparto del trabajo por fuentes representa una etapa necesaria o convenientemente anterior al reparto del trabajo por temas.

6. Mas cualquiera que sea el reparto, de los dos anteriores, que se adopte, hay un trabajo que debe hacerse previamente al que se haga con arreglo al reparto adoptado, o simultáneamente con la iniciación de éste: el trabajo de recolección y examen de los trabajos posiblemente existentes ya sobre el tema. La manera de llevar a cabo este trabajo metódicamente de tal suerte que se logre la mayor garantía posible de que será exhaustivo, es empezar por las publicaciones a la vez más generales o más elementales y más recientes (bibliografías, diccionarios y manuales más recientes): éstos indican obras anteriores

más especiales, y así sucesivamente. Hay una señal de que la bibliografía de una materia se ha agotado — salvo la posibilidad de algún trabajo por excepción no registrado de nadie: al principio, a medida que se pasa de unas obras a otras, aparecen cada vez más trabajos que registrar; luego viene un período en que empiezan a predominar las repeticiones sobre las novedades; cuando ya no hay más que repeticiones, se tiene la señal.

7. El registro de los trabajos a que se refiere el número anterior, debe hacerse en un fichero bibliográfico bien llevado. Esto implica no sólo consignar de cada trabajo en la ficha correspondiente los datos pertinentes con arreglo a la técnica bibliográfica que enseñan los manuales de esta materia, sino consignar también algún que otro dato que no suelen indicar estos manuales; por ejemplo: es útil indicar en la ficha correspondiente a un trabajo a qué otro se debe la noticia o conocimiento del mismo, por si se quiere, en un momento determinado, consultar lo que acerca del primero pudiera decir el segundo. — Las fuentes mismas deben inventariarse en formas análogas.

8. Claro que los trabajos registrados según los dos números anteriores no deben ser sim-

plemente registrados, sino que deben ser examinados y criticados. Esta tarea proporciona un material de trabajo excelente para los primeros tiempos del funcionamiento de un seminario: encargando el análisis y crítica de sendos libros anteriores sobre el tema a los demás miembros del seminario, puede el profesor no sólo hacer que empiecen a adquirir conocimiento del tema, o aumenten el que puedan tener, sino, y quizá sobre todo, ir haciéndose cargo de las capacidades intelectuales y de la seriedad para el trabajo de cada uno de los demás miembros del seminario.

9. Una vez determinados el trabajo o los trabajos simultáneos que vayan a emprenderse, el profesor debe ir fijándole a cada uno de los demás miembros del seminario, de acuerdo con él, la tarea parcial de la quincena (según el anterior número 3), e ir pidiéndole cuentas, asimismo quincenalmente, del trabajo fijado. El acuerdo con él es indispensable, porque no todos pueden trabajar lo mismo: por la índole del trabajo, por la capacidad personal, por el tiempo disponible...; y porque es resueltamente preferible quedar de acuerdo en un mínimo, pero cumplir con él, a quedar de acuerdo en más y tener que decir el uno y oír el otro "no pude hacerlo".

La falta de cumplimiento del compromiso adquirido es enormemente perturbadora de la buena marcha del seminario, porque produce un hueco que sólo puede llenar — el profesor. Este debe tener, pues, siempre trabajo propio disponible con el que llenar semejantes huecos, en consonancia con lo que se dirá en número ulterior. El juicio que el trabajo de cada uno de los demás miembros del seminario vaya mereciendo al profesor, constituye el único examen y la única base de calificaciones o sanciones posibles, entre éstas la de despedida del seminario, en pleno semestre o año académico, o la no readmisión en nuevo año o semestre.

10. El trabajo a que se refiere el número anterior debe hacerse por escrito. El requisito es obvio si se trata de trabajo bibliográfico. Pero escritos deben traerse también cada quincena los informes, análisis, críticas, etc., por parciales y provisionales que sean. Escritos no quiere decir literariamente. Pueden y hasta deben reducirse a la más escueta consignación de aquello de que se trate. Pero es peligrosísimo acumular demasiado trabajo informe: se corre mucho el grave riesgo de no poder dominarlo, de no poder darle forma. Lo mejor es ir haciendo trabajos parciales y provisionales, relativamente *redactados*, a

cada etapa importante de la investigación, aun a sabiendas de que habrán de ser grandemente refundidos al incorporarse en la composición total y ser objeto de la redacción final.

11. La mejor manera de dar cuenta del trabajo hecho en la forma recomendada en el número anterior, consiste en que el autor lea lo que traiga y el profesor le haga las advertencias que se le ocurran. Acerca de éstas hay que hacer una observación capitalísima: nunca se debe criticar diciendo “eso está *mal*, por tal o cual razón”, sino siempre diciendo “eso está *bien*, sólo que estaría aun mejor si se hiciese tal o cual cosa”. Porque lo primero desanima al modesto y produce el resentimiento del orgulloso, mientras que lo segundo estimula aun al de menos valía y no ofende al que más valía tenga.

12. Los que hacen por primera vez un trabajo de investigación histórica pasan por dos enfermedades rigurosamente sucesivas, que el profesor debe conocer por anticipado para tratarlas oportuna y adecuadamente. La primera es la del “no encuentro nada”, “el tema no da de sí nada”, “quiero cambiar de tema” — o, incluso, “dejo el seminario”. La curación de esta primera enfermedad consiste en que el profesor ría francamente, jovialmente, cordialmente, ante el enfer-

mo, pidiéndole que continúe un poco no más, a ver qué le pasa... Porque la realidad es infinita. Por lo tanto, prolifera indefinidamente bajo la mirada escrutadora. La consecuencia es la segunda enfermedad, la del "estoy abrumado con el material", "no sé cómo arreglármelas con él", "voy a tirarlo por la ventana". La curación de esta segunda enfermedad es mucho más onerosa para el profesor. Porque consiste en que éste ayude más que nunca al enfermo: tiene que ponerse a encontrar con él la forma que dar al material y cooperar estrechamente con él a dársela. El mejor preventivo contra esta segunda enfermedad son los trabajos parciales recomendados en el anterior número 10. Pero por muchos y bien que se hagan, no hay medio de eludir la segunda de las tres etapas de toda investigación.

13. Toda investigación tiene que pasar, en efecto, por tres etapas. Primera: de busca, acopio, primera ordenación del material. Segunda: de composición o disposición del mismo con arreglo a ciertos cuadros, que vendrán a ser o a dar los literarios de la obra o publicación. Tercera: de redacción o lima literaria final de la obra o publicación. Esta sucesión no es rigurosamente cronológica. A medida que se avanza en la busca

y acopio del material, éste va de sí sugiriendo ordenaciones, cuadros. A medida que se compone, ya se redacta. En un principio predomina la ciencia. Desde la etapa de la composición final puede imponerse la primacía del arte de la composición histórica. En aquello en que predomina la ciencia puede y debe ser el profesor muy riguroso en exigir el cumplimiento de los requisitos metodológicos de la historia. En aquello en que predomina el arte no puede hacer más que presenciar la libertad con que procede el talento de cada cual.

14. La cuestión más grave de cuantas plantean los seminarios, es la de la relación entre el trabajo del profesor mismo y el de los demás miembros del seminario. El profesor puede organizar el trabajo de los miembros como un puro aporte de materiales para el suyo, el del profesor. La consecuencia indefectible es el acabar quedándose sin colaboradores efectivos e incluso solo. En cuanto los miembros de un seminario se convencen de que su trabajo en él no va a servirles para nada más que, a lo sumo, ejercitarse y formarse, pero, que, en todo lo demás, va a servir exclusivamente al profesor, su interés decrece, hasta la extinción. Es, por lo tanto, indispensable que el profesor asegure desde un

principio a los demás miembros del seminario que el trabajo de éstos contará en el haber intelectual de ellos. La forma más práctica de asegurar tal resultado es la de asegurar la publicación de los trabajos de los miembros del seminario como artículos de revista, tesis, colección de monografías en sendos folletos o volúmenes o en volumen colectivo, etc., firmados por los respectivos autores. Pero el profesor tampoco debe contentarse con ayudar a los demás miembros del seminario a llevar a cabo sus trabajos, sino que debe llevar a cabo personalmente uno de aquéllos en que reparta el tema o campo. E ir dando cuenta de él y pidiéndoles a los demás miembros del seminario sus observaciones sobre él. No sólo para dar ejemplo, sino más bien porque sólo puede enseñar a investigar quien investiga él mismo.

15. Un seminario no puede menos de ir cambiando de carácter a medida que avanza en su trabajo. En un principio, en las fases de las bibliografías, examen de trabajos anteriores, iniciación del trabajo en las distintas partes de un tema común, las reuniones pueden y deben ser colectivas de todos los miembros del seminario. Mientras cada uno va dando cuenta de su trabajo, los demás escuchan, y por lo menos, apren-

den; el profesor puede dejarles o pedirles que hagan también sus observaciones. En estas fases del trabajo pueden todos ayudar en algo a todos. Pero a medida que progresa la especialización del trabajo, que progresan los trabajos especializados, lo común va disminuyendo en todos sentidos: en volumen, en importancia, en interés. Y así, puede llegar un momento en que las reuniones colectivas representen más una pérdida de tiempo que una ganancia de nada, y en que el seminario deba acabar funcionando como una serie de reuniones del profesor con cada uno de los demás miembros del seminario a las horas de las quincenas que toquen a cada uno de éstos. Por las mismas razones, al principio son más fecundas reuniones colectivas de dos a tres horas seguidas: se aprovecha mejor el tiempo que con reuniones más frecuentes de una hora.

16. En las primeras fases del trabajo del seminario hay que procurar evitar el peligro de hacer perder el interés por él, dedicándose exclusivamente a tareas en sí ininteresantes, como la confección de puras bibliografías o ficheros. Por eso se recomiendan desde el comienzo mismo simultaneidades como la mentada en el anterior número 6.

17. En las fases intermedias del trabajo se sentirá el profesor en la necesidad de suministrar a los demás miembros del seminario no sólo ideas más o menos personales, sino porciones mayores o menores de su saber, sin que pueda esperar, a cambio, otro reconocimiento que el genérico de declararse discípulos suyos aquellos a quienes se las proporcione: pues aun a la mejor voluntad de éstos, ni de nadie, resulta imposible discernir hasta dónde llegó lo ajeno y desde dónde empezó lo propio; o señalar en nota precisa lo que no pertenezca al contenido del trabajo, sino que haya sido atañadero exclusivamente a la forma de llevarlo a cabo; o lo que no sea específicamente propio del tema del trabajo, sino que haya sido necesario tan sólo más en general, como instrumento para labrar lo específicamente propio del tema. Aquel a quien le duele tener que renunciar así a la menor partícula de propiedad intelectual, debe renunciar también, de antemano, a dirigir seminario alguno. Y si no renuncia de antemano, el seminario le fracasará antes o después. El seminario requiere del director una especie muy peculiar de generosidad intelectual, que se sienta compensada suficientemente con el goce de la paternidad intelectual también.

18. Las distintas ciencias tienen distintos métodos de investigación. La historia cuenta con el método histórico. Este es aquel que deben seguir los miembros de un seminario histórico en los respectivos trabajos y aquel con arreglo al cual debe criticarlos el profesor. Mas a trabajar con arreglo a un método sólo se aprende de veras trabajando bajo la dirección de quien ya sepa trabajar con arreglo a él, o sea capaz, por su madurez, de ponerse a trabajar eficientemente con arreglo a él. Tal es la razón de ser de los seminarios. Sin embargo, cabe informarse, y lo mejor es hacerlo lo antes posible, acerca de un método como el histórico, y aun acerca de métodos más generales, o más materiales, del trabajo intelectual, desde el arte de hacer extractos de libros hasta la manera de redactar fichas bibliográficas o las notas de pie de página, en alguna o algunas de las muchas publicaciones que dan semejante información. El director de un seminario de historia debe pedir a los demás miembros del mismo, desde el primer momento, que aquellos que nunca hayan hecho trabajos históricos ni leído ninguna publicación del género de las acabadas de mentar, lea alguna o algunas con la mayor rapidez compatible con la eficacia de la lectura. Tales podrían ser una de cada uno de los dos pequeños grupos siguientes.

GRUPO I

E. Berheim. *Introducción al estudio de la historia*. Colección Labor. Números 395-396. Contiene la más breve y más asequible, en todos sentidos, exposición del método histórico.

C. Jullian. *Extraits des historiens français du XIXe. siècle*. Hachette. Paris. Tiene la gran ventaja de que enseña el método histórico *prácticamente*, mostrando, con los extractos, como procedían de hecho los grandes historiadores franceses del siglo pasado.

GRUPO II

J. Amo. *Método de trabajo intelectual*. Editorial Cultura. México. 1939.

P. Chavigny. *Organización del trabajo intelectual*. Colección Labor. Número 305.

6. SOBRE LOS ESTUDIOS PREPARATORIOS DE FILOSOFIA

La verdadera manera de apreciar justamente el valor de un programa, y de la enseñanza de la filosofía supuesta por él, es situarlo dentro de las formas de iniciación de los estudios filosóficos o de "introducción a la filosofía". Esta se practica, en los distintos países, por lo menos en las siguientes formas:

Ocasional. No hay enseñanza de la filosofía aparte de la enseñanza de las materias de los estudios secundarios. Se aprovechan las ocasiones deparadas por esas materias para pasar a la filosofía, por ejemplo, en las matemáticas, para hablar de cuestiones lógicas o de teoría de los objetos matemáticos; en física, del problema de la materia, o de la causalidad, o de la inducción; en literatura, al tratar de los caracteres, para hablar de

los morales, etc. Una "decantación" de esa forma de "introducción a la filosofía" en libro, es el publicado bajo la dirección de G. Lambeck y bajo el título de *Philosophische Propädeutik*, con la colaboración de varios autores, entre ellos Messer y E. Hoffmann, si ya no recuerdo mal, por la casa Teubner. Los colaboradores dan ejemplos prácticos de aprovechamiento filosófico de las ocasiones deparadas por distintas materias de los estudios secundarios. Es un procedimiento para que el profesorado introduzca la iniciación en la filosofía allí donde no se ha decidido a introducirla como enseñanza aparte la legislación o la dirección de un centro docente autónomo.

Sistemática, en el sentido de opuesta a *Ocasional*. Abarca todas las formas de introducción a la filosofía en que ésta es materia aparte de las demás de la enseñanza secundaria.

Sistemática, en el sentido de opuesta a *Histórica*. Abarca todas aquellas formas de introducción a la filosofía, sistemáticas en el sentido de opuestas a la ocasional, en las que la iniciación en la filosofía no se hace preferente o exclusivamente por medio de la Historia de la Filosofía como tal. Entre tales formas se encuentran por lo menos las siguientes.

Introducción a la filosofía en general por medio de la *introducción en un sistema filosófico*. Modelo: *La filosofía de Kant, Una introducción a la filosofía*, de Morente. Es la forma preferida por los partidarios de un sistema: kantianos, como Morente cuando publicó su librito, o Natorp (la *Einleitung in die Philosophie* de éste es el libro traducido por Larroyo bajo el título *A B C de la filosofía crítica*); tomistas (*Las veinticuatro tesis tomistas*, de Hugon, son las más conocidas, pero no las únicas), etc.

Propedéutica. Iniciación en la filosofía por medio de la iniciación en aquellas disciplinas filosóficas que se consideran precisamente más adecuadas para iniciar en la filosofía o de valor propedéutico. Es el concepto aristotélico de la lógica como órgano, el de la teoría del conocimiento para ciertos neokantianos, el de la psicología en un ambiente psicologista (prevaliente aún en el bachillerato francés), etc. Modelo: la *Propedéutica Filosófica* de Lehmann, traducida por Marías y publicada por la Revista de Pedagogía, en Madrid, y Losada, en Buenos Aires.

Enciclopédica. Iniciación en la filosofía por medio de la iniciación en las disciplinas filosóficas que se consideran más importantes bajo el punto de vista de la filosofía misma, o en

todas las disciplinas integrantes de ésta. Modelos: de la primera variante: la *Introducción a la Filosofía* de Külpe (traducción española publicada en la Argentina), que desarrolla especialmente la teoría del conocimiento, la metafísica y la ética; de la segunda variante: la *Introducción* de Müller, traducida por mí.

De teoría o filosofía de la filosofía pueden llamarse aquellas introducciones a la filosofía que no inician en las disciplinas filosóficas, sino en la filosofía por medio solamente de las cuestiones acerca del objeto y método de la filosofía, en relación con las ciencias y otras *sobre* la filosofía. Modelo: *Qu'est-ce que la philosophie?* de E. Baudin (posición neoescolástica).

Variante de la anterior y tránsito hacia las formas *históricas* es la introducción a la filosofía por medio de la *tipología filosófica* o descripción, más o menos *poussée*, de los principales tipos de filosofía o de filosofar. Modelo: la *Einleitung in die Philosophie* de K. Groos. A esta variante se acerca, si es que no entra en ella, la *Iniciación al filosofar* de García Bacca.

Histórica. Las formas de iniciación en la filosofía por medio de la iniciación en la historia de ésta son, por lo menos:

Iniciación *por los orígenes* de la historia de la filosofía. Modelo: G. Misch, *Der Weg in die Philosophie*, libro realmente notable, de textos comentados, de los orígenes de la filosofía en Grecia, India, China. Herbart creía que los presocráticos eran la mejor introducción a la filosofía. Zeller debía de pensar lo mismo, pues se cuenta de él que, en los exámenes de Estado, nunca preguntaba más que por ellos. Windelband suscribe la opinión de Herbart, en su propia *Einleitung in die Philosophie*, que es un modelo de la enciclopédica menos usado que la de Külpe, pero mucho más personal y profunda que la de éste.

Iniciación *por los grandes filósofos* o algunos de ellos. Modelo: J. Cohn, *Los grandes pensadores*, traducción en la conocida Colección Labor.

Iniciación *por toda la historia de la filosofía* reducida elementalmente. Cualquier historia elemental de la filosofía puede servir de modelo, pero hay una destinada especialmente a la iniciación en la filosofía, y notable por la concurrencia en ella de un conjunto de peculiaridades, aunque muy poco conocida: el *Abriss der Geschichte der Philosophie* de Deter.

Iniciación *por la filosofía actual*. No recuerdo ningún libro expresamente publicado como introducción a la filosofía en general por la filosofía actual, pero sí varios utilizados en este sentido, como el conocido de Gurvitch sobre la filosofía alemana actual; en todo caso, es opinión sostenida la de que en la filosofía del pasado, ni siquiera cuando se cree entrar en ella directamente, se entra en realidad sino a través de una filosofía actual.

Ahora bien, las formas enumeradas de introducción a la filosofía se *cruzan* con los métodos, propiamente tales, de enseñanza que son: la lección o conferencia; la lectura, explicación o comentario de textos, y los trabajos sobre ellos; los ejercicios o trabajos prácticos, desde los “problemas” hasta las “disertaciones”; el diálogo.

Personalmente, he ensayado, o hecho ensayar a profesores dependientes de mí, muchas de las formas anteriores, y todos los métodos, desde que empecé mi carrera de profesor, hace ya más de un cuarto de siglo. El resultado de todo ello ha sido un plan de Introducción a la Filosofía, experimentado ya durante tres años con el mejor método. Es el siguiente:

*Lunes. Introducción en la Historia
de la Filosofía*

Los grandes filósofos son puntos de referencia indispensables de filosofemas y filosofías, tanto bajo el punto de vista histórico como bajo el punto de vista doctrinal. Pero la Historia misma de la Filosofía no tiene sentido para el que no sabe nada de Filosofía y produce en el principiante el escepticismo. De donde la siguiente determinación: dar grandes cuadros de las grandes divisiones de la historia de la filosofía, reducidos a la superficie de lo cronológico y fáctico, sin entrar, propiamente, en lo ideológico; elegir algunos filósofos eminentemente representativos de cada una de las grandes divisiones, y trazar de cada uno de los elegidos la semblanza personal más viva posible, utilizando las biografías que lo presenten más plásticamente, aunque no sean las más exactas, científicas o recientes (suelen ser, al contrario, las más cercanas al biografiado), sin temer las anécdotas significativas, y buscando familiarizar a los principian-

tes con los *hombres héroes de la filosofía*. Ejemplos:

Sócrates, sobre la base del discurso de Alcibiades en el *Banquete* de la *Apología*, *Critón* y *Fedón*.

Platón y Aristóteles, sobre la base de sus vidas en Diógenes Laercio.

San Agustín, sobre la base de las *Confesiones*.

Santo Tomás, sobre la base de las primeras biografías, o como un sustitutivo reciente, más fácil, y en nada inferior, el *Santo Tomás* de Chesterton.

Descartes, sobre la base del *Discurso*; o Spinoza, sobre la de las primeras biografías; o Leibnitz, sobre la de su elogio por Fontanelle.

Locke, o Berkeley, o Hume; por ejemplo, éste, sobre la base de su *Autobiografía*.

Kant o Hegel.

Comte o Stuart Mill: la *Autobiografía* de este último es un libro célebre en el género.

Kierkegaard o Nietzsche: el *Ecce Homo* del último es no menos célebre...

En la enseñanza mexicana, Caso debiera ocupar el lugar de Dewey en la norteamericana.

*Martes. Introducción a la Enciclopedia
Filosófica*

Las introducciones *enciclopédicas* a la filosofía dan resúmenes de las distintas disciplinas integrantes de la enciclopedia filosófica: una pequeña lógica, una pequeña teoría del conocimiento, una pequeña metafísica, etc. Prescindiendo de que estas pequeñas disciplinas tengan algún sentido o sirvan para algo, se pasan de la introducción, van más allá de una simple entrada en la filosofía. Por otra parte, se dan en mera sucesión o yuxtaposición asistemática. Una teoría de los objetos en general, que no puede menos de ser una teoría de los objetos propios de las distintas disciplinas filosóficas, tiene estas tres ventajas: unidad sistemática de desarrollo; constituir una simple, pero verdadera introducción a la enciclopedia filosófica; poder ser lo suficientemente detallada para iniciar realmente en el filosofar fenomenológico-ontológico que es el fundamental de cualquier otro filosofar.

La distinción mutua entre los fenómenos, objetos o entes físicos y los psíquicos, conduce a la distinción y definición de las ciencias físicas

y la filosofía natural, por un lado, la psicología, por otro.

La clasificación de los fenómenos psíquicos permite entrar por el campo de la psicología hasta donde lo requiere el valor propedéutico de esta disciplina, que se ocupa con un campo de objetos con el que no se ocupan las demás disciplinas del bachillerato, a pesar de su importancia, y de objetos que suministran un repertorio de conceptos imprescindibles en cualesquiera otras disciplinas filosóficas (percepción, concepto, juicio, etc.).

La discusión del *status* ontológico de los objetos ideales y de los valores (para no prejuzgar la posición "realista" o "nominalista" del profesor), sobre la base de la descripción y distinción fenomenológicas de expresión verbal, acto de pensar, pensamiento pensado, objeto pensado por medio del pensamiento pensado, etc., etc., es la verdadera introducción a la lógica, por un lado, y a la ética y estética como disciplinas axiológicas, por otro.

La teoría del conocimiento queda, en parte, subsumida en lo anterior, si se toma debidamente en cuenta la forma de conocimiento de cada una de las clases de objetos anteriores (percepción externa de los fenómenos físicos, interna de los psíquicos, intuición intelectual o emocional de

los objetos ideales y de los valores), y se completa, en el resto, con lo referente a los objetos metafísicos. Estos, al no ser objeto de experiencia directa alguna, ni sensible, ni ideal, sólo se alcanzan por medio de raciocinios peculiares (pruebas de la existencia e inmortalidad del alma, de la existencia de Dios). Se trata de dar idea de esta manera de llegar a los objetos metafísicos — o de la metafísica misma (sin prejuzgar la posición del profesor en punto al valor cognoscitivo de tales raciocinios o de la metafísica misma).

Los conceptos cardinales de la ontología clásica (trascendentales —ser, etc.— y principios —identidad, etc.—; esencia y existencia; sustancia y accidente; materia y forma) pueden, y deben, encontrar su lugar en pasos como la definición y caracteres de objeto o ente en general, el alma como sustancia y forma, etc.

Miércoles. Lectura y comentario de textos

Puede optarse, o por la lectura de un solo texto a lo largo del curso, o por la de una serie de textos dotada de coherencia. En el primer caso, el éxito máximo correspondió al *Ensayo* de Locke (una “condensation” del mismo): a

ciertos neófitos les impresiona especialmente esta filosofía del sentido común. En el segundo caso, se ensayó y repitió con éxito la serie siguiente. (simple ejemplo de otras muchas que pueden componerse):

1) Platón: *Fedón*. Principales pasajes sobre las ideas.

2) Descartes. *Discurso*. 4ª parte.

3) Locke. *Ensayo*. Ideas simples de la sensación y la reflexión.

4) Berkeley. *Principios*. Parágrafos de crítica de las ideas abstractas y generales.

5) Kant. *Crítica de la razón Pura*. Pasaje de la crítica del argumento ontológico referente al concepto de existencia (que ésta no es un predicado como los demás).

6) Brentano. *Psicología*. Distinción de fenómenos físicos y psíquicos.

7) Husserl *Investigaciones*. Pasajes de crítica de los pasajes de Berkeley y Brentano comprendidos en 4) y 6).

Esa serie se concibió como una ilustración de la teoría de los objetos asunto de las clases de los martes:

1) descubrimiento de los objetos ideales;
4) crítica y negación del descubrimiento; 7) con-
tracrítica y restauración del descubrimiento;

2) y 5) modelos de raciocinios metafísicos y
de crítica de ellos; 5), además, valor ontológico
capital;

3), 6) y 7) perfeccionamiento histórico de la
distinción de lo físico y lo psíquico.

Una serie de combinaciones como ésta, a tí-
tulo de material para elección por parte de los
profesores, pudiera dar el contenido de uno o
varios de los volúmenes de una colección de
textos.

Jueves. Problemas o ejercicios

Se les proponen de dos o cuatro (la hora
no da para más); se les deja resolverlos — o
fracasar. Se aprueba la solución o se les da ésta.

Pueden ser variadísimos: de clasificación de
objetos; de fenomenología aplicada (es decir, de
aplicación de la desarrollada en la teoría de los
objetos a objetos nuevos); de lógica; de valores,
por ejemplo, de conflicto entre valores.

Ejemplos de algunos puestos efectivamente:

¿Qué clase de objeto es una institución, como
el Colegio?

¿Cómo se percibe la ausencia de un objeto?
¿Qué vale más, ser hermoso-a o ser elegante,
y por qué?

Viernes. Consultas, discusión, conversación

La experiencia enseña que si se admite que los estudiantes interrumpen al profesor con preguntas, y más aún con discusiones, el curso no marcha, puede quedarse a la mitad... Lo mejor es, pues, destinar un día a semejantes intervenciones de los estudiantes. Estos deben apuntar durante los días anteriores todo lo que se les ocurra preguntar y llevarlo a la clase de los viernes. En ésta, el profesor empieza por tomar conocimiento de lo llevado y ordena la respuesta a ello o discusión de ello.

Si la enseñanza de la filosofía en el bachillerato se reduce a un solo curso de Filosofía, se necesitarían por lo menos tres complementos a la teoría de los objetos de los martes:

Completar la clasificación de los fenómenos psíquicos con una exposición que diese idea del dinamismo evolutivo de la psique individual — para poder dar idea de los descubrimientos más importantes de la psicología de nuestros días, que

son los referentes a este asunto (psicoanálisis, caracterología).

Completar la caracterización de los objetos ideales lógicos (los pensamientos) con nociones de lógica formal clásica, que pueden y deben reducirse a la silogística y nociones previas indispensables (clasificación de las proposiciones en A, E, I, O y previa de los términos; oposición y conversión; estructura y reglas del silogismo simple categórico y deducción de los modos, legítimos; figuras con sus reglas, y deducción de los modos legítimos en cada figura; reducción a la primera figura; otros silogismos; pero estas nociones no debieran ser teóricas, sino prácticas: enseñar la silogística como una técnica, según el modelo de Stanley Jevons, vigente hasta el día en los países de lengua inglesa, y aun en Alemania hasta donde alcanzaron mis noticias (visperas de la guerra civil española).

Desarrollar la teoría de los valores morales como un examen del *ethos* vigente en nuestra comunidad cultural, bajo la forma de una moral especial como la del bachillerato francés— o de las Eticas prácticas norteamericanas (Dewey y Tufts, Titus, Wheelright, Bittle), que en esto son realmente ejemplares.

Esa cuestión de la enseñanza de la filosofía sugiere la organización de un curso de Didác-

tica Filosófica o un curso dedicado a exponer y examinar las distintas formas y métodos de enseñanza de la filosofía con el carácter de un curso teórico práctico, con clases prácticas en las de Filosofía de algún centro docente. Un curso de este contenido debiera darse en toda Facultad de Filosofía, y haberlo aprobado, exigirse a todo profesor de Filosofía.

7. PROGRAMA PARA UN CURSO PREPARATORIO DE FILOSOFIA

Una hora de la semana:

1ª Explicación de la articulación del curso.

I. *Iniciación en la historia de la Filosofía*

2ª Las principales divisiones y subdivisiones de la historia de la Filosofía e inserción en ellas de los filósofos que vayan a ser objeto de las clases ulteriores.

3ª Sócrates.

4ª Platón.

5ª Aristóteles.

6ª Epicuro.

7ª Epicteto y Marco Aurelio.

8ª San Agustín.

9ª Santo Tomás.

10ª Bruno.

- 11ª Descartes.
- 12ª Spinoza.
- 13ª Leibniz.
- 14ª Locke.
- 15ª Berkeley.
- 16ª Hume.
- 17ª Kant.
- 18ª Fichte.
- 19ª Hegel.
- 20ª Kierkegaard.
- 21ª Comte.
- 22ª Stuart Mill.
- 23ª Nietzsche.
- 24ª Santayana.
- 25ª Caso.

II. *Iniciación en las disciplinas filosóficas*

Dos horas de la semana:

- 1ª Fenómenos físicos y fenómenos psíquicos. Percepción externa y percepción interna. La Psicología empírica.
- 2ª Principales clases de fenómenos psíquicos.
- 3ª Estructura y desarrollo de la vida psíquica.
- 4ª El lenguaje y el pensamiento.

- 5ª El conocimiento y la verdad. La Lógica y la Teoría del Conocimiento.
- 6ª y 7ª La silogística.
- 8ª Los objetos y las ciencias matemáticas.
- 9ª y 10ª Los objetos y las ciencias naturales. La Filosofía Natural. El mundo exterior y la materia.
- 11ª Los objetos y las ciencias humanas.
- 12ª Los valores.
- 13ª La moral pública.
- 14ª La moral profesional.
- 15ª La moral privada.
- 16ª La moral individual.
- 17ª La Ética.
- 18ª La Estética.
- 19ª y 20ª El hombre y su alma. La Psicología y la Antropología filosóficas.
- 21ª y 22ª El ser. La Ontología.
- 23ª y 24ª Dios y la religión. La Teología filosófica y la Filosofía de la Religión.
- 25ª Filosofía de la Filosofía.

III. *Iniciación en el trabajo personal en Filosofía*

- A. Una hora a la semana: lectura y explicación de textos.
- B. Una hora a la semana: ejercicios y conversación.

Este programa está ajustado a las 75 horas de clase anuales concedidas al curso, a razón de 5 por semana, 3 obligatorias para todos los alumnos y 2 obligatorias para los que hayan de pasar a la Facultad de Filosofía y facultativas u optativas para los demás. Ha parecido preferible distribuir la enseñanza de la manera indicada entre las horas de las 25 semanas.

La Filosofía se presenta como una *historia* de filosofías, que ha decantado un cuerpo de *disciplinas* con peculiares temas o problemas y doctrinas. Por ello, un curso de iniciación en la Filosofía debe comprender una *iniciación en la historia de la Filosofía* y una *iniciación en las disciplinas filosóficas*.

Ninguna de estas dos iniciaciones puede menos de consistir en la recepción por los alumnos de una información sobre hechos e ideas aportada por el profesor, pero éste debe esforzarse por lograr que la recepción sea lo más activa posible, completándola con una *iniciación en el trabajo personal en Filosofía* por lo menos de los alumnos que se propongan pasar a la Facultad de Filosofía o de los que se interesen por esta iniciación.

Iniciar en la Filosofía por medio de la Historia de la Filosofía en un formato proporcionalmente reducido de su contenido normal, no

parece posible. No parece posible entender la Historia de la Filosofía, ni siquiera en formato reducido, o quizá mejor, menos aún en tal formato, antes de saber bastante de la Filosofía misma. Si las primeras filosofías históricamente consideradas se explicaran lo suficiente para que se entendiesen de veras, en realidad se empezaría por una iniciación doctrinal en tales filosofías. La iniciación histórica en la Filosofía no ha dado de hecho hasta ahora más que dos resultados indeseables ambos: nociones superficiales de muchas filosofías, sin ningún conocimiento filosófico verdaderamente tal, y el escepticismo. Pero tampoco parece posible posponer toda información histórico-filosófica a una iniciación doctrinal. Las doctrinas filosóficas implican referencias históricas imprescindibles, empezando por la bien patente de que muchos filosofemas llevan los nombres de los filósofos a quienes se deben o que son más representativos de ellos. En la historia de la Filosofía hay, a su vez, una iniciación de hecho. No puede ser otra. Es la información fundamentalmente biográfica y simplemente más o menos desarrollada sobre los principales filósofos. La sucesión de éstos suministra el marco de encuadramiento de toda articulación de la historia de la filosofía, el armazón sustentador de la articulación de esta historia, como quiera que

se conciba y desarrolle la Historia de ella. Dicha información se da de hecho, pues, antes de toda iniciación doctrinal en la Filosofía. Encima, es capaz de promover el más vivo interés por los filósofos, buen medio para promoverlo por la Filosofía misma, y aun de alcanzar un subido valor educativo. Para promover aquel interés y alcanzar este valor es el medio, a su vez, presentar a los principales filósofos en la forma también más viva, como hombres de carne y hueso, y como héroes del trabajo intelectual. Desde la antigüedad ha sido su ejemplo uno de los más estimulantes de las vocaciones intelectuales, tan necesarias en los países de nuestra cultura. Tal presentación de los filósofos debe hacerse en la forma de semblanzas biográficas, lo más plásticas posible, de los principales filósofos, o de algunos de ellos. La mayoría de los nombrados en el programa no podrían substituirse fundadamente por otros. Pero el profesor está en libertad de preferir a algunos de ellos otros, como Séneca, Plotino, Hobbes, Schelling . . . , e incluso de preferir extenderse más en menos, reduciendo el total a uno o dos por cada una de las mayores articulaciones de la historia de la Filosofía, como representativos de ella, por ejemplo, de la filosofía antigua Platón y Aristóteles, de la medieval Santo Tomás, de la primera gran

época de la moderna Descartes, de la inglesa Hume, de la alemana Kant, de la más reciente Comte y Nietzsche. Sin embargo, las preferencias más discutibles de la lista del programa tienen su justificación. El Epicuro auténtico no fué *de grege porcum*, sino un distinguido ejemplar de pura y noble intelectualidad. Epicteto y Marco Aurelio, que se prestan a una presentación impresionante de la filosofía en medio de la esclavitud y de la realeza, ofrecen ejemplos de carácter moral menos discutibles que Séneca, aunque éste pueda ofrecer, en cambio, el espectáculo, dramático y también moralmente beneficiable, del carácter que no está a la altura del pensamiento. Cosa parecida puede decirse de Bacon. Bruno es un andariego que acaba en héroe de lo más auténtico, en literal mártir de sus convicciones filosóficas. Kierkegaard y Nietzsche, sobre poder ser llamados con autoridad “los dos más grandes filósofos existencialistas”, son sendas existencias existencialmente realizadoras de la respectiva filosofía existencialista, y realizadoras trágicas. Comte y Mill, principales representantes de la filosofía predominante entre la última clásica, la alemana, y la de nuestros días, ofrecen dos vidas de contraste, la del primero asimilable a las existencias de Kierkegaard y Nietzsche, la del segundo documentable en una de las obras

más destacadas de la autobiografía filosófica. Por esta última razón y por su origen hispánico ha sido preferido Santayana entre los filósofos de nuestros días. La preferencia por Caso entre los filósofos hispánicos de nuestros días no necesita justificación. La siguiente es la de la inclusión en el programa de un filósofo de nuestros días lo más cercano en el espacio cultural: mostrar a los alumnos que también en la más inmediata cercanía hay hombres que por su dedicación a la Filosofía merecen un culto que sin duda debe consistir ante todo en el estudio de sus obras, para localizarlas justamente en la historia de la Filosofía no sólo nacional, sino universal.

Para componer las semblanzas de los filósofos deben utilizarse no sólo las biografías y otras publicaciones *más recientes*, sino, y quizá preferentemente, los escritos autobiográficos y asimilables, como diarios y correspondencias, de los filósofos mismos, y las biografías y otros documentos *más cercanos* a ellos. Los escritos autobiográficos compensan su subjetividad con su autenticidad. Lo que para las semblanzas de San Agustín, Descartes, Mill, Nietzsche y Santayana puede y debe sacarse de las *Confesiones*, el *Discurso*, la *Autobiografía*, el *Ecce-Homo*... no puede sacarse de ninguna otra parte. Cosa aproximada puede decirse de la carta 7ª de Platón y

de una autobiografía tan breve como la de Hume: la semblanza de éste podría hacerse sencillamente leyendo y comentando el breve escrito. Las biografías y otros documentos más cercanos a los biografiados mismos suelen destacarse por una viveza y plasticidad por lo que no lo suelen, en cambio, las más recientes y científicas. No debe sentirse empacho en utilizar los primeros aun cuando hayan sido rectificadas por la investigación científica más reciente. Bastará tomar debidamente en cuenta las rectificaciones. Hay en las biografías de los filósofos detalles de los que la investigación histórica ha probado ser falsos de hecho — cuando se entiende el hecho en un sentido excluyente de una verdad significativa y ejemplar de la que prescindir sería gran error, no sólo pedagógico, sino incluso histórico-filosófico, entendidas la historia y la Filosofía en toda su profundidad. El caso del Sócrates de Platón y el Sócrates de Jenofonte sería el más ilustre e ilustrativo en este orden de ideas. La semblanza de Sócrates hecha sobre la base del discurso de Alcibiades en el *Banquete* y de la *Apología*, el *Critón* y el *Fedón*, cuya escena final debiera leerse en la clase, es sin duda insustituible por ninguna otra. La vida de Dión en las paralelas de Plutarco puede utilizarse para la semblanza de Platón. Las vidas de Dió-

genes Laercio, incluso con sus dichos, anécdotas y caracterizaciones, deben utilizarse para las semblanzas de los filósofos comprendidos en la obra. Ejemplo de biografías más cercanas al biografiado a las que se debe la imagen de verdad significativa y ejemplar de éste, las de Spinoza. El elogio de Leibniz por Fontenelle, caso singular de justicia inmediata hecha por un extraño a un grande hombre muerto en la soledad entre los suyos. Etc. Entre las biografías y otras publicaciones más recientes, las hay que dan hecha la semblanza deseable, como el *Santo Tomás* de Chesterton, o facilitan singularmente materiales para hacerla, como el *Descartes y su tiempo* de Isabel Goguel, publicado por la Editorial Yerba Buena, de la Argentina. Este librito facilita un material que es ejemplo excelente del gráfico de ilustración histórica al empleo del cual se prestan las clases dedicadas a las semblanzas, empleo que en modo alguno debe desdeñarse. En las semblanzas debe entrar, naturalmente, la mención de las principales obras de los respectivos filósofos. Aunque esta mención no dirá propiamente nada antes del conocimiento de la doctrina, en todo caso han de llegar a saberse los títulos. Y a la serie de las semblanzas se anteponen dos lecciones, para las que ha parecido preferible quitar las horas a esta serie que a la

iniciación en las disciplinas. La segunda de estas lecciones se dedica a encuadrar por anticipado las semblanzas de los filósofos en las grandes articulaciones de la historia de la filosofía dentro de las cuales se insertan los filósofos mismos —que las articulan, según algo apuntado ya antes: decir que hay una filosofía occidental y una oriental, de la que se prescinde por necesidad de reducirse a lo más indispensable; que la occidental se divide tradicionalmente en antigua, medieval, moderna y contemporánea; que en la moderna pueden distinguirse tres grandes grupos, que se siguen cronológicamente como se siguen las divisiones históricas, encabalgando unas en otras, y que corresponden a ciertas “direcciones” filosóficas llamadas el cartesianismo, el empirismo inglés y el idealismo alemán; etc. La lección debiera comprender una localización geográfica y cultural de las divisiones y filósofos. —La primera lección se dedica a exponer a los alumnos el plan del curso: el contenido de la lección se encuentra en estas explicaciones mismas sobre el programa.

La iniciación en las disciplinas filosóficas no debiera quedarse ni en una serie de referencias históricas, aunque fuese todo lo coherente posible, ni en una serie de referencias doctrinales que dejen a los alumnos sin saber a qué atenerse

en punto a los problemas filosóficos en detalle y a la Filosofía misma en conjunto —que es dejarlos en un escepticismo incapaz de dar razón de sí. La iniciación debiera esforzarse por proporcionar a los alumnos una serie coherente de ideas que ahonden lo más posible en los problemas y las doctrinas mismas y que *concluyan*— aunque la conclusión fuese un escepticismo plenamente consciente de sí por fundado en razones. La honradez profesional impone a todo profesor el deber de enseñar a los alumnos que hay posiciones distintas de la concluída, enseñándoles suficientemente estas mismas en relación con la concluída.

El programa supone que la mejor manera de lograr lo anterior consiste en hacer de la teoría fenomenológica de los objetos 1º) la base de la presentación de las disciplinas filosóficas principales de hecho a lo largo de la historia de la Filosofía, definiéndolas por sus objetos, 2º) el punto de partida de la iniciación en los problemas y doctrinas correspondientes a tales disciplinas, y 3º) la base de la articulación de estos problemas y doctrinas, y de las disciplinas mismas, en alguna forma sistemática o doctrinal ella misma, y no de mera yuxtaposición de unas disciplinas que se encuentran históricamente ahí con ciertos problemas y doctrinas. La teoría feno-

menológica de los objetos recurre, por ende, cada vez que se entra en el dominio de una disciplina filosófica. Nada de esto parece recusable desde ninguna posición filosófica, en cuanto que la definición de las disciplinas por los objetos, y por ende la caracterización de éstos, se imponen incluso a las filosofías que hacen depender los objetos, con su carácter, de los métodos.

El comenzar por la distinción de los fenómenos físicos y psíquicos está justificado por el orden natural del conocimiento de las distintas clases de objetos, y porque la Psicología tiene la función de una propedéutica filosófica, en cuanto que ninguna de las demás disciplinas filosóficas puede dejar de usar conceptos psicológicos, por poco psicologista que sea la concepción que se tenga de ellas. Esta última razón justifica la inserción de la Psicología en la enseñanza de la Filosofía allí donde no se la enseña aparte y previamente, y aun cuando se la conciba como ciencia especial independiente ya de la Filosofía. La distinción misma de los fenómenos como tales no es negada ni por la interpretación materialista de los psíquicos, ni por la espiritualista de los físicos, pues la necesidad misma de interpretarlos en uno u otro sentido prueba su distinción fenoménica. A ésta se adhiere la de las percepciones; de la referencia a las cuales no cabe

prescindir en la distinción de los fenómenos mismos. Y un examen comparado de ambas percepciones puede ser no sólo un excelente ejemplo de estudio de fenómenos psíquicos con algún detalle, sino también una iniciación en la Teoría del Conocimiento por la vía de las de conocimiento más asequibles al del principiante. Y el caso de la Psicología será el primero de aplicación de una norma general: la definición de las disciplinas por los objetos impone de hecho el anteponer la caracterización de los objetos a las definiciones mismas; el orden inverso no hace de hecho sino mantener en suspenso una comprensión más que verbal de la definición hasta estar hecha una caracterización suficiente de los objetos.

La necesidad de reducir a un mínimo la parte correspondiente a cada disciplina, obliga a reducir la de la Psicología a dos grandes temas, ya que a ellos puede, por otro lado, reducirse panorámicamente el contenido entero de esta disciplina. Como el primer proceder que se impone metodológicamente al ingresar en un dominio de objetos es el de ordenar el dominio por medio de la clasificación, por la de los fenómenos psíquicos hay que empezar inmediatamente después de haberlos caracterizado — y de haber descrito ya una primera clase de ellos, la percepción. La cla-

sificación de los fenómenos psíquicos es la llamada a proporcionar los conceptos psicológicos usados por las disciplinas filosóficas. Pero la clasificación de los fenómenos psíquicos no puede dar sino los elementos abstractos y generales de los fenómenos psíquicos. Ahora bien, éstos no se presentan en la realidad, no son realmente fenómenos, en semejante forma, sino en la concreción de psiques individuales, personalmente distintas unas de otras, y en un desarrollo temporal a lo largo del cual se diferencian caracterológicamente hasta una individuación mayor o menor. De aquí el agregar a la clasificación una sinopsis de las estructuras parciales y la estructura total en que se integran las distintas clases de fenómenos psíquicos y del desarrollo y diferenciación de estas estructuras, o al menos de la total: temas como el del principio de Brentano o de la *Fundierung* de Husserl, los de "el curso de la vida psíquica como problema psicológico"; los de la Psicología evolutiva, los del Psicoanálisis y la Caracterología y Psicología diferencial. Pero la sinopsis no debiera ser la de doctrinas o teorías de escuelas, sino la de fenómenos a que llegue el profesor por su conocimiento de tales doctrinas o teorías.

La fenomenología del lenguaje y el pensamiento, o la distinción de expresiones, significa-

ciones de éstas, objetos significados por éstas, actos psíquicos vinculados a la expresión y significación y expresados, además de los objetos, por las expresiones, es la introducción natural al dominio de la Lógica, de los objetos ideales y de las vías de conocimiento "superiores" a la percepción externa e interna. La distinción de los fenómenos mismos y la interpretación de éstos, por ejemplo, en el sentido del realismo de las ideas o del nominalismo, están en la misma relación que la distinción de los fenómenos físicos y psíquicos y las interpretaciones materialista y espiritualista. A la descripción del pensamiento sigue naturalmente la del conocimiento, que no puede reducirse a la sensación sino reduciendo el pensamiento a ésta, lo que quiere decir que el conocimiento está vinculado al pensamiento, pues sólo por ello puede correr la suerte de éste; y en la descripción del conocimiento no puede prescindirse de la de la verdad, óptese por identificar conocimiento y conocimiento verdadero, negando al falso el dictado de conocimiento, óptese por distinguir conocimientos verdaderos y conocimientos falsos, dando al término de conocimiento un sentido neutral a la verdad y la falsedad.

Del contenido, en seguida, de la Lógica misma, lo propio de una iniciación en la Lógica como parte de una cultura general reducida a lo

esencial de las disciplinas filosóficas, es sin duda la silogística clásica, que, por una parte, tiene una gran significación histórica, cualquiera que sea el valor que se le conceda dentro del estado actual de la Lógica, y, por otra parte, puede exponerse por sí sola y muy concisamente, si se la reduce a los siguientes puntos: división de los términos en universales y particulares — división de las proposiciones por la cantidad y cualidad y resultante clasificación en A, E, I, O — conversión — definición y reglas del silogismo categórico simple — obtención de todos los modos posibles y de los legítimos según las reglas anteriores — figuras con sus reglas y obtención de los modos legítimos dentro de cada figura — reducción a la 1ª — otros silogismos (tema facultativo) — sofismas (id). Un *desideratum*, que por ahora debe dejarse a la competencia e iniciativa del profesor, es el de dar la silogística no sólo en su forma clásica, sino además en forma lógico-matemática, para dar idea de esta forma de la Lógica y de su valor relativamente al de la clásica.

La Teoría de la Ciencia es disciplina montada entre la Lógica y la Teoría del Conocimiento y de tal importancia dentro de la filosofía contemporánea, que ya sólo por ésta no parece fundado prescindir de la iniciación en ella como

complemento de la iniciación en la Lógica y la Teoría del Conocimiento; pero, además, esta disciplina tiene una importancia pedagógica singular: como reflexión filosófica sobre las demás disciplinas recorridas en los estudios anteriores y simultáneos con el de la Filosofía, es singularmente adecuada para mostrar cómo la Filosofía es capaz de ahondar los temas y contenidos de la ciencia misma, cosa como ninguna capaz a su vez de inspirar respeto y estima por la Filosofía. El desarrollo de los temas de Teoría de la Ciencia debiera preferir a un recorrido superficial de todos o los más, entre los principales que integran el contenido actual de la disciplina, el ahondamiento mayor posible en un tema central: el de la diferencia capital entre las grandes clases de ciencias por la índole de los respectivos objetos — continuación de la Teoría de éstos — y métodos en general, y el consiguiente valor de verdad. A las consideraciones que se dediquen a las ciencias naturales pueden agregarse indicaciones destinadas a dar idea de la Filosofía Natural, que viene tendiendo crecientemente a unirse con la Teoría de las ciencias naturales, separándose de la Metafísica especial.

Los valores son tal tema de la filosofía contemporánea, que no puede dejar de tratarlos especialmente en una iniciación filosófica ningún

profesor, cualesquiera que sean su orientación filosófica general y su posición especial en la cuestión de los valores. Y ésta es la ocasión de hacer una observación de alcance general a todo el programa: el orden de los temas en éste pretende ser para el profesor tan solo una guía, no una forzosidad — pues que el orden de los temas depende de la posición filosófica. Así, el tema de los valores podrá ser tratado aquí, en relación con las ciencias humanas, o como introducción a la Etica; o antes o después de las actuales lecciones de las semanas 17ª y 18ª, como introducción a la fundamentación filosófica de la Etica y la Estética, o como ahondamiento de esta fundamentación; o, aún, en relación con el tema del ser, si el profesor piensa que la relación entre el ser y el valor es lo decisivo en punto a la cuestión de los valores y de su localización. Otro ejemplo de la libertad dejada al profesor en la ordenación de temas: quien profese la índole o valor propedéutico de la Lógica o la fundamentación metafísica de la Etica, puede anteponer los temas de Lógica a todos los demás y posponer a todos los demás los de Etica.

Los asignados a esta disciplina en el programa responden a una doble convicción. La Etica puede tener, pues que ha tenido y tiene de hecho, dos contenidos: el de la llamada más antigua-

mente Deontología y más recientemente Ética especial, y el de la llamada por correlación a la especial Ética general. Deontología o Ética especial nunca han sido, de hecho, sino el examen o desarrollo del *ethos* de un grupo humano, por considerables que sean grupos como "Grecia" o "el cristianismo". La Ética general tampoco ha sido nunca sino la fundamentación filosófica de un *ethos* o de los *ethe* — o el examen, más o menos completo y crítico, de las distintas fundamentaciones de esta índole articuladas por las distintas Éticas filosóficas que se han producido a lo largo de la historia de la Filosofía, que es a lo que se ha reducido la enseñanza de la Ética dominada por el no saber a qué atenerse en punto al fundamento de la moralidad, cuando no en punto a la moralidad misma, y por el historicismo, sea éste la causa de aquel no saber o sea el efecto de éste. Ahora bien, reducir la iniciación en la Ética a la fundamentación filosófica, desarrollada como quiera, parece tropezar con la dificultad de que parece, a su vez, imposible que tal fundamentación tenga sentido para quien no ha reflexionado antes, por poco que sea, sobre los problemas morales mismos concretos de su vida, o sobre el *ethos* de su grupo. Por otra parte, la misión de la iniciación en la Ética como parte de una formación cultural general, parece

ser obviamente la de iniciar en semejante reflexión, como instrumento de educación moral, o por lo menos como medio auxiliar para ayudar a los jóvenes a ver claro en sus efectivos problemas morales y a resolverlos justo. En virtud de las dos convicciones anteriores, reforzadas por el ejemplo de la enseñanza de la Etica en bachilleratos de países irrecusablemente ejemplares en este asunto, el programa pospone, bajo el título "La Etica", las dos lecciones a que reduce el dar idea de lo que es fundamental filosóficamente la moralidad y lo que es la Etica, a las ocho lecciones cuyos títulos piden que se examinen los principales, los más actuales problemas morales que se plantean efectivamente a los jóvenes en cada uno de los grandes sectores de la vida, desde los más públicos hasta el de la máxima intimidad de la persona consigo misma: problemas como los de la guerra y la paz y la moralidad internacional, a que no son ajenos quienes estarán por lo menos en inminencia del servicio militar; como los de los deberes profesionales del estudiante que son y del maestro que les enseña; del abogado o médico, hombre de negocios, de ciencia o de letras que van a ser — o mujer en los mismos casos; como los de las relaciones entre los sexos, entre padres e hijos, entre amigos, como los del perfecciona-

miento personal en todos los aspectos. El examen de tales problemas puede imponerse. Pero a la posición filosófica y *religiosa*, a la conciencia profesional, a la conciencia moral, y a la sensibilidad y aptitud pedagógica y humana toda del profesor, hay que dejar la forma y los límites del desarrollo, en particular la conclusión a que arribe o a que juzgue no deber arribar. Un solo deber y un solo límite parece fundado imponerle y trazarle respectivamente: el deber de la objetividad en la información acerca de las posiciones discrepantes de la propia y el límite consistente en que la función docente debe equilibrar las convicciones personales con las vigentes para la mayoría del grupo cultural en que se actúa — que son respetables mientras no sean modificadas por obra de una crítica de ellas respetuosa en tanto no haya logrado la modificación. Quien tenga la convicción de deber oponerse en otra forma al grupo, no puede lógicamente dejar de reconocer al grupo la justificación para oponérsele a él en forma congruente con la de su propia oposición — sin que el que no lo reconozca sea razón para el grupo de no oponérsele en tal forma.

Los tres penúltimos grupos de temas están dedicados a la Metafísica. Una iniciación en la Filosofía no parece poder ni deber detenerse ante

el umbral de esta disciplina más que si la iniciación debiera ser continuada por otros estudios filosóficos. La iniciación en la Filosofía como únicos estudios filosóficos y parte de una formación cultural general, no puede exhibir más sentido supremo que el de dar una idea del mundo, o completar y unificar la que hayan ido dando, no es posible de otro modo que como *disjecti membra*, las demás disciplinas estudiadas. Ahora bien, la Filosofía no daría tal idea sin la Metafísica — o la crítica de ésta, para quien ella carezca de valor de verdad. Aun al profesor para quien carezca de tal puede imponérsele el informar acerca de sus grandes temas tradicionales como gran hecho histórico-cultural. A los tres grandes temas tradicionales de la Metafísica, con exclusión aquí del de la Cosmología o Filosofía Natural para quien acepte la localización antes dada a éste, se dedican, pues, las doce lecciones asignadas a la iniciación en esta disciplina. El tema del hombre y su alma puede desarrollarse como ahondamiento, o pseudo-ahondamiento, metafísico de la Psicología, y como ampliación y ahondamiento del tradicional tema *psicológico*, empírico y metafísico, en el tema del *hombre* en la totalidad de aspectos bajo los cuales lo consideran las disciplinas, y las orientaciones filosóficas más actuales, como la 'Antro'

pología Filosófica y el existencialismo. Con advertencia consonante con la hecha a propósito de la Psicología; no desarticular el desarrollo del tema en una información acerca de posiciones o direcciones, sino esforzarse por articularlo en cuerpo lo más sólido posible de filosofemas antropológicos o "existenciales".

El desarrollo del tema del ser debe ser tal, que los alumnos obtengan claridad acerca de los grandes conceptos ontológicos tradicionales que permean la cultura actual hasta en el pensamiento de la vida diaria o más vulgar: ser y nada, esencia y existencia, posibilidad, realidad, necesidad, substancia, accidente... La vigencia histórica que impone la enseñanza de tales temas la documenta irrecusablemente un hecho como el de que, si el tratamiento sistemático de ellos puede retrotraerse hasta Aristóteles, las *Ontologías* más recientes y conspicuas, por ejemplo la de Hartmann, no tratan en realidad otros. Quien niegue el alcance propiamente metafísico de tales conceptos, no podrá negar su funcionamiento en la ciencia ni su importancia histórica.

El desarrollo del tema de Dios y de la religión puede imponerse incluso al profesor ateo o más irreligioso por razones que no hacen sino repetir las aducidas a propósito de la Metafísica en general y de la Ética. Todo profesor puede y

debe dar cuenta de la existencia de las llamadas pruebas de la de Dios y del estado actual del pensamiento acerca de ellas; y de la existencia del gran hecho histórico, cultural, humano, de la religión y de lo que de más esencial acerca de la naturaleza del mismo enseñan la Ciencia y la Filosofía que lo tienen por objeto especial. La inclusión expresa del tema de la religión se debe, por una parte, al hecho de la tendencia a reducir o referir la Teología filosófica a la Filosofía de la Religión, y, por otra parte, a la imposibilidad de omitir en una iniciación filosófica toda referencia a la religión, ya que para unos suministra los fundamentos de la moral y completa la idea filosófica del mundo, y los demás no pueden desconocer el hecho de que representa para los anteriores lo que se acaba de decir...

Por último, la indicación hecha al principio, acerca de la relación entre objetos de las disciplinas y definiciones de éstas por los objetos, tiene, aplicada a la Filosofía misma y en general, la lógica consecuencia de imponer la posposición, hasta el último lugar de la iniciación en la Filosofía, de toda consideración de ésta que rebase indicaciones como las asignadas a la lección primera del curso entero, en particular toda reflexión sobre la naturaleza y el valor, singularmente de verdad, de la filosofía en una Teoría de ésta,

paralela a la de las ciencias de las diferentes clases, y denominar la cual "Filosofía de la Filosofía" no se le impone al profesor que prefiera denominarla "Teoría de la Filosofía" o, aún, de cualquier otra manera que prefiera. Ni siquiera se le impone la posposición de referencia, si juzga más adecuada la tradición de anteponer semejante teoría al cuerpo entero de la iniciación.

En suma se dedican a:

la Psicología	6 clases
la Lógica	8 clases
la Teoría de la Ciencia	8 clases
la Etica	10 clases
la Estética	2 clases
la Metafísica	12 clases
la Filosofía de la Filosofía	2 clases,

lo que se espera se estime equilibrado en general, sobre todo si se tiene especialmente en cuenta esto:

parte del contenido de las lecciones de Lógica no podrá menos de ser psicológico, como parte del contenido de las lecciones de Psicología y Lógica gnoseológico;

de los grandes e imprescindibles temas de la Teoría general del Conocimiento, los de la fenomenología del conocimiento y de la verdad tienen asignadas lecciones propias; el del mundo ex-

terior, o del realismo-idealismo en la relación sujeto empírico-objeto real, no parece posible tratarlo hoy sino en el contexto de la Filosofía natural; el del realismo-idealismo en la relación sujeto trascendental-objeto en general, tiene su lugar más propio en el complejo mismo del pensamiento-conocimiento-verdad;

de la Estética no parece preferible dar, a cambio de restricciones en otras disciplinas, más que idea de lo que la Filosofía puede hacer en relación con lo bello y el arte.

La división del curso en tres horas de clase obligatorias para todos los alumnos de la Escuela y dos más obligatorias para los que hayan de pasar a la Facultad de Filosofía y Letras y facultativas u optativas para los demás, ha movido a reservar para estas dos horas la iniciación en el trabajo personal en Filosofía, no sin grandes dudas acerca de la mayor conveniencia de reducir el programa de la iniciación en la historia de la Filosofía y en las disciplinas filosóficas, para dedicar una de las tres horas obligatorias a la lectura y explicación de textos y trabajos relacionados con ella, a cambio de ampliar el programa reducido en una de las dos horas adicionales. La razón más importante en favor de esta última distribución del curso es la del interés de que éste sea lo más activo posible por

parte de los alumnos y la importancia de dicha lectura, explicación y trabajos en este respecto. Las razones decisivas en contra han sido la mayor complicación de tal distribución y la conveniencia de dejarla para más adelante, a fin de no acumular demasiadas innovaciones en los primeros tiempos de una institución nueva ya en tantos sentidos o ya con tanta amplitud.

Para la lectura y explicación de textos en un curso de iniciación en la Filosofía, se encuentran, ante todo, textos adecuados en las obras de los más grandes filósofos, preferibles decididamente, sólo a este título de sus autores. Al de simple sugestión ilustrativa o ejemplificativa se hacen las indicaciones siguientes.

Entre los fragmentos de los presocráticos, los de la primera parte del poema de Parménides presentan lo que puede llamarse la primera dialéctica del concepto de ser en forma tan asequible como impresionante. Impresionante es también la introducción del poema, que puede servir de ejemplo de la forma entre mística y mítica en que muchos filósofos han concebido su vocación y misión o la esencia y destino de la Filosofía.

Entre los diálogos de Platón parecen especialmente indicados para lectura de iniciación en la Filosofía: el *Menón*, con la mayéutica del esclavo, que hace siempre su efecto; los pasajes

sobre las ideas, el alma, el amor, del *Fedón*, *Banquete*, *Fedro*, si no entero uno de estos diálogos; de la *Republica*, la alegoría de la caverna con la explicación de su simbolismo que la sigue; por lo menos, las partes de refutación del sensualismo y relativismo, con el retrato del filósofo, en el *Teetetes*; incluso la parte inicial, de crítica de la teoría de las ideas, en el *Parménides*, que, después de la exposición de esta teoría en alguno de los diálogos ya citados, es muestra ejemplar de la conciencia autocrítica del filósofo.

Entre las obras de Aristóteles, de la *Física* pueden sacarse "fenomenologías" que resultarán de una modernidad sorprendente por la manera de conducir las, además del lugar de literales cimientos que les corresponde en la historia de la Filosofía hasta nuestros mismos días: tales, las del infinito, o del lugar, o del vacío, o del tiempo, o del movimiento (III, 1 y 2, v menos 3), o del continuo (VI, selección de pasajes, especialmente los que se refieren a las aporías de Zenón de Elea: 2 y 9). Quizá haya pocos textos en la historia entera de la Filosofía que se presten mejor a dar la más auténtica idea de lo que es el investigador filosófico. En la *Metafísica* tienen unidad de tema interesante y dificultad nada insuperable, sobre todo siendo, como son, posibles

ciertos cortes, A, o α , o Γ , o la parte correspondiente de K (3 a 6) o Θ , o Λ (en éste, por ejemplo, pueden suprimirse, desde luego 8 y 10 desde 1075 a 25, pero también 4 y 5). Lo mismo hay que decir de cualquiera de los libros II, V, X de la *Ética*, a los que puede preferirse una selección de virtudes de los libros III, IV, VI y VII u VIII y IX; o de cualquiera de los libros I, III, IV, V (VIII), VII (IV), 1 a 12, o VII, 13 a 17 con VIII (V) de la *Política*. En Aristóteles hay más textos utilizables, por ejemplo, en los preciosos trataditos de los *Parva naturalia*.

Los postaristotélicos abundan en textos cortos, claros e instructivos. Baste recordar la *Carta a Meneceo* de Epicuro, el *Manual* de Epicuro, los diálogos o tratados de Séneca, las combinaciones que pueden hacerse con las *Cartas a Lucilio*. Lo mismo pasa con los opúsculos de los filósofos cristianos desde S. Agustín hasta Santo Tomás, por lo menos. El *Contra los Académicos* de S. Agustín es la fundamental refutación del escepticismo que todos saben, pero pocos utilizan. El *De ente et essentia* de Santo Tomás da una síntesis de la ontología y aún de la *Weltanschauung* toda filosófica cristiana insuperable como síntesis de ésta, a la que se le puede sacar el mayor partido y a la que no se le puede poner

tacha de dificultad si se saltan, como es posible sin menoscabo del discurso esencial, los capítulos relativos a los predicables. Y opúsculos interesantísimos y clarísimos en todos sentidos son los "filosóficos" de S. Anselmo. Pero no sólo los opúsculos. Hasta de las Sumas pueden aislarse cuestiones como la 2ª de la 1ª parte de la Teológica de Santo Tomás o por lo menos las "5 vías".

Viniendo ya a la filosofía moderna, es sin duda del todo superfluo mencionar el *Discurso del Método*, el *De intellectus emendatione*, los opúsculos de Leibniz, los *Diálogos entre Hylas y Filonús* e incluso las *Inquiries* de Hume. Quizá no lo sea tanto decir algunas cosas como las siguientes. No es imposible leer y explicar a principiantes no sólo el libro I de la *Ética* de Spinoza, sino III y IV, o una selección, tomando por sí el estupendo tema de la "geometría de las pasiones". Entre principiantes ha tenido de hecho el mayor éxito una condensación del *Ensayo* de Locke, el filósofo más cercano al sentido común. Los *Principios* de Berkeley no son menos fáciles que los *Diálogos*, ni los *Diálogos* de Hume menos interesantes que las *Inquiries*. Los *Prolegómenos* de Kant, por lo menos los llamados "analíticos" (hasta § 31), serían la mejor iniciación en el planteamiento de los problemas peculiares de

una filosofía crítico-trascendental y en un modelo del método de resolverlos igualmente peculiar de la misma filosofía — si no les disputase tal preeminencia la misma *Crítica de la Razón Pura*, con el prólogo a la 2ª edición, la Introducción y la Estética trascendental, o una adecuada selección de pasajes de estas partes de la obra. Un repertorio de lecturas para iniciación en la Filosofía tan efectivo como ignorado son las obras menores y los opúsculos de Kant: *Lo bello y lo sublime*, *Qué quiere decir orientarse en el pensamiento*, *Qué es la Ilustración*, *La Disputa de las Facultades*, los *Sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica* . . . La *Primera Introducción a la Teoría de la Ciencia* de Fichte la compuso éste para introducir en la filosofía, o en su filosofía, a los carentes no sólo de posición, sino de formación filosófica. El *Destino del Hombre* es una especie de *Discurso del Método* que merecería rivalizar con éste en el favor de los profesores de *Introducción a la Filosofía*. La *Propedéutica* de Hegel la compuso éste para una primera enseñanza de la Filosofía. El *Discurso sobre el Espíritu Positivo* es la más clara y cabal exposición breve del positivismo . . .

En manera alguna deben excluirse de las lecturas de iniciación en la Filosofía las obras de los filósofos de nuestros días. Hasta puede justi-

ficarse la preferencia por ellas precisamente en la iniciación en la Filosofía: su cercanía elimina desde luego las dificultades inherentes de suyo a la lejanía entre las culturas de lector y autor. En este sentido serán aceptados por todos textos como, por ejemplo, por puro ejemplo, los capítulos 1 ó 2 del *Ensayo* de Bergson, si no éste entero, *Some problems of philosophy* de James, el *Origen del conocimiento moral* de Brentano, el *Puesto del hombre en el cosmos* de Scheler; pero puede hacerse aceptar por algunos hasta *¿Qué es metafísica?* de Heidegger, que dista de ser tan duro de leer como casi todas las demás publicaciones del autor y es de una *mise en scène* impresionante, de un contenido interesantísimo y de un desarrollo perfectamente articulado y que arrastra.

Menos aún deben excluirse las obras de los filósofos contemporáneos de lengua española. Aun concediéndoles lo que piensan a quienes piensan que carecen de originalidad creadora, todos conceden que como expositores son insuperables, por ser la mayoría grandes escritores, algunos los mayores artistas contemporáneos de la prosa española. Pues, ¿qué textos más bienvenidos a la iniciación en la Filosofía que exposiciones insuperables e insuperablemente capaces de cautivar en todos sentidos? Superfluo recordar los re-

pertorios que son los ensayos de Unamuno y de Ortega, las obras de Caso y Vasconcelos, una de iniciación, precisamente, como los *Apuntes Filosóficos* de Korn, etc., etc.

Pero la lectura y explicación de textos se presta a mucho más que a las de una obra o partes de una obra. Se presta a las más variadas combinaciones de textos: para ilustrar la historia de un tema o problema, por ejemplo, la teoría de las ideas de Platón a nuestros días; las posiciones divergentes en una misma cuestión, y lo contrario, las coincidencias a pesar de la voluntad de diferenciación y aún de oposición. Estas combinaciones se mueven entre dos extremos, cada uno con sus ventajas y los correlativos inconvenientes: el texto único y seguido, que permite seguir el *discurso*, esencial en la creación filosófica; la pluralidad y variedad de textos, forzosamente más recortados, más cortos, que permite iluminar un tema por todos sus lados.

Los profesores tienen a la disposición de los que crean necesitarla la ayuda de los textos publicados con comentarios, no sólo magistrales, sino precisamente elementales y didácticos, que les dan hecha la tarea, en publicaciones sueltas, como, por ejemplo eminente, las innumerables ediciones "classiques" del *Discurso del Método*, entre las que descuella la de Gilson, para la cual

puede funcionar como "livre du maître" el comentario magistral de la misma obra por el mismo autor; en colecciones, como la de Textos Anotados de la Revista de Occidente, la de *Textes Philosophiques* de la editorial Vrin, de París, la de *Religion of Science's Library*, de la editorial norteamericana Open Court; en colecciones como la que proyecta en el momento de redactarse este programa la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional.

El profesor que crea que no le basta el instrumento y el ejemplo de los textos comentados, puede acudir a libros que exponen el método de la explicación de textos, entre los cuales los más asequibles en todos sentidos, y puede que mejores que ningunos otros, son los franceses para uso del bachillerato. Ciertamente que su marco es el de la explicación literaria, pero cierto también que en ésta entra la explicación de las ideas en toda clase de textos, y aún la de textos ideológicos como tales, y que hasta la explicación puramente literaria de textos puramente literarios es instructiva para la explicación de textos filosóficos, por ejemplo, para la explicación histórica de éstos. Pruebe, el profesor a quien le interese, a ver lo que acerca de la explicación de textos encontrará en los tres tomos de *La Méthode Française* de Crouzet.

Allí verá, entre otras cosas, que la explicación se une a la *composición*. Lo mismo debe hacerse en la iniciación en el trabajo personal en Filosofía. La lectura y explicación de textos se presta a hacer realizar a los alumnos “ejercicios”, pequeños trabajos o escritos, de análisis, extractos, resúmenes y exposición, y aún crítica, por ingenua que sea, que son las operaciones fundamentales de todo trabajo filosófico, aun el más elevado y creador. En francés hay también muchos libros acerca de la *dissertation philosophique* que se pide a los candidatos al bachillerato en Filosofía.

Pero los “ejercicios” de iniciación en el trabajo personal en Filosofía pueden y deben abarcar mucho más. La enseñanza de la Lógica, clásica o matemática, aun reducida a los rudimentos, puede y debe ser teórico-práctica, conducente a la resolución de problemas, como los que para la Lógica clásica contienen las obras tan conocidas de Liard y Stanley Jevons, que en este sentido siguen siendo irremplazables, o como los que para la Lógica matemática suelen contener las obras de iniciación en esta disciplina, por ejemplo, las del norteamericano Quine. Pero la *Lógica Viva* de Vaz Ferreira, verdadero “clásico” de la Filosofía hispánica, es un repertorio de problemas y sugerencias para hacer práctica, ejercitativa, la enseñanza de la Lógica — y de la

Teoría del Conocimiento y aun de la Filosofía toda. De resolución de "problemas", aunque de muy de otra índole que los de la Lógica clásica y matemática, "vitales", por lo tanto ya no tan de otra índole que los de la *Lógica* de Vaz, puede y debe acompañarse la enseñanza de la Etica especial, en la que debe estar el centro de gravedad de la iniciación en la Etica en general. Repertorios de estos problemas morales son los manuales norteamericanos de Etica, como los muy divulgados en los Estados Unidos de Bittle (católico), Wheelright (protestante), Titus (que representa a la perfección el *ethos* norteamericano medio y dominante). Problemas sobre todas las partes de la Filosofía, rigurosamente filosóficos, no fáciles, pero no por ello desdeñables, en la *Introducción a la Filosofía* de Müller. Una iniciación en la Psicología más amplia de la posible en el curso al que se destina este programa, se prestaría a una iniciación experimental.

La introducción del diálogo en las clases que deben dedicarse a la exposición tiene por consecuencia tan frecuente como inevitable el impedir la exposición cabal y a la postre el desarrollo completo del curso. Pero el diálogo es indispensable: desde la simple aclaración de un punto pedido por el alumno hasta la conversación libre, instrumento por excelencia de la formación de

discípulos por un maestro. La mejor práctica parece, pues, la de reservar una clase, preferente, si no exclusivamente, para el diálogo, absteniéndose de él, o lo más posible, en las demás. En éstas debieran los alumnos anotar cuanto quisieran preguntar al profesor, o que éste les explicase, en la clase para ello. A esta fuente de conversación se añade, como la otra principal, la que representa la corrección por el profesor de los ejercicios o trabajos escritos de los alumnos. Y luego hay todo el libre entorno a las clases, antes y después de ellas, del profesor capaz de interesarse, y de interesar a sus alumnos, por seguir hablando con ellos y reanudar la conversación al volver a verse.

BIBLIOGRAFIA

La siguiente bibliografía tiene por finalidad exclusiva dar un ejemplo de cómo puede utilizarse una serie de obras para preparar la explicación de las lecciones del programa con arreglo a una orientación fundamentalmente lo más homogénea o coherente posible y lo más actual o vigente posible, completada con obras de otras orientaciones, o bien por indispensables bajo el punto de vista

del contenido clásico de los temas o problemas (como las escolásticas o neoescolásticas de las disciplinas metafísicas); o bien por referentes a las disciplinas más "científicas" (Psicología, Teoría de la Ciencia), en que determinados resultados de la investigación deben ser acogidos, en forma más o menos crítica, por todas las orientaciones fundamentales; o bien, en fin, por una necesidad o conveniencia más especial de ajustarse a ciertas posibles posiciones diferentes de la propia, o por lo menos de respetarlas (como en la moral).

Se ha prescindido, salvo unas pocas excepciones, de las obras puramente didácticas y elementales, porque se trata de señalar materiales para que precisamente el profesor los reduzca a términos elementales y didácticos. Las excepciones se comprenden bajo dos casos. El más importante es el de aquellas disciplinas para las cuales no da preparación la carrera de Filosofía organizada en unión con las ciencias humanas y no con las exactas y naturales. El otro caso es el de publicaciones que compendian en alguna forma otras menos asequibles en algún sentido y que por ende pueden, y hasta deben, utilizarse como introducción a las segundas, sobre todo cuando son del mismo autor.

También son sólo unas pocas excepciones, y menos aún, las de publicaciones de índole histórica, aunque se refieran exclusivamente a la historia de la filosofía de nuestros días. Estas excepciones se justifican por una necesidad o una conveniencia especiales de conocer el panorama del estado actual de ciertas disciplinas o temas, por la importancia dentro de la bibliografía más asequible, por ser originales en lengua española y, en todo caso, por ser en especial también utilizables doctrinal o sistemáticamente.

Se han incluido obras en lenguas extranjeras de las que no hay traducción a la española en aquellos casos en que se trata de obras de importancia capital dentro de la orientación fundamental tomada por ejemplo, o de obras sin equivalente en nuestra lengua como originales o como traducidas. Se ha tenido en cuenta el creciente conocimiento, no sólo por parte de los profesores, sino incluso de los estudiantes, de las lenguas extranjeras menos cultivadas hace algún tiempo.

Se ha procurado incluir obras originales de autores de lengua española siempre que se las ha encontrado que respondiesen a las características implicadas por lo dicho en algunos de los apartes anteriores: no ser puros "libros de texto" y resultar compatibles con la orientación funda-

mental adoptada, o utilizables dentro de esta orientación, por referirse ya al contenido clásico de ciertos temas o problemas, y algunas de las disciplinas antes mentadas como "científicas".

Los profesores de orientaciones distintas de la tomada por ejemplo no pueden desconocer, por el hecho mismo de tener otra orientación, los libros acordes con ella que puedan utilizar de manera análoga a la que intenta sugerir la siguiente bibliografía.

En ella, las abreviaturas 1ª, 2ª, etc. remiten a las lecciones correspondientes; los números en cursiva remiten a la lista bibliográfica final.

Es claro que aquellas obras cuyo contenido aparece muy repartido entre diversas lecciones, mejor serán estudiadas en su propio orden y unidad, tanto más cuanto que son las más fundamentales de todas.

1ª Exposición ya clásica "de la distinción entre los fenómenos psíquicos y los fenómenos físicos", también por la diferencia entre la percepción interna y la externa: 3, parte 1.

Critica la anterior exposición y profundiza en el tema: 45, tomo 4, Apéndice.

Profundiza detalladamente en el tema de la "conciencia": 45, tomo 3, investigación 5, capítulo 1 y capítulo 2, §§ 7 a 17. Compendio de 45: 100.

Muchísimo más breve y fácil, e inspirado por la mayor parte en un trabajo importante, pero poco asequible: 71, sección, 1, capítulo 3.

Idea de la multiplicidad de disciplinas y escuelas en que se halla dividida la psicología en nuestros días, la da: 68.

2ª Exposición ya clásica “de la clasificación de los fenómenos psíquicos”: 3, parte 2.

Como repertorio de los hechos acumulados por la Psicología experimental ya clásica: 20. Compendio por el mismo: 21.

3ª Sobre la estructura de la vida psíquica: 45, tomo 3, investigación 5, capítulo 2, §§ 18 a 21, y capítulos 3 a 5; tomo 4, capítulos 3, 6 y 7; 46, sección 3, capítulos 2 a 4. Compendio de 45 y 46 por el mismo: 47. Exposición más asequible: 10.

Sobre el desarrollo de la vida psíquica: 101, 54, 92, 6, 91, “Lo masculino y lo femenino”, de que da un resumen, muy breve y mucho más fácil, 69; 19 y 50 son las dos exposiciones más breves del psicoanálisis debidas a los creadores de éste; con la evolución más reciente del mismo, en pareja brevedad: 96; sobre tipos psicológicos: 55, muy resumido por el mismo en 56, y 51, muy resumido por el mismo en 52, y 93 y 90.

4ª Sobre la expresión en general, como antecedente e ingrediente que es de la verbal: 75,

tomo 7, "La expresión, fenómeno cósmico"; 7 (histórico); 11, parte 1; 39, §§ 25 a 27; 84, parte 3; 67, parte 1, especialmente capítulo 6, parte 2, capítulo 4;

Sobre la comprensión de la expresión: 85, parte C, de que viene a ser un resumen 78, "La percepción del prójimo".

Sobre la expresión verbal y el pensamiento: 8; 11, capítulo 8; sobre todo 45, tomo 2, investigación 1, tomo 4, introducción, sección 1, capítulo 1, sección 3; rectificación por el mismo: 46, § 127; 39, §§ 17, 32 a 35, 68 d.

Sobre los objetos ideales en general: 45, tomo 2, investigación 2; 46, sección 1; 33, tomo 2, parte 5; 35, parte 4.

5ª Fenomenología del conocimiento: 33, tomo 1, parte 1; resumen muy breve del anterior: 44, parte 1; crítica de 33 y otra fenomenología: 39, § 13; contracrítica: 35, parte 3.

Teoría del conocimiento del mundo real: 33, tomo 1, parte 3, secciones 3 y 4, tomo 2, parte 4; otras: 39, §§ 14 a 18, 43 y 69, 67, parte 2, capítulo 3.

Fenomenología del conocimiento y teoría del conocimiento del mundo real en sentido idealista, pero con descripciones fenomenológicas aprovechables por el realismo: 45, tomo 4, sección 1, capítulos 1 y 5, 46, sección 4, capítulo 2.

Especialmente sobre la verdad, además, capitales: 39, § 44 y 42 ó 43, página 353 y siguientes.

Sobre las formas de la lógica: 30.

6ª y 7ª 94, lecciones 3, 5, 8 a 10, 15 a 21.

8ª a 11ª 46, §§ 7 a 17, 26, 72 a 74; 11, capítulo 11; 23, tomo 1, capítulo 5, tomo 2.

8ª Síntesis elemental del estado actual de la Filosofía de la Matemática: 98. Fundamentales: 33, tomo 2, parte 5, 35, parte 4.

8ª a 10ª 12, libros 1 y 2 (histórico); 37 y 38; 8ª, parte 1, capítulo 6, parte 2, capítulos 8 a 14.

9ª a 11ª Clásico: 81.

9ª y 10ª Sinopsis elemental del estado actual de la Filosofía natural: 66; 24 (histórico).

Sobre el espacio y el tiempo: 39, §§ 22 a 24, 65 a 71, 78 a 81; 67, parte 1, capítulo 3, parte 2, capítulo 2, parte 3, capítulo 2. Sobre el tiempo: 46: §§ 81 a 83, 118 a 150; 48; 61; 84, parte 2 capítulo 2 y capítulo 3, sección 4.

11ª Clásico: 15, 13, 45, tomo 1, §§ 14 a 16.

Sobre las ciencias sociales: 53. Ejemplo de matematización de una ciencia social: 26 y 27. Ejemplo de los problemas de una ciencia humana no social: 17. Filosofía de la ciencia histórica: 12, libro 3 (histórico); 9; 39, §§ 72 a 77, 73, 77.

12ª 74; 57 y 95 (históricos); 9; capitales: 86, tomo 1; sección 1, sección 2, capítulo 2, sec-

ción 4, capítulo 2, tomo 2, sección 5, capítulo 1, 34, tomo 1, secciones 5 y 6; resumen inspirado en el anterior y especializando en los valores jurídicos: 25, capítulos 7 y 9.

13^a a 16^a 1, 70, 58, 49, tomo 4, y 2 (moral católica), 14, tomo 2, y 97 (moral laica).

17^a 34, tomo 2, secciones 1 a 4.

18^a 28, 79.

19^a y 20^a Psicología racional tradicional: 22; más breve y más modernizado: 102. Antropología filosófica: católica: el anterior, 5 y 82 (histórico); 86, tomo 2, sección 6, 89, 75, tomo 5, "Vitalidad, alma, espíritu", 39, 76, "Goethe", 78 "Dilthey", 84, 67, 11, 83, 72 (histórico).

21^a y 22^a Ontología aristotélico-escolástica: tomismo en el sentido más estricto: 64; crítica de este movimiento desde el suarismo: 18; obra notable por la asimilación de la filosofía más reciente y las novedades dentro de la neoescolástica: 5; antecedente de esta obra: 4.

Refundiciones de la Ontología tradicional con arreglo a posiciones actuales: 59 y 60; compendios por el mismo: 62 y 63; 35 y 36. Sobre la nada: 40, 84, parte 1, capítulo 1. Sobre la razón de ser: 41, "La esencia del fundamento".

23^a y 24^a Teología escolástica: 29 (calificada por Sciacca de gran suma de la teología escolástica y neoescolástica; notable por la historia, pre-

sentación y crítica de las divergencias dentro de la escolástica y neoescolástica misma y de las posiciones discrepantes de la escolástica y neoescolástica, hasta las más recientes); 31 (histórico, antecedente de 87).

Filosofía de la Religión: 99 (la obra más docta existente de fenomenología de la religión, obra de la vida de una de las máximas autoridades en la materia), 87, y de su escuela: 32; resumen muy breve de lo más esencial de la posición de 87: 44, conclusión; 103, parte 3, "En torno al problema de Dios" (trata de completar 39).

25ª 16, especialmente "La esencia de la filosofía"; resumen del anterior: 44, introducción; 103, parte 1; 23, tomo 1, capítulos 1 y 2; 88 y prolongación en 65, parte 5.

- 1 Alvarez Pastor, J. *Formas de la vida humana*. "Filosofía y Letras", núm. 32.
- 2 Bittle, C. N. *Man and Morals*. Bruce, Milwaukee, Estados Unidos.
- 3 Brentano, F. *Psicología*. R. d. O.
- 4 Brunner, A. *La connaissance humaine*. Aubier, París.
- 5 ——. *Der Stufenbau der Welt* Kösel. Munich.

- 6 Bühler, Ch. *El curso de la vida humana como problema psicológico*. E. C.
- 7 Bühler, K. *Teoría de la expresión*. R. d. O.
- 8 ——. *Teoría del lenguaje*. R. d. O.
- 9 Caso, A. *El concepto de la historia universal y la filosofía de los valores*. Botas, México.
- 10 ——. *El acto ideatorio y la filosofía de Husserl*. Stylo, México.
- 11 Cassirer, E. *Antropología filosófica*. F. C. E.
- 12 ——. *El problema del conocimiento, de la muerte de Hegel a nuestros días*. F. C. E.
- 13 ——. *Las ciencias de la cultura*. B. F. C. E. 40. †
- 14 Cuvillier, A. *Manuel de philosophie*. Colin, París.
- 15 Dilthey, W. *El mundo histórico*. F. C. E.
- 16 ——. *Teoría de la concepción del mundo*. F. C. E.
- 17 Ermatinger, E., editor. *Filosofía de la ciencia literaria*. F. C. E.
- 18 Fuetscher, L. *Acto y potencia*. Fax, Madrid.
- 19 Freud, S. *Sobre el psicoanálisis*. Cinco lecciones dadas en el vigésimo aniversario (septiembre de 1909) de la fundación de la CLARK UNIVERSITY de WORCERSTER, Massachusetts, Estados Unidos. Diversas ediciones y traducciones a varias lenguas.
- 20 Fröbes, J. *Tratado de psicología empírica y experimental*. Fax, Madrid.

- 21 Fröbes, J. *Compendio de psicología experimental*. Fax, Madrid, y Poblet, Buenos Aires.
- 22 —. *Psychologia Speculativa*. Herder, Friburgo de Brisgovia, Alemania (en latín).
- 23 García Bacca, J. D. *Invitación a filosofar*. El Colegio de México.
- 24 —. *Tipos históricos del filosofar físico*. Tucumán, Argentina, 1941.
- 25 García Máynez, E. *La definición del derecho*. Stylo, México.
- 26 —. *Introducción a la lógica jurídica*. F. C. E.
- 27 —. *Los principios de la ontología formal del derecho y su expresión simbólica*. Cultura Mexicana, 1.
- 28 Geiger, M. *Estética*. Argos, Buenos Aires.
- 29 González Alvarez, A. *Teología natural*. Consejo Superior de Investigaciones científicas. Madrid.
- 30 Granell, M. *Lógica*. R. d. O.
- 31 Graty, A. M. *El conocimiento de Dios*. Pegaso, Madrid.
- 32 Gründler, O. *Elementos para una filosofía de la religión sobre base fenomenológica*. R. d. O.
- 33 Hartmann, N. *Les principes d'une métaphysique de la connaissance*. Aubier, París.
- 34 —. *Ethics*. Macmillan, Nueva York.

- 35 Hartmann, N. *Zur Grundlegung der Ontologie*. De Gruyter, Berlín.
- 36 ——. *Möglichkeit und Wirklichkeit*. El mismo editor.
- 37 ——. *Der Aufbau der realen Welt*. El mismo editor.
- 38 ——. *Philosophie der Natur*. El mismo editor.
- 39 Heidegger, M. *El ser y el tiempo*. F. C. E.
- 40 ——. *¿Qué es metafísica?* Séneca, México.
- 41 ——. *La esencia de la poesía y la esencia del fundamento*. Séneca, México.
- 42 ——. *De l'essence de la verité*. Vrin, París.
- 43 ——. *Existence and being*. Vision, Londres.
- 44 Hessen, J. *Teoría del conocimiento*. R. d. O. y B. C. 3.
- 45 Husserl, E. *Investigaciones lógicas*. R. d. O.
- 46 ——. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. F. C. E.
- 47 ——. *Meditaciones cartesianas*. El Colegio de México.
- 48 ——. *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Niemeyer, Halle, Alemania.
- 49 Jolivet, R. *Traité de philosophie*. Vitte, París.
- 50 Jung, C. G. *Lo inconsciente*. R. d. O. y B. C. 15.

- 51 Jung, C. G. *Tipos psicológicos*. "Sur", Buenos Aires.
- 52 ——. *Tipos psicológicos*. "Revista de Occidente",
núm. 29.
- 53 Kaufmann, F. *Metodología de las ciencias sociales*.
F. C. E.
- 54 Koffka, K. *Bases de la evolución psíquica*. R. d.
O. y E.-C.
- 55 Kretzschmer, E. *Figura y carácter*, Madrid, 1931.
- 56 ——. *Genio y figura*. "Revista de Occidente".
Núm. 2.
- 57 Larroyo, F. *La filosofía de los valores*. "Logos",
México.
- 58 ——. *Los principios de la ética social*. Porrúa, Mé-
xico.
- 59 Lavelle, L. *De l'être*. Aubier, París.
- 60 ——. *De l'acte*. El mismo editor.
- 61 ——. *Du temps et de l'éternité*. El mismo editor.
- 62 ——. *La présence totale*. El mismo editor.
- 63 ——. *Introducción a la ontología*. B. F. C. E. 85.
- 64 Manser, G. *La esencia del tomismo*. Madrid, 1947.
- 65 Mannheim, K. *Ideología y utopía*. F. C. E.
- 66 May, E. *Filosofía natural*. B. F. C. E. 83.
- 67 Merleau-Ponty, M. *Phénoménologie de la percep-
tion*. Gallimard, París.

- 68 Messer, A. *Introducción a la psicología y direcciones de la psicología en la actualidad*. Losada, Buenos Aires
- 69 Morente, M. G. *El espíritu filosófico y la feminidad*. "Revista de Occidente", núm. 69.
- 70 ——. *Ensayo sobre la vida privada*. "Revista de Occidente", núms. 139 y 140.
- 71 Müller, A. *Psicología*. R. d. O. y E.-C.
- 72 Nicol, E. *La idea del hombre*. Stylo, México.
- 73 O'Gorman. *Crisis y porvenir de la ciencia histórica*. Imprenta Universitaria, México.
- 74 Ortega y Gasset, J. *¿Qué son los valores?* "Revista de Occidente", núm. 4.
- 75 ——. *El espectador*. R. d. O.
- 76 ——. *Tríptico*. Austral 181.
- 77 ——. *Historia como sistema*. R. d. O.
- 78 ——. *Teoría de Andalucía*. R. d. O.
- 79 Ramos, S. *Filosofía de la vida artística*. Austral, 974.
- 80 Reichenbach, H. *La filosofía científica*. F. C. E.
- 81 Rickert, H. *Ciencia cultural y ciencia natural*. Austral, 347.
- 82 Robles O. *Esquema de antropología filosófica*. Pax, México.

- 83 Romero, F. *Teoría del hombre*. Losada, Buenos Aires.
- 84 Sartre, J. P. *El ser y la nada*. Buenos Aires.
- 85 Scheler, M. *Esencia y formas de la simpatía*. Losada, Buenos Aires.
- 86 ——. *Ética*. R. d. O.
- 87 ——. *De lo eterno en el hombre*. R. d. O.
- 88 ——. *Sociología del saber*. R. d. O.
- 89 ——. *El puesto del hombre en el cosmos*. R. d. O. y Losada, Buenos Aires.
- 90 Schreider, E. *Los tipos humanos*. F. C. E.
- 91 Simmel, J. *Cultura femenina y otros ensayos*. Austral, 38.
- 92 Spranger, E. *Psicología de la edad juvenil*. R. d. O.
- 93 ——. *Formas de vida*. R. d. O.
- 94 Stanley Jevons, W. *Lógica*. Pegaso, Madrid.
- 4 95 Stern, A. *La filosofía de los valores*. Minerva, México.
- 96 Thompson, C. *El psicoanálisis*. B. F. C. E. 47.
- 97 Titus, *Ethics for today*.
- 98 Toranzos, F. *Introducción a la epistemología y fundamentación de la matemática*. E.-C.

- 99 Van der Leeuw, G. *La religion dans son essence et ses manifestations*. Payot, París.
- 100 Vela, F. *Abreviaturas de las Investigaciones Lógicas de Husserl*. R. d. O.
- 101 Werner, H. *Psicología evolutiva*. Salvat, Barcelona.
- 102 Willwoll, A. *Alma y espíritu*. Fax, Madrid.
- 103 Zubiri, X. *Naturaleza, historia y Dios*. Madrid, 1944.

ABREVIATURAS DE EDITORIALES

- Austral: Colección Austral, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires y México.
- B. C.: Biblioteca Contemporánea, Losada, Buenos Aires.
- B. F. C. E.: Breviarios del Fondo de Cultura Económica, México.
- E.-C.: Espasa-Calpe Argentina.
- F. C. E.: Fondo de Cultura Económica.
- R. d. O.: Revista de Occidente, Madrid.

8. LA VOCACION HISPANICA Y LA FILOSOFIA

En los pueblos hispánicos vienen sucediéndose las manifestaciones del afán de llegar a tener una filosofía propia. Si no cupiera hacer remontar estas manifestaciones a las *Ideas* en que Alberdi trazó el programa de la filosofía propia de los pueblos *americanos*, no cabe duda de que se puede hacerlas remontar al programa, también, de una filosofía en que se lee el famoso “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”. Hasta llegar a esta “filosofía del mexicano” que constituye la actualidad de la vida intelectual mexicana: los jóvenes agonistas de ella piensan que la filosofía del mexicano en el sentido de tomar a éste por objeto, es la más segura promesa de una filosofía del mexicano en el sentido de original de éste.

Es evidente que semejante afán tiene por supuesto este par de ideas: que los pueblos hispánicos aún no tienen una filosofía propia y que deben tenerla. Cada una de estas dos ideas implica a su vez otra: la primera, que los productos del género filosofía que no deja de haber en los pueblos hispánicos no alcanzan el valor de una filosofía original; la segunda, que la filosofía es la flor o el fruto culminante de la cultura.

La falta de una filosofía original en los pueblos hispánicos no puede atribuirse sino a una falta de vocación de estos pueblos, en el doble sentido del interés y de la aptitud, para la filosofía —tal cual se la ha concebido y hecho predominantemente a lo largo de su historia. Y, efectivamente, es una manera de pensar muy difundida la que viene a poner la vocación de los pueblos hispánicos en disciplinas o sectores de la cultura como la teología, en un extremo, y la literatura y el arte en otro, con exclusión expresa de la ciencia matemática y natural y de la filosofía científica. En medio de esta general ortodoxia no falta alguna singularidad heterodoxa, a pesar de deberse a personaje tan poco herético en todo lo demás como Menéndez Pelayo: quien dió alguna vez, por explicación de la decadencia de España, la falta de interés de los españoles por lo especulativo y abstracto, movidos exclusiva-

mente del interés por lo concreto y práctico a que dan peculiar satisfacción las ciencias naturales más aplicables y aplicadas. Lo más real parece ser que a los hispánicos no les interesan suficientemente ciertos objetos, los puramente ideales y los naturales, ni ciertos métodos, los matemáticos y los experimentales, sino preferentemente otros objetos, los "trascendentes" y los humanos, y otros métodos, entre los cuales se encuentran algunos que no son literarios o artísticos, sino tan intelectuales y discursivos, si no se quiere decir científicos, como los de la teología y el derecho.

Ahora bien, supuesta semejante vocación, se explica la falta de una filosofía original en los pueblos hispánicos, si, por otra parte, se toma en consideración la evolución de la filosofía a lo largo de los tiempos modernos: a lo largo de estos tiempos parece innegable el predominio de la coyunda de la filosofía con las ciencias matemáticas y naturales y sus objetos.¹ Mas he

1 ¿Y la falta de participación digna de nota, salva la figura de Lulio, de la España cristiana en la filosofía medieval? En la filosofía medieval como filosofía de los tiempos medievales, sí; en la filosofía medieval como filosofía al servicio de la teología del cristianismo y de la Cristiandad, la participación de la España cristiana tuvo lugar con retraso, pero con qué nota más digna: en los siglos XVI y XVII. El retraso podría explicarse por la singular situación de España dentro de la Cristiandad en los tiempos medievales.

aquí que desde los comienzos mismos de la restauración de la filosofía en superación del positivismo, parece predominar, y crecientemente, un maridaje bien diverso de la filosofía: con las ciencias humanas y sus objetos, entre los cuales se encuentran los de los sectores de la cultura constitutivos de la vocación hispánica, desde los religiosos hasta los artísticos. Hasta llegar al caso Sartre, que resulta de una importancia quizá no vista aún para este tema de las relaciones entre la vocación hispánica y la filosofía. Antes de este caso dominaban, sin dejar resquicio ni siquiera al atisbo y el conato contrarios, la idea y el sentimiento de la incompatibilidad psicológica y social del ejercicio y profesión filosóficos con los literarios. Razón muy fundamental y efectiva de la curiosa desvalorización, como "literatura", de la producción filosófica de los máximos "pensadores" hispánicos, con quienes coinciden los máximos escritores de la lengua española desde los siglos de oro. Mas ahora, ante el caso Sartre, ¿qué decir?, ¿qué pensar? No es que *El Ser y la Nada* no sea menos filosófico que *El Ser y el Tiempo*; es que la novela y el teatro de Sartre tampoco son menos filosóficos que los opúsculos en que viene desgranándose el autor de *El Ser y el Tiempo*, pero en cambio son mucho más literarios y artísticos

que incluso aquellos de los mentados opúsculos que versan sobre la poesía y el arte. Va a haber que llegar no sólo a pensar, sino a decir que el *Proteo* es una filosofía de la vida, no en el sentido *biológico* de Bergson, sino en el sentido *humano* de la "filosofía de la vida" y de la existencialista, *avant la lettre* sin duda, pero por ello mismo tanto más original, valiosa, sorprendente, a la que el estar escrita tan literariamente como lo está no le perjudica nada, sino todo lo contrario, es lo único que le permite lograr la plenitud expresiva de su tema. Y cosas análogas, de otros "pensadores" desde el Plata hasta el Anáhuac. De los de la meseta castellana, ya se dice repetida y altamente en Europa.

Mas no se trata simplemente de que la evolución de la filosofía en los últimos tiempos mueva a revalorar a los "pensadores" hispánicos en un sentido mucho más favorable a su valor filosófico *realzado* por el literario. Lo más importante entre todo aquello de lo que se trata son las perspectivas abiertas por esa evolución al afán de una filosofía original de los pueblos hispánicos. A los jóvenes para quienes únicamente tal empresa futura está guardada, parece que hay que decirles: "Ha llegado la hora. Ahora, realmente, o nunca". Nunca llegarán los pueblos hispánicos a tener una filosofía original, si no lle-

gan a tenerla ahora, justo la hora y punto de la historia en que la filosofía misma ha venido a maridarse con las disciplinas, los sectores de la cultura, los objetos de la secular vocación cultural de los pueblos hispánicos. Si la filosofía del hombre, la filosofía de la religión, la filosofía de la literatura y del arte y la literatura —en el sentido del arte literario— filosófica no son campos que se dediquen a cultivar en forma capaz de levantar en ellos cosecha original los jóvenes hispánicos que se vivan animados, no de una simple veleidad, sino de una auténtica vocación filosófica, no hay, sencillamente, absolutamente, campo para la filosofía de que se siente afán.

A menos que alguno de esos jóvenes no prefiera plantearse y estudiar el problema del que, en el fondo, en el último, en la raíz misma, depende todo lo anterior: porque esto de que la filosofía sea la flor o el fruto culminante de la cultura, sin duda muy recibido, pero ¿justo? . . . Acaso la mayor originalidad reservada a un futuro filósofo hispánico fuera revisar de raíz la *valoración* tradicional de la filosofía, lo que parece implicar una revisión no menos radical de la *concepción* misma de la filosofía.

“Repertorio Americano”

Año 33, 1152

1953, 7.

ESTE LIBRO
NO SALE DE
LA BIBLIOTECA

INDICE

Advertencia	5
1. La Filosofía en la Universidad	7
2. Sobre los estudios facultativos de Filosofía	13
3. Sobre los estudios facultativos de lenguas	57
4. Los métodos del trabajo universitario	63
5. Sobre los seminarios	69
6. Sobre los estudios preparatorios de Filosofía	97
7. Programa para un curso preparatorio de Filosofía	113
8. La vocación hispánica y la filosofía	167

EN LA IMPRENTA UNIVERSITARIA,
BAJO LA DIRECCIÓN DE FRANCISCO
GONZÁLEZ GUERRERO, SE TERMINÓ
LA IMPRESIÓN DE ESTE LIBRO
EL DÍA 8 DE JUNIO DE 1956.
SE HICIERON 1,500 EJEMPLARES.