

Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media

Por FRANCISCO HERNANZ MINGUEZ
(Catedrático del Instituto de Reus)

ME parece oportuno empezar haciendo dos observaciones: 1.^a Este tema IV interfiere todos los restantes; por eso acaso resulta el de mayor trascendencia teórica. 2.^a Lo que acerca de él pueda decirse en este sentido; es decir, en su línea teórica, comporta el riesgo, según creo, de no ser más que un conjunto de lugares comunes hartos sabidos.

Sin embargo, mi atención se ha detenido en él, porque tengo la convicción de que nuestro objetivo más urgente, si no consistente, desde luego, en venir a teorizar aquí alrededor de cuestiones generales, en las que sin duda todos estamos de acuerdo, por lo menos exige que se puntualicen, aislándolos, esos principios aceptados comúnmente, con vistas a su aplicación positiva; es decir, con el fin de ponerlos en práctica, en lo cual debe residir el propósito esencial de estas reuniones.

Lo que en definitiva quiero decir, es que no adelantaremos nada con volver simplemente a repetirnos aquí a nosotros mismos lo que sabemos todos de sobra; pero que debemos hacerlo sin rubor cuando estemos decididos a progresar en la aplicación de tales principios.

Por lo tanto, aun a costa de seguir descubriendo Mediterráneos, será preciso insistir primero en la teoría. Lo propiamente decisivo vendrá después, cuando en segundo lugar tengamos que referirnos a las posteriores consecuencias en orden a la realización de la teoría.

El planteamiento lógico de la cuestión, a tenor de su título, parece que habría de ser el siguiente:

- A. Instrucción y formación.
- B. Misión de la Enseñanza Media.
- C. La Filosofía en la Enseñanza Media.

Se sobreentiende que los dos primeros apartados no son más que una introducción del último y que en éste nos interesa fundamentalmente las aplicaciones:

- a) En el cuestionario.
- b) En la clase:
 - 1) En las explicaciones.
 - 2) En las preguntas de clase.
 - 3) En los debates o diálogos.
 - 4) En los exámenes.
- c) Al margen de la clase.

- 1) En seminarios: Escolares. Postescolares.
 - 2) En tertulias.
 - 3) En la redacción de la Revista.
- Con lo cual se advierte la interferencia o la trascendencia de este tema IV para o en los restantes.

A. INSTRUCCION Y FORMACION

1. De hecho, el sentido del vocablo «instrucción», que afecta o se opera en el alumno, se suele aproximar al de «enseñanza», que se refiere al profesor; por otra parte, el sentido de la palabra «formación» parece que corre paralelo al de «educación».

2. Se supervalora el factor educación frente al de «mera» enseñanza y el de formación frente al de «simple» instrucción.

3. Sin embargo, la enseñanza va vinculada a la educación. Se educa enseñando: a) Por la palabra (ya sea unos contenidos teóricos o unos esquemas orientados al «hacer»; y en este último caso, bien sea en la línea de lo facultativo (artístico en sentido amplio) o de lo práctico (moral en sentido estricto). b) Con el ejemplo.

4. También la instrucción va ligada a la formación, en cuanto la instrucción sirve de nutrición y desarrollo a las facultades humanas, las cuales en esta medida alcanzan su constitución y su forma.

5. Si nos desentendemos de una posible cuestión terminológica estaremos de acuerdo por lo menos en esto: hay en el proceso evolutivo de la persona una meta considerada como valiosa y una posible frustración referida a un contravalor.

El objetivo de la escuela—su valor—es alcanzar a conducir al niño o al hombre (escuela está tomada aquí en su sentido más amplio) a un estado de perfección (aspiración a salvarle como persona).

6. Formación es perfección en los dos sentidos de esta última expresión: en cuanto se dirige a consumir lo que la naturaleza anuncia como tendencia a un acabamiento en el plano natural, y en cuanto apunta a sobreelevar en la línea de la nobleza la tendencia o aspiración misma.

En otras palabras, formación es llevar a cumplimiento la naturaleza humana en su esencia y en su misión.

7. En la formación entrarán como elementos básicos la incorporación del pasado (tradición) y la anticipación del futuro (originalidad).

8. La formación es preparación para la vida, desde una visión o perspectiva unificadora y unitaria.

Conclusiones:

De lo apuntado se deduce que la instrucción, entendida como asimilación de saberes, no es contraproducente en la medida en que esos saberes constituyen el objeto proporcionado de unas funciones mentales determinadas, sino en la medida en que, hipotéticamente, puedan llegar a constituir una enseñanza verbalista (puro nominalismo), es decir, una enseñanza o un saber que no prende, que no moviliza una facultad o capacidad. En el primer caso la instrucción resulta formativa; en el segundo, deformadora.

Se habla de «erudición» en sentido peyorativo y a veces se compara con la «mera» instrucción por el hecho de que se entienden ambas como una serie multitudinaria de conocimientos no perfectamente asimilados, o sea, dispersos en cuanto no han alcanzado a integrarse en totalidad.

En sentido parecido también se habla de la «pedagogía» de un profesor, valorándola frente a su instrucción, como si un profesor pudiera ser buen pedagogo sin estar debidamente instruido en su asignatura. Lo cual no significa ni que sea buen profesor por el solo hecho de saber mucho (en un sentido puramente erudito), ni que el escolar se forme por el hecho de «empollar», como se suele decir.

Sin embargo, está claro que la instrucción es formativa cuando es verdadera instrucción, o si se prefiere, cuando no es instrucción en aquel sentido peyorativo denunciado.

En cualquier caso, lo más importante para nuestro objetivo es precisar con exactitud el significado de estas palabras. Digámoslo de una vez: es formativo y educativo aprender cualquier cosa cuando se aprende bien. (Fijémosnos en la trascendencia de este principio a la hora de hacer los cuestionarios.)

Ahora bien, con todo esto resulta que la última conclusión se traduce o desemboca en una pregunta, que a su vez exige una respuesta lo más clara posible: ¿Cuándo y como una cosa se aprende bien?, o lo que es igual: ¿En qué sentido y de qué modo aprender una cosa resulta ser formativo y educador?

La respuesta a estas preguntas viene inicialmente supuesta en este escrito desde el momento en que se dijo que la formación es nutrición y constitución de las facultades huma-

nas, es decir, que una cosa se aprende bien cuando viene a enriquecer y a movilizar (esto es, el hábito en su más elevado sentido) unas funciones determinadas.

O por vía de ejemplo, y desde otro punto de vista, acaso más moderno, pero no más exacto: se dice que la inteligencia es la capacidad para plantear y resolver situaciones nuevas, es decir, problemas (la vida del hombre consistiría radicalmente en el planteamiento de problemas). Pues bien, la inteligencia se formaría en la medida de su disposición para resistir a ese enfrentamiento con lo problemático—si se quiere, con la vida problemática—, para lo cual le ayudaría, aunque no en la misma medida, tanto el haber traducido latín clásico o haber solucionado un sistema de ecuaciones, como haber ahondado en el sistema de respiración de los peces, o en las instituciones de Roma o del Derecho Romano, etc.

Algo tiene de común todo eso; la formación es advertir esa unidad y vivirla. Verlo todo en dispersión no es otra cosa que aquella instrucción atomizada, erudita, pura deformación.

Digase lo mismo para la voluntad y la vida práctica.

En última instancia, la formación es la constitución de la persona, el logro de la personalidad y de la libertad consiguiente.

B. MISION DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El carácter «medio» de la Enseñanza Media.

La Enseñanza Media se sitúa entre dos extremos: la Enseñanza Primaria y la Superior. Su alcance depende, por tanto, de la dimensión que se quiera conceder a los polos primario y superior de la Enseñanza.

Esto varía para cada país, como también varía el nivel de estudios y de exigencia, no ya en distintas naciones, sino incluso en distintos Centros de enseñanza dentro de la misma nación. En consecuencia, no es extraño que a veces haya de recurrirse a criterios incluso políticos para determinar el nivel de esa Enseñanza Media en un país.

Por ejemplo, hoy en España se tiende a imponer el criterio de extender la Enseñanza Media a todos los ciudadanos, del mismo modo como, en otros tiempos, pudo establecerse la Enseñanza Primaria obligatoria. Es evidente que una decisión de este tipo referida a la Enseñanza Media ha de transformar los criterios acerca de su contenido y su misión.

En cualquier caso, es preciso tener en cuenta este factor político, que puede acabar confirmando a la Enseñanza Media un sentido substantivo frente al significado de puro saber de enmedio que podía tener si se considera su denominación sin más.

La verdad es que la Enseñanza Media ha adquirido una cierta independencia respecto de los otros grados de la Enseñanza; por un lado ha ido superando a la «Primaria», y por otro, ha aspirado siempre a prolongarse en la «Superior». Lo cual le ha servido para redondear un contenido propio y una misión específica, sin perder, no obstante, casi nunca su carácter de «medio» para ulteriores estudios (no siempre superiores).

En tal sentido, resulta importante observar que su carácter de «medio», lejos de apuntar a una jerarquía de saberes, podría acabar significando una dotación especial que el Bachillerato proporciona al escolar como medio para emprender «otros» estudios, o simplemente para «enfrentarse con la vida».

Encuadramiento de la Enseñanza Media

Frente o al lado de las restantes enseñanzas, la Enseñanza Media se ha polarizado en el llamado Bachillerato, el cual ha venido a ser algo que posee sentido por sí mismo en orden a la formación del estudiante. Hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de señalar la misión que a dicha Enseñanza Media corresponde.

Más aún, en el Bachillerato español habría preponderancia de unas determinadas asignaturas. De hecho, el Bachillerato nuestro se compone de esas determinadas asignaturas y no de otras. ¿Por qué? Además, y en segundo lugar, esas determinadas asignaturas son aplicadas a un determinado nivel y en unos Cursos determinados y no en otros. ¿Qué razones hay para ello?

He aquí algunos problemas decisivos que, por supuesto, se resuelven con arreglo a unos determinados criterios. A éstos los podríamos agrupar en dos apartados: los criterios teóricos (por decirlo así) y los prácticos.

Criterios teóricos serían, en primer lugar, los que se refieren al punto de partida: el niño y su edad. (Teoría de la edad evolutiva y de sus capacidades.) En segundo lugar, los que dependen del fin u objetivo del Bachillerato: preparación para la Universidad o para otros estudios, o para determinadas actividades profesionales, o para la vida en general. (Teoría de los fines.) En tercer lugar, los que afectan especulativamente al tránsito desde aquel punto de partida a estos fines. (Teoría de la educación; teorías pedagógicas, etc.)

Criterios prácticos serían aquellos motivos o razones de estructuración de la Enseñanza Media que deriven de la moralidad misma (criterios morales) o de la ineludible intervención estatal en la enseñanza (criterios políticos).

Misión de la Enseñanza Media.—Conclusiones. Respecto de los fines:

1. Por mucha independencia que haya adquirido, la Enseñanza Media se propone prolongar siempre la Enseñanza Primaria y disponer al estudiante «para otra cosa».

2. Como prolongación de la Primaria, la Enseñanza Media añade a aquella toda una nueva serie de contenidos, no sólo enseñando nuevas cosas, sino presentando con una nueva forma el viejo saber.

3. Como aspiración a prolongarse, ella a su vez, en la Superior, la Enseñanza Media tiene como misión preparar al chico, no sólo con aquellos conocimientos que le serán imprescindibles después, sino además esbozando las nuevas formas que ese saber va a recibir en la Universidad o en otros estudios.

4. Como preparación para la vida, la Enseñanza Media se propone lo que toda enseñanza y toda educación: disponer al chico para el más alto desenvolvimiento posible de sus facultades y de su existencia en la sociedad o sociedades en que esté encuadrado.

5. En consecuencia, supuesta la pluralidad de caminos y de fines, la Enseñanza Media tiene como misión orientar al escolar acerca de su mejor elección.

6. La Enseñanza Media se ha de proponer salvar en el chico ese enorme desnivel que va desde los diez a los diecisiete años. Por tanto, su misión, desde este punto de vista, es encaucar debidamente al estudiante a través de los distintos niveles de capacidad y de comprensión de que se compone esa etapa de su desarrollo, desde todas las facetas que tal desarrollo comporta: intelectual y moral, psíquico y espiritual.

Respecto del tránsito o educación misma:

7. Misión suya también será adoptar y adaptar los mejores medios didácticos de enseñanza y de formación que la Psicología y la Pedagogía hayan puesto a su alcance.

Conclusión final:

Es misión definitiva de la Enseñanza Media vigilar, encauzar y hacer prosperar, en la medida de lo posible, el desenvolvimiento del escolar en todas las dimensiones de su ser.

Misión difícil de hecho; prueba de ello son las vacilaciones, los tanteos a que asistimos cuando contemplamos el panorama de nuestra Enseñanza Media.

Eso es lo que habríamos de proponernos: hacerla de una vez. Aquí radica, sin duda, lo más importante y lo más difícil.

C. LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Referida la misión de la Enseñanza Media, habría, lógicamente, de hablarse ahora de la esencia y misión de la Filosofía, para acabar vinculando ésta a aquélla. Se me dispensará, sin embargo, de hacerlo por extenso; sería demasiada insistencia en lugares tan comunes como los que llevo anotados hasta aquí.

A pesar de todo, resulta conveniente y hasta necesario revisar brevisamente la teoría antes de entretenerse en detalles de aplicación y realización positivas, objetivo al que hemos de apuntar, si es que de hacer la Enseñanza Media se trata.

Por lo pronto, recordaré lo dicho al hablar de «Instrucción y formación»; si se tiene aquello bien en cuenta, puede afirmarse que la Filosofía tiene un valor instructivo incluso en la Enseñanza Media, en la medida en que tiene ya algo que enseñar al adolescente para que le sirva cuando menos como un mero «tomar noticia» de cosas hasta entonces desconocidas.

Pero eso no es todo, naturalmente. Si por instrucción se entiende también el poso enriquecedor y formativo del saber adquirido y del que se acerca y la actualización de las facultades mismas, entonces la misión de la Filosofía adquiere un relieve especial.

Merece, pues, la pena insistir en este segundo aspecto: el valor formativo de la Filosofía, pero prescindiendo del carácter general de la cuestión, para referirla exclusivamente al Bachillerato.

Valor formativo de la Filosofía en la Enseñanza Media

Doy por supuesto las habituales afirmaciones acerca del valor formativo de la Filosofía en general.

Por lo que respecta al Bachillerato, no es difícil presumir que la Filosofía adquiere en él ese relieve, carácter y jerarquía peculiares que alcanza siempre entre cualquier ciencia, saber u ocupación.

1. La Filosofía, por encima de todo, significa una toma de conciencia refleja del saber, es decir, en nuestro caso, de las distintas asignaturas, ciencias o disciplinas que el escolar tiene que recorrer.

2. Al mismo tiempo, la Filosofía lleva consigo una conciencia del instrumento de ese saber: el entendimiento y la razón.

3. Pero los estudios de Filosofía comportan, además, la primera apertura de la mente del escolar a los últimos planteamientos de los problemas que la mente puede llevar a cabo acerca de la realidad, en su intento de unificación de la realidad misma.

4. La Filosofía, por lo demás, enfrenta al escolar consigo mismo en todas sus dimensio-

nes de vida y conducta, para acabar encuadrándole en el marco del ambiente humano que le rodea y en el que ineludiblemente ha de desenvolverse: la sociedad.

5. La Filosofía, finalmente, le conduce a la adopción de actitudes.

Conclusiones:

En cuanto la formación consiste en la labor unificadora ante la ciencia y la vida, varios son los aspectos bajo los cuales la Filosofía resulta eminentemente formativa en el Bachillerato. En efecto, actúa proporcionando:

a) En el orden científico:

1. Una noción de la ciencia en general y de su estructura.

2. Una valoración de la ciencia.

3. Una más perfecta conciencia del sentido y alcance de cada una de las ciencias en particular.

4. Precisión en el pensamiento y un uso más eficaz de su inteligencia.

5. Una comprensión más profunda del lenguaje.

6. Un panorama de la cultura y de su evolución en la Historia.

b) En el orden moral:

1. Personalmente (coadyuvando a la constitución de la personalidad).

2. Socialmente (coadyuvando a la formación de la conciencia social).

c) En el orden profesional o vocacional: (dotando al escolar de una visión más profunda de sus posibilidades y de las opciones que ante él se ofrecen).

APLICACION O REALIZACIONES

Cómo deba orientarse la enseñanza de la Filosofía para que tenga auténtico valor formativo

Parece asegurada la conclusión del valor formativo de la Filosofía. Entonces, ¿hasta qué punto no resultará superfluo preguntarse a continuación cómo debe orientarse la enseñanza de la Filosofía para que tenga auténtico valor formativo?

Porque, efectivamente, decir que la Filosofía es formativa, significa que su enseñanza lo es, supuesto, claro está, que se trata de verdadera «filosofía» y de verdadera «enseñanza». Por tanto, la respuesta a aquella pregunta se formularía de un modo tajante y áspero diciendo: la enseñanza de la Filosofía tendrá auténtico valor formativo cuando se oriente o dirija a ofrecer al escolar «filosofía auténtica» y no otra cosa.

Pero ¿puede enseñarse la Filosofía como tal en el Bachillerato?

Creo que así queda planteado el problema en todas sus posibles dimensiones. Insisto en ellas:

1. Si fuera posible la enseñanza de la Fi-

lososofía en el Bachillerato, se situaría entre las disciplinas más formativas.

2. Pero la Filosofía es una ciencia difícil, acaso fruto de la madurez.

3. Por tanto, su enseñanza es difícil, sobre todo en el Bachillerato, y se corre el riesgo de desvirtuarla, con lo cual pierde su carácter formativo.

4. ¿Cómo hacer asequible la auténtica Filosofía—es decir, una Filosofía no desvirtuada a fuerza de elementalización—al escolar de Bachillerato?

Seguramente los países que no incluyen a la Filosofía en sus estudios de Enseñanza Media lo hacen apoyándose en una apreciación pesimista de este problema.

En todo caso, yo quisiera insistir, con el pretexto de estas sugerencias, en que la Filosofía habría de ser desterrada de la Enseñanza Media, si por enseñanza de la Filosofía haya de entenderse cualquier cosa menos auténtica y verdadera Filosofía.

Así vamos a parar al nudo de la cuestión, que estriba en cómo sea posible ofrecer al escolar verdadera Filosofía.

Entonces desembocamos en una complicada enredada de caminos, porque esa cuestión afecta al programa—que se enseña—, el cual dependerá de los fines del Bachillerato—para qué se enseña—, y que acabará traduciéndose en un modo de enseñar—cómo se enseña—.

Ni que decir tiene que el primero y el último problema se refieren directamente a la Metodología de la asignatura, y de ellos es preciso que me ocupe fundamentalmente ahora del último; del primero sólo marginalmente, anotando que la confección del Programa ha de venir condicionada por criterios cuantitativos y cualitativos. Los cuantitativos se refieren al tiempo de que se dispone (horario) y a la capacidad del escolar (de la que se derivan mayormente sus intereses). Los cualitativos significan aquellos criterios educadores, científicos, sociales y práctico-morales que han de ser tenidos en cuenta a la hora de confeccionar el Programa.

Pero por encima de todo, la confección del Programa ha de venir condicionada o sometida al criterio último; criterio que actúa desde la Filosofía misma y que no consiste más que en tener en cuenta, como acabo de decir hace un momento, que de lo que se trata es de enseñar auténtica Filosofía,

Esto quiere decir, ni más ni menos, que si es preciso ha de sacrificarse la mitad del Programa, o aún las tres cuartas partes, si no hay más remedio, con tal que la asignatura no pierda su carácter, es decir, no deje de ser formativa.

Pero ya he advertido que me interesaba aquí más el último problema o aspecto de la cuestión: el propiamente metodológico.

Yo lo enfocaría alrededor de estos tres ejes:

1. La clase.
2. El profesor.
3. Actividades al margen de la clase.

No obstante, diría antes dos palabras acerca del punto de partida de la Metodología aplicada a nuestro caso.

Acabamos de insinuar dos grandes campos de la actividad del Profesor de Filosofía: uno se desarrolla en la clase como tal; el otro, al margen de la clase; cada uno, como es obvio, condiciona y exige procedimientos y actitudes distintas y diferentes; sin embargo, estimo que en ningún caso se ha de perder de vista que el objetivo fundamental de la Filosofía, es la misma y en cuanto aspira a ser formativa, es enseñar a pensar.

He aquí la clave de bóveda donde convergen los nervios de toda la Metodología de nuestra asignatura, en cuyo caso cualquier procedimiento será bueno, si pone en marcha y orienta el pensamiento del escolar.

1. LA CLASE

Si con esto no queda dicho lo que concretamente debe hacerse, por lo menos se insinúa perfectamente lo que ha de desterrarse de una clase de Filosofía: el nominalismo y la enseñanza verbalista.

Los métodos activos en la enseñanza de la Filosofía se reducen principalmente a practicar esa soberana actividad de la reflexión.

De todas las maneras de incitar a la reflexión a los alumnos, quizá la más usual y ventajosa es el diálogo o el debate de algún problema que se procure presentar de un modo relativo a los intereses del chico, que es como decir de un modo activo y vital, pero si hay un hecho trascendental en la metodología de la Filosofía, éste, sin duda, viene constituido por la actitud del Profesor en el tratamiento de las cuestiones en la clase.

Me refiero, naturalmente, a una actitud reflexiva y quiero explicar más detalladamente en qué puede consistir, para evitar falsas interpretaciones. Se trata de dos aspectos, que en el fondo significan vertientes distintas de un mismo procedimiento, hasta cierto punto identificable con alguna variante dentro del método heurístico.

Uno de los aspectos consistiría en esforzarse por reproducir, lo más real y vivamente posible, ante el alumno, las dificultades—acaso diría mejor: la experiencia de las dificultades—que uno mismo pudo tener para la comprensión de la cuestión explicada y, por tanto, debatida (proceso psicológico de comprensión y no necesariamente de investigación).

El otro aspecto estriba en lo que acabo de insinuar, a saber: que toda cuestión explicada

se haya convertido en una cuestión debatida o, si se quiere, problematizada. Lo que debe asustarnos no es esta problematización, sino precisamente la actitud de quien todo lo ve sencillo y fácil; comprenderlo todo a la primera es no haber ni siquiera rozado el sentido ni el estado de la cuestión.

Así resultaría que cualquier error es absurdo e inmotivado sin más, y las más profundas verdades se las encontró el filósofo bonitamente en sus bolsillos.

No hay experiencia más formativa para un alumno—en Filosofía, en Matemáticas y en cualquier ciencia—que la contemplación del Profesor en actitud pensante, es decir, del Profesor descendiendo de su alto pedestal para hacer compañía al incipiente pensamiento de los escolares, «perdiéndose» un poco en ellos y acompañándoles «trabajosamente» en el pié-lago de sus dudas y vacilaciones.

¡Rebusque cada uno en su experiencia personal y ahí hallará el sentido de muchas de sus propias revelaciones!

Se me dirá que esto es peligroso, y hasta puede resultar ridículo. ¡Claro que puede ser peligroso, cuando el Profesor no tiene ningún prestigio entre sus alumnos! El prestigio, a este nivel de la enseñanza, ya no tiene nada que ver con aquello, como todos sabemos. Jamás un Profesor se ha visto disminuido en la apreciación de su valer por la mencionada actitud, y en cambio sí por otras razones, por ejemplo, por su escaso saber, por su poca inteligencia, etc.

El tono vital de la clase dependería de esas actitudes generales que trascenderían en toda la tarea escolar; en las explicaciones, en las preguntas y en los exámenes.

a) Explicaciones: Es evidente que la explicación no ha de convertirse en una conferencia; si bien el escolar ha de ir familiarizándose con el lenguaje culto, el Profesor ha de producirse sin empaque, huyendo de los fáciles y huecos deslumbramientos lingüísticos, aunque no por eso haya de evitar aquella legítima brillantez que reside en la profundidad y en el orden, al que ha de ayudar la debida preparación de la clase.

b) Preguntas: Este orden ha de quedar a salvo, por encima de la interrogación intercalada en el curso de la exposición explicativa; preguntas de clase cuya intromisión no deja de ser fecunda, en cuanto pueden y deben servir para interesar y comprometer de modo más intenso a los alumnos en la explicación del profesor.

c) Exámenes: En cuanto a los exámenes es bien sabido la influencia radical que poseen en la enseñanza. Esta se lleva a cabo, por desgracia, con vistas a los exámenes, y éstos lamentablemente no pueden suprimirse; así es que necesariamente se ha de contar con ellos

y, en consecuencia, todo lo que no conduzca a reformarlos es retrasar el mejoramiento de la enseñanza misma.

Si queremos que la enseñanza sea formativa, es absurdo que se consienta su sistemática deformación, por el hecho incontrovertible de que el fantasma de un examen, deficientemente enfocado, la recorre de punta a punta.

Hay que reconocer lo mucho que se ha hecho en este sentido de un tiempo a esta parte referido a los exámenes de reválida (sobre toda en Literatura); pero sería preciso no perder de vista este problema en orden a las pruebas de curso y trimestrales.

En tal sentido, y contemplado el problema en toda su amplia dimensión—que interfiere la formación entera del escolar—, a mí me parece que sería digno de atención un posible intento de aproximar más íntimamente—¿acaso no constituiría esto un ideal?—ciertas asignaturas como la Gramática y la Filosofía, para alcanzar una verdadera formación del lenguaje en el chico (uno de los caballos de batalla de nuestro Bachillerato). Aparte de que es misión formativa de la Filosofía el procurar establecer una conexión entre todas las ciencias.

El mencionado enlace Gramática-Filosofía habría de cristalizar en una colaboración que yo veo efectiva si, además, se lleva a cabo desde los exámenes precisamente, a base de exigir en éstos un tipo de composición que aúne un contenido filosófico con una correcta exposición literaria, pero sobre todo gramatical.

2. EL PROFESOR

Para que la enseñanza de la Filosofía resulte formativa, no nos engañaremos, es preciso que el profesor tenga una auténtica formación filosófica. Con lo cual vamos a parar a la cuestión de siempre. Del mismo modo que asistimos al asombroso espectáculo del niño bien dotado sobrenadando y salvándose de las turbias aguas de los malos planes de enseñanza y de los profesores deficientes (la resistencia de un escolar muy inteligente a una mala enseñanza es fabulosa); del mismo modo un buen profesor, como se ha repetido mucho, hace bueno cualquier plan y un plan excelente no puede hacer bueno a un mal profesor.

Pero hay más, si queremos alcanzar el detalle de lo que con esto se quiere decir; el profesor de Filosofía ha de haber logrado con su formación filosófica una verdadera personalidad, si no la poseía ya, traducida en una bien entendida originalidad. Esto significa lo siguiente: el profesor ha de enfrentarse siempre de nuevo con sus propias clases; ha de vivir de una tradición filosó-

fica, e incluso de su propia tradición, siempre que ese no quiera decir un modo, estereotipado ya por la repetición y el cansancio, de «decir» sus cursos. Únicamente si se coloca en una actitud siempre renovadamente reflexiva ante la cuestión que ha de explicar «una vez más», puede resultar viva esta cuestión para sus alumnos.

Pero es que, además, por eso mismo es siempre original; porque sin proponérselo, sucede que no se repite nunca, tratándose las mismas cuestiones eternas. Caigamos en la cuenta de esta verdad: la explicación de un profesor (o, en su caso, la de un alumno), sólo constituye una repetición cuando ni se piensa lo que se está diciendo, ni se ha pensado antes de decirlo. Dicho de otro modo: un texto sólo será reproducido del mismo modo por dos personas, cuando el texto se haya simplemente memorizado, pero no comprendido.

3. ACTIVIDADES AL MARGEN DE LA CLASE

Quizá el modo más eficaz de vitalizar la enseñanza y de formar el espíritu del alumno, sea cabalmente prolongarla más allá del estricto marco de la clase.

Una clase viva y un profesor con personalidad dejan siempre una catela tras de sí que puede servir para vigorizar decisivamente la formación de los alumnos. No es infrecuente el hecho de que a la terminación de la clase un grupo de alumnos rodee al profesor proponiéndole aclaraciones e incluso planteando dificultades. Estas rápidas entrevistas marginales debieran cristalizar en sesiones organizadas de tertulias y seminarios, en la redacción de la Revista del Centro y en reuniones de ex alumnos.

a) Por tertulia entiendo ahora aquí la conversación semidirigida, más bien espontánea y ocasional, en los huecos que dejan los horarios establecidos.

De mi experiencia, en este sentido, deduzco que la eficacia de estos contactos radica sobre todo en el hecho de romper el hielo que suele establecerse algunas veces entre profesor y alumnos. Un muchacho que haya hablado con el profesor en uno de estos «corrillos» tiende a preguntar en clase con mayor libertad y más aún al final de la clase. He llegado, incluso, a la conclusión de que por espíritu de imitación y de «chombría» los alumnos de cursos inferiores lo hacen cuando llegan a la clase de Filosofía, porque lo han visto hacer a las generaciones que les precedieron.

b) Los seminarios debieran significar algo ya más organizado. En Bachillerato quizá sólo es posible aspirar a unas sesiones en donde se traten temas surgidos marginalmente en

clase (lo cual no indica que sean temas marginales) y en los que el alumno pueda tomar parte más activa.

Pero en un caso o en otro lo más importante es que el alumno encuentre una motivación en su quehacer; el profesor habrá de procurar en lo posible encontrar centros de interés a todas estas actividades. Mi experiencia me indica que uno de esos centros de mayor eficacia formativa es la participación en una actividad tan ilusionadora como resulta ser, de hecho, la redacción de la Revista del Instituto.

c) La redacción de la Revista, según he pedido comprobar siempre, pero especialmente durante tres cursos dedicados a esta experiencia, es una fecunda interferencia en la formación que puede esperarse de la enseñanza de la Filosofía.

Cuando menos, hace surgir las tertulias de un modo espontáneo, pero además suscita seminarios y agrupa a los alumnos alrededor de unas preocupaciones de índole eminentemente educadora. Más aún: desemboca en auténticos seminarios con ex-alumnos (a la sazón universitarios), a lo que más adelante me referiré.

Pero para que la redacción de la Revista del Centro cumpla todos esos objetivos, ha de postergar otros, como es natural. En fin, aquí nos importa su eficacia desde nuestro punto de vista, y en esta perspectiva me permitiría señalar:

1. El cuerpo de redacción ha de estar constituido por una amplísima representación de sexto curso y Preuniversitario, porque el fruto de esta labor le alcanzan no los que leen la publicación, sino los que la escriben y confeccionan.

2. La Revista ha de estar organizada en secciones que posean todas un sentido educador y que sean distribuidas a unos ponentes o responsables, pero en las que puedan participar desde unos criterios previamente establecidos por el consejo de redacción dirigido por los mismos alumnos; pero asesorado por el profesor.

3. Estos criterios constituyen un elemento fundamentalmente educador de toda la organización montada; y en ellos se insiste continuamente a la más mínima oportunidad en la clase, en las tertulias, en las reuniones del cuerpo de redacción.

La Revista no tiene otro objetivo que aplicar los mencionados criterios al mundo que rodea la vida del alumno. En definitiva, no tiene otra intención que animar al alumno a que mire a ese mundo con un criterio, desde una actitud de discernimiento: el mundo escolar, la vida de la calle y su propio mundo íntimo; las revistas, los libros, los periódicos, el cine, la radio, etc.

4. Esta labor exige una perpetua renovación del planteamiento de intereses y, lo que es más duro, comporta forzosamente una permanente situación de provisionalidad por el constante flujo de alumnos que llegan y marchan. De aquí arranca la necesidad sentida de proseguir la labor más allá del marco en que se desenvuelve la Enseñanza Media.

d) Seminarios o reuniones con ex alumnos. Estoy convencido de que no es posible esta prolongación de nuestras actividades fuera del Centro sin aquellas otras desarrolladas en él y que acabo de exponer.

En última instancia, el vínculo de la amistad, que con las primeras se logra, no es un factor de poco peso en la posibilitación de tal continuidad.

Los contactos pueden ser, en principio, simples reuniones, para convertirse poco a poco en verdaderos seminarios que agrupen a ex alumnos del propio Centro, distribuidos a la sazón en distintas facultades universitarias o escuelas especiales.

De hecho, el tiempo y la heterogeneidad de estudios o actividades irá realizando entre los asistentes una criba, para quedar reducido el grupo, en líneas generales, a los que en cada curso eran los más selectos.

Para terminar, ejemplificaré lo dicho con una breve nota del seminario realizado en el curso presente.

Tema: Ley y orden.

Sesiones: Cuatro previstas y dos celebradas.

Ponencias: 1.ª Aspectos jurídicos de ley y orden. Ponente: alumno de tercer curso de la Facultad de Derecho. 2.ª Ley y orden en el campo de la Medicina. Alma y cuerpo. Ponente: alumno de tercer curso de Medicina. 3.ª Ley y orden en el mundo físico. Ponentes: alumnos de tercer curso de Ingenieros y primer curso de Ciencias. 4.ª Ley y orden en la

Poesía. Ponentes: alumnos de segundo curso de Filosofía y Letras.

Las sesiones duran alrededor de dos horas, concediéndose media hora a la exposición y el resto a la discusión y sugerencias.

4. CONCLUSIONES

1. El sentido de la Filosofía en la Enseñanza Media, si por sentido entendemos la significación que puede tener tal enseñanza y al mismo tiempo el objetivo al que apunta, estribaría, como queda suficientemente expuesto, en el carácter eminentemente formativo de nuestra asignatura.

2. La tarea de la Filosofía en este nivel de la Enseñanza ha de orientarse a aprovechar y desarrollar las posibilidades de acercamiento a los grandes problemas del pensamiento, en relación siempre con aquellas cuestiones que de un modo natural asoman en el horizonte vital del adolescente.

3. Eso quiere decir que la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato ha de despegar siempre desde una problemática al alcance del escolar, pero ha de aspirar a hacer sentir, desde aquella preocupación inicial, otras más hondas y, en consecuencia, ha de preparar al muchacho para el futuro enfrentamiento con la vida adulta y con sus ulteriores estudios.

4. El modo de conseguir esta formación discreta por el cauce de toda formación verdadera: el hallazgo de procedimientos eficaces para que el alumno piense por su cuenta y alcance una progresiva liberación que le permita más tarde resolver racionalmente su vida y sus problemas.

5. Aquellos procedimientos se cifran en una tarea substancial: entrometer al escolar en una actividad que exija su sincera participación y acostumbrarle a que comprometa en ello hasta lo más profundo de su persona.

Contribución de la Filosofía a la formación vital del Bachiller

Por FRANCISCO MANSO PEREZ

(Catedrático del Instituto "Miguel Servet" de Zaragoza)

A) REHABILITACION DE LA DISCIPLINA FILOSOFICA

AL cabo de más de cuatro lustros de enseñanza de la disciplina de Filosofía en Institutos Nacionales de Enseñanza Media, no me ha sido, desgraciadamente, difícil llegar a la conclusión de que, en general, esta nobilísima asignatura es devalorada por los alum-

nos y motejada de «cosa rancia e inútil»; es decir, lo más opuesto a la vida.

Sin embargo, también puede afirmarse que no es imposible ni demasiado infrecuente que se encuentre el profesor con—en mi caso—alumnas que llegan a «seguir» con interés y suficiente comprensión estas materias.

¿Qué hacer para que estos pocos casos se