

# **El espíritu jeneral i los ramos de la enseñanza filosófica en el Liceo**

POR

WILHELM MANN

## Sumario

### PRIMERA PARTE

#### **Orientaciones jenerales**

1. Formación del espíritu filosófico.
2. Persecución de fines de valor práctico.
  - a). Valor de la filosofía para la eficiencia jeneral del hombre.
  - b). Misión social de la filosofía i tendencia nacionalista de su enseñanza.
3. La enseñanza escolar de la filosofía.

- a). Su iniciación en el Liceo.
- b). Adaptación a la capacidad de los alumnos.
- c). La filosofía como factor de concentración de la enseñanza.
- d). Espíritu filosófico de la enseñanza i enseñanza de la filosofía.

## SEGUNDA PARTE

### Los ramos de la enseñanza filosófica i el modo de su tratamiento

#### A.—Lógica

1. Tarea i contenido.
  - a). Valor de la lógica en jeneral.
  - b). Selección de la materia.
  - c). Lógica i lengua.
2. Método de enseñanza.
  - a). Desarrollo de las materias.
  - b). Aprendizaje de memoria.
  - c). Tratamiento intuitivo.

#### B.—Psicología

1. Tarea i contenido
  - a). Apreciación jeneral.
  - b). La psicología como ciencia fundamental de los hechos psíquicos.
  - c). Aplicación de la psicología en la práctica de las profesiones.
  - d). La psicología como instrumento del conocimiento de si mismo i como base de la auto-dirección del individuo.

- e). Formación pedagógica de los padres de familia.
- f). Valor social del estudio de la psicología.
- g). Psicología de pura observación.
2. Método del estudio.
  - a). Tratamiento intuitivo.
  - b). Estudio experimental de la psicología.
  - c). Estudio en forma de trabajo productivo i esquema de la lección de psicología.

### *C.—Filosofía social*

1. Materias de la filosofía social.
2. El análisis de los hechos sociales i de los factores de la historia.
3. La metodología de la historia.

### *D.—Teoría del conocimiento i metafísica*

1. Materias de estas ciencias.
2. Tratamiento en el Liceo.

### *E.—Filosofía moral i estética*

1. Ética.
  - a). Materias.
  - b). Tratamiento.
2. Estética.

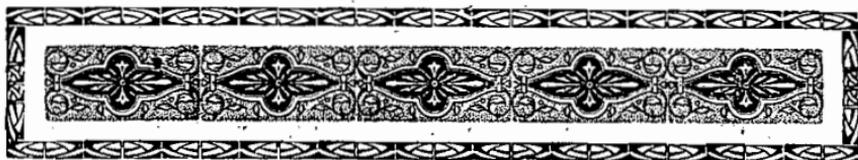
### *F.—Historia de la filosofía i lectura de autores clásicos*

1. Historia de la filosofía.
2. Lecturas filosóficas.

*G.—El conjunto de las materias filosóficas*

1. La concentración de las materias i su distribución en los años de estudio.
2. La psicología como centro de la enseñanza filosófica.
3. La extensión de la materia i el número de horas de clase.





## PRIMERA PARTE

### Orientaciones generales

---

#### 1.—FORMACION DEL ESPÍRITU FILOSÓFICO

En los últimos años ha ido creciendo constantemente en todos los países, la importancia que se concede a la filosofía como elemento de la enseñanza escolar, hecho que puede considerarse como la repercusión de un nuevo desarrollo que ha tomado la influencia de la filosofía sobre la vida en general, después de un período de tendencias antifilosóficas las que acompañaron en sus comienzos a los progresos modernos de las ciencias naturales. Sin embargo, sigue manteniéndose cierta oposición contra la enseñanza de la filosofía verificada como un ramo aparte en los colejos secundarios. Ella se funda en una serie de supuestos defectos que esta enseñanza llevará consigo. Pero estos defectos no son de ninguna manera inherentes a las clases de filosofía. Consideremos por lo

tanto, aquellos supuestos peligros i derivemos bajo estos puntos de vista las directivas jenerales que la enseñanza de la filosofía debe seguir.

Si se pregunta por el valor que tenga la enseñanza de la filosofía para el alumno, se oye frecuentemente la contestacion de que este valor consiste en obligar a nuestro pensamiento a penetrar hasta el verdadero fondo de las cuestiones que allá se discuten i en procurar asi una severa disciplina al espíritu.

Sin embargo ¿es indispensable este ramo para conseguir tal efecto? La disciplina mental se obtiene tambien como fruto de un trabajo que se ocupa de materias que tienen ademas valor para la vida por su contenido. El estudio de las matemáticas, las ciencias naturales, los idiomas es una escuela excelente de la intelijencia si se lleva a cabo con un espíritu educativo. Por consiguiente, necesitamos otras razones para justificar la introduccion del ramo de la filosofía en los colegios. Estas son las siguientes:

La enseñanza de la filosofía proporciona al espíritu una educacion especial que no le puede ofrecer ningun otro ramo. Ella consiste en despertar interes por los problemas filosóficos i en desarrollar la capacidad de reflexionar sobre estas cuestiones referentes al concepto jeneral del mundo i de juzgar con crítica las variadas soluciones que se han encontrado en este terreno. Sin duda se requiere para esto una orientacion determinada del espíritu que no está necesariamente contenida en la capacidad jeneral para el trabajo científico i que por lo tanto no se obtiene como resultado del estudio de cualquier otro ramo.

Debemos exigir tal formacion del criterio filosófico ya para la juventud por el peligro en que ella se encuentra de ser presa de los propagandistas vulgares de ideas filosóficas extremas como sobre todo de las teorías materialistas o tambien de las prácticas del espiritismo. Por esto sentamos como tarea principal de las clases de filosofía la de enseñar a filosofar.

## 2.—PERSECUCION DE FINES DE VALOR PRÁCTICO

a). *Valor de la filosofía para la eficiencia del hombre*

La tarea que hemos señalado a la enseñanza de la filosofía nos lleva precisamente a las objeciones mas importantes que se dirijen contra este ramo. Segun ellas, poco se habria conseguido al desarrollar en el alumno un espíritu filosófico porque la filosofía careciera de valor para la vida real. Asi se niega la utilidad práctica de esta enseñanza.

Si nosotros entramos a continuacion a apreciar el valor de la filosofía bajo este punto de vista, no es por juzgar que su estudio necesitara justificarse en el sentido utilitario. Vemos mas bien su principal importancia en los efectos puramente ideales que se producen en el espíritu que llega por medio de la filosofía a formarse una concepcion armónica del universo i de la posicion que dentro de éste le corresponde al hombre. Estos efectos consisten en la unidad íntima de la personalidad i en la firmeza del alma que de ella resulta. Sin embargo, para los críticos de la enseñanza filosófica no bastan jeneralmente estos argumentos. Ellos piden que los estudios escolares sean de trascendencia para la vida práctica. Por lo tanto insistimos en las tareas de esta clase que la enseñanza de la filosofía está llamada a cumplir i buscaremos la orientacion que habrá que darle en este sentido.

En realidad, la influencia práctica de la filosofía resulta necesariamente del hecho de que por una parte, ella forma un concepto jeneral, armónico i unificado del universo i por otra, rige los mas elevados ideales que nos proponemos. Tales ideas e ideales representan un poder para la vida real del individuo como de los pueblos que se los incorporan en su mentalidad. Lejos de significar un mero juego del pensamiento la filosofía puede aumentar considerablemente la eficiencia de las personalidades i colectividades, pues, esta eficiencia depende sin duda del grado en que logramos establecer la

armonía entre nuestras diversas ideas i entre los diferentes fines a cuya realizacion dedicamos la vida.

Podemos sostener aun que la cultura filosófica es de valor para las profesiones prácticas. Un utilitarismo pedagógico que la declarara supérflua no comprenderia lo verdaderamente útil. Reconoce como tal sólo el dominio de los manejos técnicos que corresponden a cada profesion. Pero para alcanzar éxito, se necesita mas: una concepcion superior de la vida i aspiraciones morales elevadas.

Especialmente estrecha es la relacion que puede establecerse entre los intereses de la vida práctica i aquellos ramos que asi como tendremos que mostrarlo mas adelante, estan llamados en primer lugar a figurar en el plan de estudios que conviene seguir en las clases destinadas a proporcionar una introduccion a la filosofía, a los alumnos del Liceo. Estos ramos son psiolojía i la lójica i precisamente ellos han sido desarrollados mas i mas en forma de «ciencias aplicadas» que establecen directivas para determinadas ramas de la actividad humana. Es por lo tanto en tal forma que deberán tratarse, en cuanto sea posible, en la enseñanza escolar.

b). *Mision social de la filosofía i tendencia nacionalista de su enseñanza*

Un lado particularmente importante del valor de la filosofía consiste en el efecto social que su enseñanza está llamada a producir. Tal mision social la ejerce haciéndo ver las leyes que son comunes a todas las esferas de actividad i contribuyendo así a formar el espíritu de cooperacion i la comunidad de ideales entre los miembros de la colectividad humana.

Naturalmente hai una condicion para conseguir tal efecto. Se deberá escluir de la enseñanza todo lo que pudiera servir para fomentar la discordia de las ideas o ideales i mantenerla enteramente libre de propaganda en pro o en contra de algunos de los principios que se hallan en lucha. La materia

de las clases de filosofía debe ser constituida por los elementos en que estan de acuerdo las corrientes contradictorias i contribuir así a preparar una base para su conciliacion. Será este uno de los puntos de vista principales para hacer la seleccion de las materias de esta enseñanza.

Hai todavía un modo aun mas directo de que la filosofía puede ponerse al servicio del progreso de la colectividad social. Consiste éste en adaptar su enseñanza a las condiciones i necesidades del pueblo respectivo, imprimiéndole así un rumbo nacionalista. Las clases de filosofía deberán dar lugar al cultivo de aquellas cualidades que son de particular valor para el perfeccionamiento de la nacion. Se aprovecharán, por lo tanto, para impulsar a la apreciacion de estas cualidades i para ejercitarlas. En Chile, estas tendencias deberian ir, segun mi opinion, principalmente en dos sentidos: primero hácia la formacion de altos ideales i de un concepto severo del deber, de modo que una filosofía utilitaria seria aquí de influencias perniciosas; i segundo en un sentido voluntarista que hace comprender el rol superior que corresponde a la accion en comparacion con la contemplacion i con la actividad meramente intelectual i reconocer la dignidad que tiene el trabajo productivo, aun en su forma manual.

### 3.—LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA FILOSOFÍA.

#### a). *Su iniciacion en el Liceo*

Si se reconoce el valor de la enseñanza de la filosofía, con esto no se ha decidido aun si conviene empezar con ella ya en el Liceo. Mas bien, este procedimiento tiene muchos adversarios, segun los cuales los alumnos de los colejos secundarios carecen de la madurez del espíritu necesaria para esta clase de estudios.

Consideremos en primer lugar lo que habla en favor de la práctica mencionada. Por una parte, la juventud empieza ya en los años correspondientes al Liceo de un modo espon-

táneo a iniciarse en las cuestiones de filosofía i necesita por lo tanto una guía en este terreno que la proteja contra las exajeraciones propias de esta edad. Por otra parte, para que los alumnos universitarios se encuentren preparados para un estudio que entrará mas al fondo de los problemas filosóficos, es necesario formar anteriormente el criterio para ellos, de un modo prévio i elemental, en los alumnos del Liceo.

Pero hai que tomar en consideracion ademas, para Chile en especial, que hasta hoi la mayoría de las facultades universitarias deja la filosofía enteramente o casi por completo fuera de su programa de materias. Si a los estudiantes de estas facultades se agregan aquellos jóvenes que concluyen sus estudios con el bachillerato i entran del Liceo directamente a la vida práctica i que así no tienen ninguna ocasion de aprovechar los cursos superiores de filosofía que ofrezcan los institutos universitarios, resulta un contingente numeroso de individuos que, a pesar de estar llamados a tomar parte en la direccion de la sociedad, no llevarian a su actividad profesional i cívica ideas ni ideales filosóficos si no se los proporcionara la enseñanza del Liceo.

b). *Adaptacion a la capacidad de los alumnos*

Si la enseñanza de la filosofía se incluye en el plan de estudios del Liceo, resulta el deber de darle un carácter tal que esté adaptado a la capacidad de los cerebros aun lejos de haber terminado su desarrollo. Con toda enerjía debe insistirse en la necesidad de que la enseñanza sea completamente comprensible para los alumnos porque en el caso contrario este ramo fomentaría precisamente aquella cualidad del espíritu que es su principal tarea desterrar: la superficialidad.

Sería supérfluo desarrollar cuál debe ser el tratamiento que garantice la verdadera asimilacion de las materias filosóficas. Tanto en éste como en los demas ramos, el punto de

partida de la enseñanza lo han de formar siempre las propias experiencias de los alumnos, de las cuales ellos mismos derivarán los resultados. Sin embargo, en realidad apenas se ha principiado a introducir este método de la elaboración productiva de los hechos por los alumnos, en las clases de filosofía. Por esta razón tendremos que dedicar algunas reflexiones a la manera de aplicarlo, al hablar de los diferentes ramos que deben constituir la enseñanza filosófica.

La condición para poder emplear el método indicado consiste en que se elijan también las materias en estricto acuerdo con la capacidad de los alumnos. Bajo este punto de vista veremos que algunas de las asignaturas filosóficas que en sí merecen ser contadas entre las más importantes, no deben figurar en el programa de los colegios secundarios.

*c). La filosofía como factor de concentración de la enseñanza*

La oposición contra el mantenimiento de la asignatura de filosofía en el Liceo suele fundarse en el peligro de recargar la enseñanza con un exceso de materias. Felizmente, esta crítica queda desvirtuada si los estudios filosóficos se encaminan hacia su verdadero fin. Consistiendo este fin en unificar los múltiples conocimientos que el alumno ha adquirido en los diversos ramos de estudio, no les corresponde a las clases de filosofía enseñar nuevos datos e hechos. En el fondo, ellas no tienen que agregar nuevas materias a las tratadas en los demás ramos sino que profundizar estas últimas. En lugar de gravar el espíritu con nuevos datos de saber, la filosofía simplifica los ya adquiridos ordenándolos en un sistema de pocos principios generales.

Bajo este punto de vista no puede admitirse que, por ejemplo, las clases de lógica den a los alumnos a conocer, e incluso a retener en la memoria, clasificaciones artificiales u otros esquemas parecidos o que en la psicología se les enseñe toda clase de detalles—verbigracia en el capítulo de las sensaciones—con que no han tenido nada que hacer en su

vida, o que su memoria se llene con datos externos sobre el desarrollo histórico de la filosofía.

Limitándose a relacionar entre sí las materias enseñadas en las demas asignaturas, la filosofía obra en el Liceo como contrapeso contra la diversidad de los ramos de estudio i como un factor valioso de concentracion.

*d). Espíritu filosófico de la enseñanza i enseñanza de la filosofía*

Si de esta manera los hechos que se someterán a un estudio profundizado, en las clases de filosofía, serán los mismos que los contenidos de los demas ramos, talvez podria pensarse en asignar tambien a estos ramos la tarea de la profundizacion filosófica. Así resultaria supérfluo consultar una asignatura especial con este objeto.

Sin duda le corresponde a cada ramo llevar a los alumnos en cierto grado a una concepcion filosófica de sus materias, sintetizando i apreciando estas bajo puntos de vista superiores (1). Así la enseñanza de todos los ramos debe estar embuida en un espíritu filosófico. Pero apesar de esto, ellos no pueden cumplir la tarea de formar en los alumnos una idea integral de aquellos rasgos del sér que son comunes a todas las esferas de lo existente i que deben, por lo tanto, comprender los objetos de todas las ciencias. Cada ciencia particular solo puede elaborar un concepto jeneral con respecto a un grupo determinado de hechos. La tarea de unificar todos estos resultados parcialmente jenerales, queda reservada a la filosofía.

El hecho de que solo son parciales las relaciones de cada ramo con la filosofía, hace tambien inaceptable que la enseñanza filosófica organizada como asignatura aparte, se limite

---

(1) En el presente trabajo renunciaremos a estudiar las ocasiones que se presentan en los diversos ramos del Liceo para contribuir a formar el criterio filosófico de los alumnos i nos limitaremos a tratar de la enseñanza de la filosofía como ramo independiente.

a tomar el material que ella elabora, de una sola de las ciencias particulares. En este sentido se ha abogado por la conveniencia de hacer esta enseñanza como un complemento de las clases de idioma patrio. Sobre todo ha parecido a algunos que las materias de la lójica podrian ser esplicadas del modo mas comprensible si se espusieran en conexion con el estudio de la lengua. Pero esto puede sostenerse a lo sumo con respecto a la lójica formal. Los temas mas importantes de la metodología de la investigacion científica carecen en su mayor parte de relaciones íntimas con las materias gramaticales, en cuanto su estudio cabe dentro de los colejos secundarios.

Precisamente, los principios de la investigacion científica se pueden tratar con mayor ventaja en conexion con las ciencias naturales i no solo bajo éste sino tambien bajo otros puntos de vista quedaria mui fragmentaria una enseñanza de la filosofía que dejara fuera de su círculo los hechos de estas ciencias que han conquistado un lugar tan prominente en la actividad moderna. Por lo tanto, es de celebrar que en los nuevos programas de los Liceos la filosofía se haya separado del castellano i se consulte como un ramo independiente.

Por razones análogas no es deseable tampoco fundar la enseñanza de la filosofía esclusivamente sobre las ciencias naturales (1).

Cualquiera que sea el ramo que se elijiera así como base única de la enseñanza filosófica, esta resultará siempre demasiado estrecha. El material de datos que la filosofía ha de elaborar, debe ser proporcionado por todas las ciencias en conjunto. Sólo de este modo podrán los alumnos llegar a comprender en qué grado reina unidad i armonía en el universo i sobre todo, cuáles son las relaciones íntimas entre el mundo material i el del espíritu.

(1) Un ensayo en este sentido ha sido hecho en forma por lo demas mui valiosa por A. Schulte-Tigges en sus testos: «Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage», Berlin 1898 i 1900 i «Kurzer Abriss der Logik und Erkenntnistheorie auf naturwissenschaftlicher Grundlage», Berlin 1914.

Felizmente, una condicion importante para que la filosofía sea enseñada en tal sentido amplio ha sido cumplida por la última reforma del programa de estudios del Instituto Pedagógico donde ha quedado abierta la puerta, para optar al título de profesor de filosofía, a los estudiantes de todas las asignaturas. Tambien *H. Vaihinger* condena la idea de que la tarea de enseñar la filosofía en el colejo secundario debiera quedar reservada únicamente al profesor de idioma patrio. Segun él, «un matemático no se encuentra ménos preparado para esta enseñanza que un profesor de ciencias naturales; un profesor de historia puede estar llamado para ella de la misma manera que un profesor de jeografía, un filólogo clásico en igual grado que un romanista o un anglicista» (1).

Si así se hace necesario constituir la enseñanza de la filosofía como un ramo propio, debemos, por otra parte, evitar que esta enseñanza misma se divida en una serie de asignaturas separadas. Existe, sin embargo, peligro en este sentido si, tal como se ha exigido i como aun se hace en ciertas partes, se enseña en el colejo un número considerable de disciplinas filosóficas relativamente independientes, como por ejemplo lójica, psicología, moral, sociología, metafísica e historia de la filosofía.

Mas bien, lo ideal seria que se pudiera hacer enteramente supérflua la diversidad de ramos en estas clases. Será por lo tanto nuestra tarea, al determinar las materias de la enseñanza filosófica, vincular sus asignaturas de tal modo entre sí que en lo posible resulte un solo todo orgánico.

---

(1) *H. Vaihinger*: «Die Philosophie in der Staatsprüfung», Berlin 1906. páj. 153.





## SEGUNDA PARTE

# Los ramos de la enseñanza filosófica i el modo de su tratamiento

---

### A. - Lógica

---

#### 1. — TAREA I CONTENIDO

##### a). *Valor de la lógica en jeneral*

La lógica ha sido durante largo tiempo la materia principal de la enseñanza escolar de la filosofía i figura hasta ahora como el ramo único de esta enseñanza en los liceos chilenos.

¿Está justificada esta situación de preferencia? Según el juicio de muchos, la enseñanza de la lógica tiene por objeto operaciones intelectuales sin valor práctico. Con frecuencia se insiste en que la lógica no puede enseñar a pensar. Pero esta afirmación es inaceptable si se quiere decir con ella que la lógica fuera inútil como medio de facilitar o de perfeccionar las operaciones del pensamiento. Corresponde a la lógica deter-

minar las condiciones que se requieren para formular un razonamiento correcto i además, los métodos de la investigación i exposición científicas.

¿Podrían tales reflexiones sobre los principios i procedimientos lógicos quedar sin influir sobre los actos de nuestro pensamiento? Cuando el profesor de matemáticas forma en los alumnos un concepto claro de las clases de demostraciones, de las condiciones en que puede aplicarse cada una de ellas i del camino que hai que seguir en la demostración de un teorema, sin duda no lo hace solo en beneficio de la cultura jeneral del educando sino que emplea un medio eficaz que facilitará a los alumnos los trabajos de este orden que tengan que cumplir en las ocasiones futuras. Del mismo modo, la discusión de las reglas de la observación o del experimento, hecha en las clases de biología o de física, servirá de ayuda en el estudio de estos ramos. I no es otra cosa lo que se hace en las clases de lógica, sólo que su aplicación no se limita a las tareas de un ramo determinado, sino se extiende a las bases de todo trabajo científico. Las reflexiones, por ejemplo, sobre el procedimiento en que consiste la inducción o la deducción, sobre los dominios de hechos dentro de los cuales son viables estos caminos de la investigación, sobre el valor cognoscitivo que cada uno de ellos posee, contribuirán a formar los criterios de la verdad en el espíritu de los alumnos i a proporcionarles directivas para su trabajo intelectual.

#### *b). Selección de la materia*

Los principios que deben informar la selección de las materias para las clases de lógica se derivan de la tarea asignada a ellas. Para servir como medio de perfeccionar el pensamiento, esta enseñanza deberá ocuparse de las formas de razonamiento que hallan realmente aplicación en la vida práctica i en las ciencias. Carece de este carácter gran parte de las materias de la lógica formal que la tradición ha con-

servado en muchas partes en la enseñanza escolar. Son estas sobre todo las distinciones artificiales de diferentes clases de juicios i de silojismos i otras construcciones de una lójica anticuada, materias fósiles que ya no tienen contacto natural con la vida de nuestros dias. Al mismo tiempo son operaciones que no despiertan interes en el espíritu juvenil i muchas veces dan orijen a aversion contra el ramo.

Estos hechos nos inducirán a conceder en el programa de estudio, un lugar mui reducido a las cuestiones puramente formales de lójica i con esto nos hallamos en perfecto acuerdo con lo que la esperiencia ha aconsejado tambien en países que poseen una práctica estensa en la enseñanza filosófica escolar. Así *Alfred Binet*, en la encuesta por él realizada sobre las clases de filosofía en los establecimientos secundarios de su patria, constata lo que sigue: «En lójica, el formalismo cede su lugar a la metodolojía, la lójica obtiene el carácter de una filosofía de las ciencias». I mas adelante: «Hai solo dos materias que son criticadas i hasta condenadas por los profesores: son la lójica formal i la metafísica. Sobre otras materias recae de vez en cuando una censura, pero la lójica formal i la metafísica son objeto de una reprobacion jeneral». Así, *Binet* llega a la siguiente conclusion: «En diez años, la metafísica habrá probablemente desaparecido de la enseñanza secundaria. En cuanto a la lójica formal, le damos aun ménos tiempo de vida, puesto que ya desde ahora está como muerta» (1).

### c). *Lójica i lengua*

Hemos visto ya en la primera parte de este estudio que para formar el concepto jeneral del mundo que la filosofía trata de elaborar, debe tomarse en consideracion el material

---

(1) Binet: «Une enquête sur l'évolution de l'enseignement de la philosophie». L'année psychologique, XIV (Paris 1908), pájs. 167, 189 i 190.

de hechos que se enseña en las clases de todos los ramos i que sobre todo no bastan para servir de tal base las materias de las clases de idiomas. En especial, resultaria solo un fragmento de lójica, si ella hiciera caso omiso de las ciencias naturales.

Pero tambien en cuanto las formas de la lengua ofrecen material que puede servir de punto de partida para el tratamiento de las cuestiones lójicas, aquellas no deben ocupar un espacio excesivo en estas clases. Tal exajeracion se comete, sin embargo, cuando las formas de la lengua se consideran como equivalentes a las del pensamiento tratándose las primeras en lugar de las últimas. La lójica adquiere de esta manera en lo principal el carácter de un análisis lójico de la lengua, sobre todo de los términos i las proposiciones. Seguramente ya no sostendrá nadie en apoyo de tal procedimiento que gramática i lójica fueran idénticas. Puesto que es hoy una verdad para todos establecida que el desarrollo de la lengua es dirijido por leyes puramente psicológicas i se verifica muchas veces en contradiccion con las normas lójicas.

Ahora, no seria tampoco aceptable tomar como centro de las consideraciones lójicas solo aquellas formas de la lengua que están de acuerdo con las leyes de la lójica. A esto se opone el hecho psicológico que las operaciones lójicas del pensamiento no necesitan siempre expresarse verbalmente, ni aun formularse en palabras internas. No cabe discusion sobre que es posible pensar sin palabras, porque fuera de los símbolos verbales hai otros de que el razonamiento se puede servir, tales como los signos matemáticos, las figuras de los juegos intelectuales, etc. En el mismo sentido dice *F. Jodl*: «Sin duda existe un razonamiento 'intuitivo', es decir, una elaboracion sintética de representaciones que no necesitan estar designadas por palabras, elaboracion que a pesar de esto es intencional i no se verifica de un modo meramente asociativo sino por medio de funciones lójicas, es decir, juicios e inferencias (así por ejemplo, el juego de naipes, el juego de ajedrez, la creacion artística i la resolucion de problemas

de mecánica)» (1). Mas léjos aun va en este sentido una escuela importante de la psicología contemporánea que sostiene que el pensamiento puede estar desprovisto de toda base de representacion, de toda imájen interna i que pensamiento i representacion son dos funciones del espíritu fundamentalmente distintas.

No entraremos aquí a examinar esta tésis extrema. Pero de todos modos hai que reconocer como un resultado seguro de la investigacion psicológica que el pensamiento conceptual i la lengua, a pesar de sus íntimas relaciones, no pueden considerarse como idénticos i siguen en gran parte leyes diferentes. Sujerimos forzosamente a los alumnos una opinion contraria a este resultado si en las clases de lójica les hablamos de términos en vez de conceptos, de proposiciones en vez de juicios, en lugar de hacerles comprender con toda claridad que en el pensamiento lo fundamental es el concepto, el juicio, con una palabra, que lo son los hechos psíquicos, i que estos muchas veces no se revisten de la forma verbal. Esto no obsta a atribuirle a la lengua toda la importancia que tiene como vehículo i ausiliar del razonamiento i a reconocer que el estudio de los procesos lógicos es mas fácil al considerarlos en la forma en que aparecen expresados en el lenguaje. Por lo tanto, consideramos perfectamente oportuno que en relacion con todo proceso lógico se estudie su expresion verbal; pero solo en el carácter de forma esterna del pensamiento i no como la esencia del pensamiento mismo.

## 2.—MÉTODO DE ENSEÑANZA

### a). *Desarrollo de las materias*

Tambien el método del tratamiento debe determinarse de acuerdo con el objeto que la enseñanza tiene que cumplir.

---

(1) F. Jodl: «Lehrbuch der Psychologie», 3.<sup>a</sup> ed., Stuttgart 1908, t. II, páj. 302.

Como éste consiste en que el alumno obtenga conciencia clara de las formas i leyes que observa en los casos concretos de su razonamiento, estos casos deben representar siempre el punto de partida de la enseñanza. Seria supérfluo mencionar siquiera este principio jeneralmente reconocido para la enseñanza, si su aplicacion no hallara obstáculo en la manera tradicional de que suelen presentarse ciertas materias de lójica.

Tomemos como ejemplo el silojismo. En la forma como muchas veces se espone, aparece a los alumnos como un esquema construido artificialmente que no tuviera nada que ver con el desarrollo del pensamiento tal como nos hallamos prácticamente familiarizados con él. En realidad, son relativamente pocos los casos en que el pensamiento sigue el camino indicado por el órden tradicional de las tres proposiciones del silojismo, es decir, que en primer lugar se presente en nuestra conciencia una premisa jeneral, que en segundo lugar se asocie a ella otra de contenido mas particular, vinculada con la anterior por un concepto intermediario, despues de lo cual resultara de las dos una verdad nueva.

El modo mas comun de que llegamos a formar inferencias silojísticas consiste mas bien en que se presenta en primer lugar en nosotros una pregunta o duda sobre algun hecho particular o sobre un grupo de tales; para resolver el problema, tratamos en seguida de hallar una verdad, lei o regla jeneral que pudiera proporcionar luz para el caso respectivo i mediante un concepto intermediario hacemos entrar el caso respectivo en la categoría de la verdad jeneral. Por consiguiente, para comprender la naturaleza e importancia del silojismo, es lo mejor considerarlo como un medio de decidir sobre casos particulares, asi como lo emplea el médico en el diagnóstico o el juez al fallar un juicio. De un modo parecido debe insistirse en el uso que se hace del silojismo en la demostracion de una tésis. Esto no excluye, naturalmente, que se trate tambien la aplicacion práctica del silojismo al hacer predicciones, caso en el cual se procede por el

orden inverso. Pero siempre debe partirse de la manera como el hombre se ve llevado por las necesidades reales a formar silojismos; no de otro modo podemos conseguir que los alumnos se familiaricen con esta operacion lójica. Asi se evita que ellos lleguen a participar de la crítica de *J. St. Mill* segun la cual el silojismo no representara ningun progreso del razonamiento puesto que la conclusion estuviera ya contenida en la premisa mayor. Al fijarnos en el uso que se hace del silojismo en la práctica, se comprende que la relación entre *S* i *M* no existe de antemano para el espíritu del que emplea el silojismo para su reflexion, sino que ella se establece precisamente en el curso del silojismo i por medio de él.

El desarrollo indicado de las materias hará posible que el alumno tome una parte activa en el estudio, interpretando los ejemplos particulares i abstrayendo sus leyes mediante su propia reflexion. Además se presentan todavía abundantes otras ocasiones para la cooperacion productiva de los alumnos, en los ejercicios de aplicacion de los resultados a que se haya llegado en el estudio. Ejercicios de buscar, interpretar o elaborar ejemplos que sirvan de ilustracion de las diversas formas del pensamiento, deben ejecutarse por los alumnos como corolario de cualquiera de las partes de la materia. Asi el procedimiento adecuado para las clases de lójica resulta en lo principal análogo al que sigue una enseñanza verdaderamente educativa de la gramática.

#### *b). Aprendizaje de memoria*

Habiendo el alumno llegado al entendimiento, la apreciacion i el dominio práctico de una forma del razonamiento, quedan recorridas ya todas las estaciones del camino metódico por las cuales vale la pena pasar. Un paso mas, por ejemplo el aprendizaje de reglas—talvez de la conversion o del silojismo—significaria, con mui contadas escepciones, un error pedagójico. Porque de este modo se mecanizaria el sa-

ber lójico i ademas se recargaria la memoria con un peso sin valor, puesto que tales reglas no se usan en la práctica del razonamiento, el que no las necesita.

Esto nos lleva a la importante pregunta de cuáles son las materias de lójica que deben aprenderse de memoria. La mejor contestacion es: nada. Aun por ejemplo los axiomas no necesitan aprenderse de memoria formulados en determinadas palabras. Por lo que respecta a aquellos conceptos que son materia propia de la lójica, es inadmisibile que se aprenda de memoria su definicion; solo hai que conseguir que se comprendan. Si el alumno conoce o no los términos técnicos de la lójica formal, es absolutamente indiferente; seria aun lo mejor ni mencionarle siquiera nombres como «entimema», «epiquerema», «sories» etc. ¿Puede objetarse con razon que conviene conocer estos términos para entenderlos al leer libros científicos sobre la materia? Lo mas probable es que nunca se encuentren los alumnos en este caso i si alguno de ellos profundizara tanto el estudio de la lójica, verá esplicados estos términos en las mismas obras a que acuda. Ya que la capacidad de la memoria es limitada, dejémosla libre para contenidos de trascendencia mayor para la vida real. Asi daremos cumplimiento al principio que hemos sentado al fijar la orientacion jeneral de las clases de filosofía i segun el cual no se trata en ellas de enseñar nuevos datos del saber, sino de profundizar i unificar aquellos que ya hayan sido aprendidos.

### *c). Tratamiento intuitivo*

No son especialmente favorables las materias de la lójica para la aplicacion del principio de la enseñanza intuitiva. Sin embargo, sirve como medio excelente de intuicion esterna, por lo ménos para ciertas operaciones lójicas, la simbolizacion gráfica de las relaciones de estension entre los conceptos, siempre que estas representaciones queden limitadas a las materias cuyo tratamiento es de verdadera importancia.

Ademas, para facilitar la comprension del lado formal de los silojismos, es útil marcar con sendos signos distintos—por ejemplo, con diferentes modos de subrayar—el término mayor, menor i medio de modo que se reconozca a primera vista en qué proposiciones figura cada uno de estos términos.

## B.—Psicología

### 1.—TAREA I CONTENIDO

#### a). *Apresiasi jeneral*

¿Será conveniente dejar limitada la enseñanza de la filosofía, en el Liceo, como hasta ahora, a la lójica? ¿Logramos introducir a los alumnos, por la mera enseñanza de este ramo, en el mundo de las ideas filosóficas, siquiera en sus elementos mas fundamentales i despertar en ellos el interes por resolver los problemas del significado i la naturaleza íntima del sér? Las cuestiones filosóficas que mas poderosamente llaman la curiosidad del hombre i que son de la mas palpitante importancia para la direccion consciente de su vida, apenas pueden tocarse en la enseñanza escolar de la lójica. Estas cuestiones mas bien se ligan con mayor facilidad con la psicología (1).

A ella parece haberse asignado un lugar importante en todos los programas que en fecha mas o ménos reciente se hayan confeccionado para el ramo de la filosofía en los colejos secundarios. Así en Austria, Francia, Italia, Arjenti-

(1) Parte de las cuestiones que se tratan a continuación, sobre el espíritu, contenido y método de la enseñanza de la psicología en los colejos secundarios, forma tambien el objeto de un artículo publicado por el autor del presente trabajo con el título «Psychologie als Anleitung zur Selbsterziehung» en el «Archiv für Pädagogik», II.ª seccion («Pädagogische Forschung»), I, Leipzig 1913; pájs. 385 i siguientes.

na; en Alemania la incluyen los testos que han encontrado mayor aceptación (1).

Con esta apreciación de las autoridades i de los profesores, parece estar de acuerdo también la inclinación de los alumnos; esto se desprende por lo ménos de la ya mencionada encuesta realizada por *Binet*. Ella demuestra que entre las materias que cautivan el interés de los alumnos, la psicología ocupa, conjuntamente con la moral, los lugares de preferencia (2).

b). *La psicología como ciencia fundamental de los hechos psíquicos*

El estudio de la psicología es la condición para un entendimiento profundizado de las cuestiones que trata cualquiera ciencia del espíritu. Ella debe tal trascendencia al lugar que ocupa en el sistema total de las ciencias.

Así como *W. Wundt* lo ha mostrado en sus exposiciones sobre la clasificación de las ciencias, existen dos grandes grupos de ciencias (si hacemos abstracción de las ciencias genéticas o históricas), tanto para el mundo material como para el del espíritu: por una parte, ciencias que estudian los productos en su forma compleja tales como se nos presentan en la experiencia ordinaria i, por otra parte, ciencias que tratan de determinar los procesos fundamentales de cuya actuación resultan esos productos (3).

Los productos del reino material son estudiados por ciencias como la zoología, la botánica, la mineralogía; los del espíritu por la fisiología, la ciencia del arte, la del derecho, la sociología, etc.

---

(1) Sobre todo R. Lehmann: «Lehrbuch der philosophischen Propädeutik», 3.<sup>a</sup> ed., Berlin 1911 i A. Rausch: «Elemente der Philosophie», Halle 1909.

(2) l. c., páj. 203.

(3) W. Wundt: «Ueber die Einteilung der Wissenschaften». Philosophische Studien V, 1889, páj. 1 i siguientes, i «Logik», tomo II, 3.<sup>a</sup> ed., 1906, páj. 99.

Ahora la manera de estudiar los fenómenos elementales que explican la formación de estos productos, la cumplen para el mundo material ciencias como la física, la química, la fisiología, i ellas se enseñan en nuestros colejos.

¿Dónde, sin embargo, queda la ciencia que toma como objeto de estudio los procesos del mundo psíquico? En cuanto a este mundo, la enseñanza escolar se limita a dar a conocer al alumno los productos, por ejemplo, las lenguas, las literaturas, algunas instituciones sociales. Pero ningun lugar se concede en los programas de estudio a aquellas ciencias que en perfecta analogía con el trabajo que la física i química cumplen para con los hechos del mundo material, emprende la tarea de investigar los componentes fundamentales de todo hecho psíquico i las formas típicas en que se combinan entre sí, las leyes que rijen la génesis de todo producto del espíritu. No es que tal ciencia no existiese: es la psicología.

Así la enseñanza escolar lleva a los alumnos un considerable paso mas adelante en el análisis del mundo físico en comparación con el estudio que les permite hacer de los hechos psíquicos. ¿De qué manera podria justificarse esta postergación del mundo del espíritu? Hemos visto que es imposible estudiar a fondo alguna ciencia que trate de productos de origen mental, sin poseer conocimientos psicológicos. Por lo tanto, parece inaceptable el descuido de la psicología. La ciencia que elabora estos conocimientos no deberia dejarse fuera del programa de los colejos i no es de estrañar que un pedagogo del rango de un *Dörpfeld* la haya incluido aun entre los ramos de la escuela primaria (1).

Debemos, sin embargo, rechazar una interpretacion errónea que algunos han dado a opiniones como las que acabamos de sostener. Reconocemos la psicología como la base empírica de las ciencias del espíritu, pero no como su base filo-

---

(1) *Dörpfeld*: «Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts», 4.<sup>a</sup> ed., 1896, pájs. 63 i sigu.

sófica. La consideramos como condicion indispensable para comprender la estructura íntima de los hechos psíquicos tales como se presentan a nuestra esperiencia, i de esto derivamos que ella proporciona tambien a la filosofía una parte importante del material que ésta debe elaborar i que la psicología cumple así un trabajo preparatorio que es necesario para la filosofía. Pero no por esto le atribuimos el carácter de filosofía a ella misma, en su teaeempr pírica (1).

La importancia que la psicología tiene en el sentido que dejamos esplicado ha sido probada tambien por la práctica seguida hasta ahora en la enseñanza de la lójica. Puesto que para poder realizar esta enseñanza en forma satisfactoria, ha sido necesario hacerla preceder por algunos capítulos de psicología. I naturalmente, siendo objeto de la lójica el estudio de las formas en que se verifica el pensamiento, ella presupone el conocimiento de los principales hechos que abarca la psicología de los procesos cognoscitivos. De acuerdo con este hecho el programa oficial de la lójica para los Liceos chilenos, del año 1893, ha incluido en su primera parte la psicología del pensamiento, como ciencia preliminar de la lójica.

c). *Aplicacion de la psicología en la práctica de las profesiones*

La falta de la psicología como ramo de la enseñanza escolar, debe aparecer como especialmente perjudicial si se dirige una mirada a la influencia que esta ciencia puede tener en la práctica de las profesiones. Sin duda el éxito de activida-

---

(1) Con toda razon se opone a tal interpretacion *F. J. Schmidt* en su estudio sobre «La filosofía en los colejos secundarios» insertado en su obra «Zur Wiedergeburt des Idealismus», Leipzig 1908, páj. 276. Cuenta tambien a *Wundt* entre los representantes de esta corriente extrema del «psicologismo». Sin embargo, en las obras de este filósofo se encuentra solo la asercion de que «la psicología sirve de base a todas las ciencias del espíritu», sin que declare la psicología en ninguna parte como fundamento filosófico de las ciencias. Véase entre otros *Wundt*: «Einleitung in die Philosophie», 5.<sup>a</sup> ed., Leipzig 1909, páj. 81.

des tan importantes como las del médico, del juez, del educador depende en alto grado del conocimiento mas o ménos profundo de las leyes que rijen los estados internos del hombre. Proporcionándonos la clave que hace comprender los fenómenos de la vida mental i descubriendo ante nosotros los resortes íntimos de los actos de pensar, sentir i querer, la psicología nos indica al mismo tiempo las vías por las cuales la conducta de los demas se hace accesible a la influencia que sobre ella deseamos ejercer.

Esta influencia se apreciará tanto más si se toma en consideracion que hoy la psicología ya no es solo una ciencia de carácter jeneral, que se empeña para establecer las leyes de los hechos psíquicos en sí mismos sino que se han alcanzado los mas grandes progresos en la elaboracion de las diferentes ramas de la psicología aplicada. Despues de haber echado nuevas bases para un número de ciencias del espíritu, tales como la historiografía, la jurisprudencia, la psiquiatría i la pedagogía, ella ha empezado a abarcar en los últimos tiempos tambien el estudio de los factores psíquicos que obran en las profesiones técnicas, i las reglas prácticas derivadas de su estudio han dado origen ya en algunos países a una nueva organizacion de determinadas ramas de las empresas comerciales e industriales (1).

d). *La psicología como instrumento del conocimiento de sí mismo como base de la autodirección del individuo*

La mayoría de las aplicaciones que es posible hacer de la psicología, en las diversas esferas de la vida práctica, quedará para el alumno reservada al porvenir. Pero entre ellas hai una que puede aprovechar ya durante el período escolar i que al mismo tiempo seria un apoyo eficaz para la obra de la edu-

---

(1) Estos resultados se hallan espuestos en las siguientes obras de Hugo Münsterberg: «Psicología de la actividad industrial», traduccion castellana, Madrid 1914; i sobre todo: «Grundzüge der Psychotechnik», Leipzig 1914.

cación. Ella consiste precisamente en la aplicación pedagógica de las verdades psicológicas.

Si se habla hoy día del papel que corresponde a la psicología, como base de la educación, generalmente se piensa solo en la ayuda que el conocimiento de las leyes que rigen los procesos mentales, puede prestar al educador en su empeño por influir sobre la psiquis del educando. Esto no debe, sin embargo, hacernos olvidar que ese conocimiento es útil, además, como guía del individuo en la dirección propia de su vida personal i del desarrollo interno que aspira alcanzar. Tal autodirección de la personalidad la debemos exigir no solo para el adulto, sino llevar a ella ya a los jóvenes mientras se hallen todavía sometidos a la educación sistemática del colegio. La educación moderna se inspira precisamente en el principio que el pleno desarrollo de la personalidad no se consigue por la recepción mas o menos pasiva de influencias ajenas, sino que para alcanzarlo son indispensables la iniciativa i cooperación espontáneas del alumno. Por esta razón se le encarga una actividad de índole productiva i una participación en cierto grado independiente en el manejo de la administración del colegio i en su propio gobierno. Así la educación escolar aprovecha como uno de sus instrumentos preferentes la autoeducación del alumno.

Pero no basta contentarse con esto. Además de usarla como un medio, debemos considerar la autoeducación como un fin de la escuela, como un resultado a que ella tiene que llevar a sus alumnos. Porque sería un error juzgar cumplida la obra de la educación cuando termina la influencia directa de la escuela sobre el educando. Posteriormente, este se va a encontrar en circunstancias no previstas que le impondrán siempre de nuevo la dirección consciente de su conducta i el continuo trabajo por el perfeccionamiento de su personalidad.

Llegamos a la conclusión de que es necesario desarrollar en el educando la capacidad de dirigirse a si mismo, tanto en el colegio como después de terminado el período escolar. Para esto, nada sería mas natural que proporcionarle una

guía para el ejercicio de su independencia i dotarlo de una metodología de la autoeducacion que pudiera completar i mas tarde reemplazar la tutela del colegio.

Ahora, la ciencia de la cual podemos derivar una técnica para la direccion i el cultivo de nuestra propia personalidad, es precisamente la psicología. Ella nos enseña cuáles son las causas que dan por resultado determinadas cualidades de nuestra inteligencia i voluntad i con esto nos permite encontrar los medios eficaces con que podemos intervenir en su desarrollo i hacerlo orientarse en las direcciones que estan de acuerdo con nuestros ideales. Por cierto, la psicología no es una ciencia normativa. Para la formacion de nuestros ideales debemos pedir consejo a la ética. Pero la psicología nos da a comprender las condiciones de su realizacion i sin este conocimiento quedan sin valor nuestras mas altas aspiraciones.

Para que cada uno pueda encontrar en la psicología los medios que conviene emplear con el fin de regular sus funciones mentales i orientar el desarrollo de ellas, es necesario que esa ciencia se trate como psicología de las diferencias individuales que determina los rasgos típicos de la mentalidad de las distintas personalidades i hace posible así diagnosticar la estructura psíquica de cada individuo. Es bien sabido que tal es precisamente el carácter que la psicología ha tomado mas i mas en su fase moderna.

Consideremos como ejemplo una de las funciones mentales, la memoria, para ver cómo se podría realizar esta forma de la enseñanza psicológica en los colegios. Respecto de la memoria estamos hoy en posesion de numerosos datos que dan luz sobre los métodos económicos del aprendizaje i sobre los medios que pueden usarse para conseguir el perfeccionamiento sea parcial o jeneral de su capacidad. Para apreciar el valor de estos datos es mui instructivo el hecho, observado en el Laboratorio psicológico de la Universidad de Göttingen, de que varios individuos no conocían el procedimiento

de aprendizaje que les proporcionaba los mejores resultados de modo que se necesitaba un estudio psicológico especial para hacerle encontrar la manera verdaderamente económica del empleo de sus facultades de la memoria.

Así se explica que esta clase de enseñanzas de psicología individual goza hoy de apreciación general. Sobre todo *Meumann* ha insistido en la necesidad de que, en lugar de dejar al alumno ensayar al azar los diversos procedimientos, es deber del profesor «proporcionarle instrucciones que le dicen cómo tienen que aprender según las reglas psíquicas» (1). De un modo parecido dice *Th. Heller*: «Los malos resultados del aprendizaje tienen su origen frecuentemente en la ignorancia en qué el niño está respecto de su individualidad mental i que le hace emplear un procedimiento contrario a su propio tipo sensorial» (2). I *Münsterberg* en su obra ya citada sobre la psicotécnica juzga enteramente justificada la exigencia de consultar en el colejo clases especiales que se destinen a dar a conocer al niño los métodos adecuados del aprendizaje de memoria» (3).

Lo que es posible para la memoria, puede hacerse igualmente con respecto a muchas de las demás funciones psíquicas, tales como la aprehensión, la atención, la reflexión i las funciones del sentimiento i de la voluntad. Sería para los alumnos de valor inapreciable una enseñanza que hiciera ver a cada uno en qué puntos de su personalidad reside su fuerza i de qué otros resultan sus deficiencias, cuál es el modo de actividad que sería el más adecuado a su particularidad i cuál el uso de sus facultades que hiciera darles el mayor rendimiento que pueda obtener de ellas.

Tal concepto claro que el alumno se forme de su capacidad

---

(1) E. Meumann: «Oekonomie und Technik des Gedächtnisses», Leipzig 1912, pájs. 249 i sigu.

(2) Th. Heller: «Ueber Psychologie und Psychopathologie des Kindes», Viena 1911, páj. 35.

(3) Páj. 550.

personal le facilitará también una elección acertada de su futura profesión.

Pero aun abstracción hecha de estos consejos que de la psicología pueden derivarse para el tratamiento adecuado que conviene dar a cada individualidad, también las enseñanzas generales de la psicología, en cuanto se refieren a las condiciones que son comunes al desarrollo de todas las personalidades, proporcionan a los alumnos una ayuda valiosa para su perfeccionamiento. Por ejemplo, nos ponen ellas en estado de influir sobre el desarrollo de nuestras disposiciones volitivas, así como lo ha sostenido sobre todo *William James* que exige en ese sentido al profesor que discuta con sus alumnos «en términos abstractos la filosofía de los hábitos» (1).

Como resultado especialmente útil se obtendrá por tales enseñanzas una metodología del trabajo. Puede esperarse que ella obrará como un fuerte impulso a la actividad. Precisamente el análisis psicológico de los factores del trabajo nos hace ver el poder maravilloso que posee la acción misma sobre nuestra capacidad. Por ejemplo, el estudio de la atención nos enseña, cómo una breve concentración voluntaria de nuestras energías, basta muchas veces para hacer nacer la atención involuntaria, esa palanca tan útil que nos facilita el trabajo i que así un esfuerzo relativamente pequeño que nos impongamos al iniciar un trabajo, hace que pronto acuden de la misma materia del trabajo nuevos impulsos que nos ayudan en nuestra tarea, de modo que el propio trabajo es fuente de parte de las energías que se necesitan para él.

Pero sobre todo es evidente que ejercerá una influencia alentadora sobre el empeño del alumno por su propio perfeccionamiento, el estudio de las leyes del ejercicio. Porque de estas se desprende que poniendo en acción una función

(1) W. James: «Talks to Teachers», New York 1909, pág. 65.

determinada, no solo obtenemos un resultado inmediato sino tambien un perfeccionamiento mas o menos duradero de la disposicion respectiva i que esos efectos se estienden aun a otras funciones semejantes, produciéndose asi por cada acto particular, un ejercicio no solo especial de un lado de la personalidad sino ademas en cierto grado jeneral que puede ser aprovechado por nosotros de un modo sistemático como medio para aumentar siempre mas nuestra capacidad para el cumplimiento de las tareas a que queremos dedicar la vida.

Asi el estudio de las condiciones i de los efectos del ejercicio hace comprender al alumno que no necesita resignarse a considerar su propio sér como una magnitud inmutable sino que lo que llegarán a ser sus disposiciones naturales, depende en gran parte de la influencia metódica que él ejerza sobre su propio desarrollo i que por lo tanto vale la pena que él mismo ponga manos a la obra de su autoeducacion.

c). *Formacion pedagógica de los padres de familia*

Aprovechada como palanca de la autoeducacion, la psicología viene a desempeñar todavia otro papel importante con el cual se puede llenar un vacio deplorable en nuestra educacion escolar. Este vacio consiste en la falta de preparacion que la escuela debiera dar a los futuros padres i madres para poder cumplir sus tareas como educadores de sus hijos. Conocidas son las palabras de sátira aguda con que *Spencer* ha pintado el descuido absurdo en que los programas de su tiempo han dejado el buen cumplimiento de tan importantes funciones sociales. Sin embargo, no es fácil por otra parte, indicar un camino adecuado para remediar esta deficiencia, porque la escuela no es el lugar conveniente para la preparacion directa de educadores. Las obligaciones que tendrán en lo futuro en esta calidad, se hallan todavia demasiado lejanas para los alumnos para que estos tuvieran interes en ocuparse de ellas.

Pero se ofrece un camino indirecto en el que es posible transmitir al alumno una cierta preparacion pedagógica para mas tarde. Este camino lo representa la psicología enseñada como guia de la autoeducacion. Si el alumno aprende a juzgar i dirigir su propia personalidad, con criterio psicológico i pedagógico, obtendrá al mismo tiempo una iniciacion útil para la accion educadora en jeneral. Se habrán echado en su conciencia algunas de las bases mas importantes que se requieren para un buen educador; pues, ellas consisten en el entendimiento de las condiciones que determinan el desarrollo del hombre, los fines que puede alcanzar i las vías naturales por las que se llega a ellos. Se comprende que ta-preparacion para la educacion que hai que dar a los niños en el seno de la familia, seria de valor no solo para los alumnos de los Liceos de hombres sino en mayor grado aun para la poblacion femenina de los colejos, ya que sin duda está en manos de la madre la principal influencia educativa que la familia ejerce sobre los niños, durante el primer período de su desarrollo.

*f). Valor social del estudio de la psicología*

Al servir como una guia para los padres de familia en su tarea de educadores, la psicología cumple sin duda, una mision eminentemente social. Pero pudiera temerse bajo otros puntos de vista, que resultara de esta enseñanza un debilitamiento de la orientacion social de los educandos. Puesto que si la psicología se trata principalmente en la forma de un diagnóstico de la personalidad de cada alumno, debemos preguntarnos si asi no se concentra la atencion de ellos en un grado excesivo sobre el propio yo, de modo que su bienestar personal llega a llenar enteramente el foco de sus preocupaciones. ¿No habria peligro de que esta ocupacion de sí mismo imprimiera un sello egoista al individuo?

Pero felizmente la misma enseñanza de la psicología contiene un medio para contrarrestar tales inclinaciones, puesto

que el completo análisis de la conciencia humana hace ver que las tendencias sociales forman un rasgo fundamental i poderosamente arraigado en cada individualidad, que por lo tanto el desarrollo integral i con él la felicidad del hombre requiere imperiosamente el respeto i cultivo del bienestar de los demás i la subordinación de cada individuo al conjunto de las condiciones de vida de la colectividad. Reflexiones psicológicas de esta índole hacen comprender que las organizaciones sociales no tienen su origen en un contrato inspirado por determinados fines concretos los que los diversos individuos pudieran hacer suyos el uno mas i el otro ménos, sino que esas organizaciones corresponden a profundas necesidades implantadas por la naturaleza en el espíritu humano. De esta manera contribuye la psicología a justificar las normas sociales que la ética fija para la conducta moral, i su enseñanza puede considerarse como un contrapeso contra las tendencias individualistas.

Es fácil aun dar, en las clases de psicología, un paso mas en la apreciación de los fenómenos psico-sociales, esto es, hasta el estudio de las leyes psicológicas que rigen la cooperación social de los hombres. Sabido es que precisamente la psicología contemporánea ha elaborado nuevos sistemas importantes de la psicología de las comunidades o de los pueblos. Esta ciencia tiene por objeto diseñar la progresión por la cual ha pasado el espíritu desde el estado del hombre primitivo hasta el pleno desarrollo alcanzado por la humanidad. Los hechos fundamentales de este orden podrían incluirse en la psicología escolar i contribuirían a fortalecer las tendencias sociales de los alumnos.

#### *g). Psicología de pura observación*

Para que puede servir de guía en la educación i autoeducación, la psicología debe dar a conocer los factores de los procesos psíquicos que queremos someter a la influencia educativa i llegar a ser en este sentido una ciencia explicati-

va. Pero esto no significa que le corresponda asumir una actitud explicativa en el sentido de que tuviera que discutir las teorías sobre la verdadera naturaleza de las diferentes funciones psíquicas o que decidir si en cuanto a la adquisición de determinados contenidos, como por ejemplo las representaciones del espacio, por el individuo, tenga razón el empirismo o el nativismo.

Con discusiones de esta índole que son las que dividen la psicología científica de hoy en campos contrarios, pasaríamos más allá de los límites de la psicología de pura observación, sin ganar nada para la base psicológica que queremos ofrecer a los alumnos para el conocimiento y la educación de sí mismos y los introduciríamos, por otra parte, en el terreno de las discordias del cual la enseñanza escolar debe mantenerse escrupulosamente alejada. Esta falta sería de consecuencias especialmente fatales si la enseñanza avanzara hasta discutir la esencia metafísica de los fenómenos psíquicos o las relaciones trascendentes en que ellos se hallan con los hechos del mundo material.

En lugar de entrar así al dominio de la especulación filosófica, la enseñanza de la psicología debe limitarse estrictamente a la observación de los hechos y de sus causas en cuanto éstas pueden alcanzarse por la percepción. Tratada en tal forma, la psicología obra como un factor de conciliación entre las ideas que son el centro de las luchas entre las diferentes concepciones filosóficas del mundo. Puesto que dirige la atención sobre aquellos elementos de estas ideas en que ellas no ofrecen ocasión a diferencias de interpretación. Así la psicología empírica, que simplemente observa y constata los hechos de la experiencia, representa un terreno neutral donde pueden juntar en perfecto acuerdo los partidarios de las doctrinas más encontradas.

Será cuestión del programa de estudio hacer la selección de las materias psicológicas en conformidad a estos principios.

Si resumimos las consideraciones que preceden sobre la tarea i el contenido de la enseñanza psicológica, llegamos al resultado de que ella debe tener sobre todo el carácter de un estudio de los hechos en que se manifiestan los diversos lados de la personalidad. Esta debe formar el centro de toda la enseñanza del ramo. La psicología debe tratarse principalmente como guía para el conocimiento i la dirección de sí mismo. Las materias que se elijan en particular, el lado por el cual se les considere i el procedimiento de su estudio — todo esto deberá determinarse en forma tal que resulte un claro entendimiento de los diferentes factores de la personalidad, de las condiciones de que depende su armonía i de los medios que permiten influenciar su desarrollo hácia fines determinados.

## 2.—MÉTODO DEL ESTUDIO

### a). *Tratamiento intuitivo*

Tratada en el sentido que hemos indicado la psicología se presenta como un campo propicio para la aplicación de un método de enseñanza verdaderamente ideal. Porque ella permite en mayor grado que ningún otro ramo realizar los dos principios más importantes de la pedagogía moderna: el estudio de los hechos por la experiencia propia i directa i en forma de trabajo productivo ejecutado por los alumnos.

El material de observación para la experiencia directa se halla presente en el mismo interior de cada alumno. Aquí, en su conciencia, encuentra este ejemplos para todas las especies de hechos psíquicos cuyo estudio deberá hacer, ya que el objeto de la psicología lo forman los contenidos de la experiencia inmediata e íntimamente personal, de modo que cada individuo lleva el mundo de lo psíquico en sus rasgos esenciales en sí mismo.

Ahora, podría abrigarse duda sobre el grado en que los alumnos de los Liceos sean capaces de observar sus estados

internos i de darse cuenta de los rasgos característicos de ellos. Pero la práctica ha probado ya que estas dudas no estan justificadas. Podemos a este respecto basarnos en las experiencias hechas en el Laboratorio de Psicología de Santiago. Citaremos tambien uno de los autores de otros países que han llegado a la misma conclusion. Dice *Robert R. Rusk* con referencia a los experimentos de asociacion en los cuales se requiere una autoobservacion relativamente mui difícil: «A veces se afirma que niños jóvenes no pueden introspeccionarse (es decir, observar sus propios estados internos); pero una vez explicado a los educandos de edad escolar qué se exige de ellos, no suelen encontrar dificultad para comunicar detalles introspectivos» (1).

*b). Estudio experimental de la psicología*

El material de observacion psicológica que se presenta de un modo espontáneo, puede ampliarse por dos procedimientos. Por una parte, será conveniente completar los datos de la experiencia actual por el recuerdo de las fases anteriores por que ha pasado la evolucion mental del individuo para obtener así tambien una cierta idea de la progresion jenética en que se desarrolla el espíritu.

Por otra parte, será necesario hacer uso, de vez en cuando, del experimento para producir en cada ocasion aquellos fenómenos típicos que se desea someter a la consideracion. Los experimentos psicológicos, en cuanto caben en la enseñanza escolar, deben tener naturalmente un carácter mui elemental. En su mayor parte son realizables sin instrumentos; algunos pequeños aparatos pueden confeccionarse con este objeto por los mismos alumnos (2).

---

(1) Robert R. Rusk: «Introduction to Experimental Education», Lóndres 1912, pájs, 105 i siguientes.

(2) Para nuestros fines seria demasiado estensa i complicada la coleccion de aparatos formada para los experimentos escolares de psicología en los colejios secundarios de Austria por A. Höfler i St. Witasek i que se encuentra

No somos partidarios de ciertas exajeraciones que se han cometido por algunos, en el empleo de este auxiliar de las clases de psicología. Sobre todo no es justificado establecer como regla absoluta que todo fenómeno que se estudie, deberá ser provocado en el momento respectivo en el alumno. Hai varios hechos psíquicos con los cuales este se encuentra bastante familiarizado, para que sea suficiente que los reproduzca solamente en el recuerdo. Tal es el caso, por ejemplo, respecto de las cualidades ordinarias de las sensaciones. Fuera de perder tiempo, corremos el riesgo de hacer decaer el interes de los alumnos si producimos estados tan conocidos a cada uno por medio del experimento, a propósito, en las clases correspondientes a estas materias, así como algunos autores lo exigen (1).

Es verdad que aun entre los hechos psíquicos que hemos experimentado numerosas veces, hai varios que nunca hemos observado con exactitud i que por esto no somos capaces de evocar en forma suficientemente clara por el mero recuerdo sino que es indispensable provocar experimentalmente en forma de un estado actual de nuestra conciencia.

Debemos rechazar, ademas, una interpretacion directamente falsa de la enseñanza experimental de la psicología. Ella consiste en entender la psicología experimental como idéntica con la psicofísica, es decir con la ciencia que se propone como único objeto determinar en forma cuantitativa las relaciones que existen entre los hechos psíquicos i físicos i que por la tanto cumple su trabajo principalmente por medio de

---

descrita en «Hundert psychologische Schulversuche», 2.<sup>a</sup> ed., Leipzig 1903.

Aun se podría simplificar en varias de sus secciones, para el uso en el Liceo, el gabinete escolar de psicología experimental propuesto para las Escuelas Normales por el autor del presente trabajo; véase la Revista de Instrucción Primaria, XXVI, número 4, Santiago, 1912.

(1) Véase por ejemplo el tratamiento que se propone en los siguientes libros para las sensaciones de gusto i olfato: Höfler i Witasek, l. c., pág. 11; Siegel: «Methodik», pág. 65; Lay: «Psychologie nebst Logik und Erkenntnislehre», Gotha 1912, pág. 35.

la medición de las sensaciones. Han incurrido en tal interpretación equivocada aun un número de los profesores de filosofía que han tomado parte en la encuesta realizada por *Binet*, así como este autor mismo lo hace notar (1). Este error explica la resistencia que los profesores aludidos han opuesto a la introducción de la psicología experimental en los colegios, hecho que hace perder su valor a estas objeciones. La medida de las sensaciones debe a lo sumo ocupar un espacio muy reducido en la enseñanza escolar, sencillamente porque tales medidas son de valor secundario para el diagnóstico de los rasgos esenciales de la personalidad, los que se manifiestan, mas bien, sobre todo en las funciones psíquicas de rango superior.

Con las restricciones que acabamos de indicar, desaparecen las dificultades que pudieran oponerse a un uso moderado del experimento como auxiliar de la enseñanza escolar de la psicología. Se comprende por lo tanto, que también un *Federico Paulsen* haya recomendado basar esta enseñanza en la propia observación de los procesos psíquicos por parte de los alumnos i sostenido que con este objeto «no es difícil realizar sencillos experimentos sobre la asociación, la percepción, la memoria, las ilusiones referentes a las sensaciones i a los recuerdos, etc.» (2).

c). *Estudio en forma de trabajo productivo i esquema de la lección de psicología*

Con los métodos que acabamos de exigir para las clases de la psicología, ellas adquieren al mismo tiempo el carácter de un trabajo productivo realizado por parte de los alumnos. Este carácter predominará en cada uno de los grados por que se deberá pasar, en cuanto sea posible, en cada lección

(1) L. c., páj. 209.

(2) Enciclopedia pedagógica de Rein, 2.<sup>a</sup> ed., tomo VI, Langensalza 1907, páj. 803.

de psicología, así como la mostrará una breve ojeada que echaremos sobre este camino metódico.

En primer lugar, se producirá en los alumnos, respectivamente se ejecutará por ellos, la función que se trata de estudiar:

El segundo paso consistirá en la descripción del hecho sobre la base de la propia observación efectuada por los alumnos; en cuanto sea conveniente, se agregará una determinación cuantitativa del resultado, a veces en forma de medida.

En tercer lugar, se abstraen los caracteres generales de los hechos observados i se agrupan sus variaciones individuales, de modo de reunirse en una serie de tipos. Se establecen los factores determinantes de los procesos i se derivan reglas acerca de los medios que hai para influenciar en ellos i sobre todo para educarlos.

Por último, se resolverán tareas de aplicación.

---

### C.—Filosofía social

#### 1.—MATERIAS DE LA FILOSOFÍA SOCIAL

La enseñanza de cualquier ramo debe, en cuanto sea posible, ponerse al servicio de los intereses sociales, cooperando a formar en el educando tanto el entendimiento de la vida social como la tendencia a obrar en pro del bienestar de la sociedad. Así, las clases de filosofía cumplirían su tarea educativa solo de un modo incompleto, si no se aprovecharan también como instrumento de la educación social, del alumno. Hemos visto ya en el capítulo que precede, cómo la enseñanza de la psicología desempeña en más de un sentido una misión social, de una manera indirecta, pero nos corresponde además examinar si se debe incluir en el programa de la filosofía también la enseñanza directa de algunas cuestiones de filosofía social.

En el presente capítulo haremos abstracción de la tarea de educación social que debe ser cumplida por la enseñanza de la ética i que consiste en fijar normas sociales para la conducta del individuo. Por ahora nos limitaremos a hablar solo de las ciencias que estudian los hechos sociales no como deben ser sino tales como son. Estas ciencias se agrupan en dos clases. Por una parte, la sociología i la filosofía de la historia que se ocupan de establecer la estructura i formas de las asociaciones humanas i las leyes que presiden su desarrollo, que tratan de hacer luz sobre la orientación fundamental, el significado verdadero i los factores decisivos de la evolución tal como se verifica a través de la historia i que se encargan de elaborar una metodología de la investigación histórica. Por otra parte, la psicología social o psicología de las colectividades i, en especial, de los pueblos que estudia los procesos que resultan de la cooperación entre las conciencias individuales, procesos que por ejemplo obran en la formación de la lengua, las costumbres, las leyes.

## 2. —EL ANÁLISIS DE LOS HECHOS SOCIALES I DE LOS FACTORES DE LA HISTORIA

Si queremos decidir cuáles de los temas mencionados merecen ser admitidos en la enseñanza escolar de la filosofía, tenemos que rechazar, en primer lugar, la interpretación de que la sociología debiera tratarse en forma aplicada a la política. Es verdad que precisamente este lado del ramo suele despertar vivo interés en profesores i educandos; así lo ha establecido también la encuesta realizada por *Binet* (1). Pero la enseñanza así entendida de las cuestiones sociales suscita de antemano temores en varios sentidos. Falta para ella la madurez necesaria en los alumnos i mayor aun es el peligro de que tal enseñanza pudiera adquirir el carácter de una propaganda partidarista o por lo menos provocar sospechas a

(1) l. c., pájs. 211 i sig.

este respecto i perturbar así la armonía que debe reinar en la educacion de cada pueblo.

Ninguno de estos peligros necesita temerse si la enseñanza de la filosofía social penetra mas a los elementos de los fenómenos sociales, así como lo hace el análisis psicológico. Tal análisis lo cumplen la psicología social i ademas ciertas partes de la sociología. Las principales materias de estas ciencias formarian un contingente valioso de la enseñanza escolar.

La psicología social nos da a conocer las raices sociales de las cuales han brotado las mas importantes producciones de la cultura, como lengua, arte, costumbres. Con esto nos pone en estado de apreciar el valor que la colectividad social tiene para el individuo, sobre todo por el hecho de transmitir a éste la «herencia social».

Los elementos psicológicos de la sociología se refieren a los hechos psíquicos que dan origen a la formacion de las colectividades sociales, hechos como la simpatía, la imitacion i la sujestion i, por otra parte, la orijinalidad del individuo i la iniciativa personal. El estudio de estos factores representa una leccion saludable para el espíritu del educando, pues sirve para advertirle de los peligros que resultan de una influencia excesiva de la masa sobre el individuo, peligros tales como se manifiestan en su forma mas alarmante en las psicosis de las masas i las epidemias psíquicas.

Estas consideraciones se completan por la filosofía de la historia en cuanto ella se propone determinar en qué grado obra el individuo como factor en el desarrollo de las colectividades i hasta qué punto el progreso de la sociedad se debe, por lo tanto, a la influencia de las grandes personalidades. Los alumnos aportan para la discusion de estas cuestiones un suficiente material de datos obtenidos en las clases de historia. La consideracion filosófica de estos datos deberá orientarse en el sentido de hacer comprender la mútua dependencia del individuo i la colectividad i de inspirar a los educandos confianza en la cooperacion que les corresponde como elementos de la sociedad.

Todas estas materias filosóficas son en lo esencial de índole psicológica i por esto podrán incluirse sin dificultad en el programa de la psicología. Consultaremos, pues, en este ramo un capítulo dedicado al estudio de las relaciones que existen entre el alma del individuo i la colectividad.

De esta manera se dará a conocer a los alumnos el problema de los factores determinantes de la historia bajo su faz más importante i mejor comprensible para ellos. Para estudiarlo en todas sus facetas, no disponen los alumnos de la capacidad necesaria. Por esto es recomendable que la enseñanza filosófica renuncie a discutir cuestiones tan complicadas i al mismo tiempo tan delicadas como la teoría materialista o interpretación puramente económica de los hechos de la historia u otros problemas parecidos.

### 3.—LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA

Por último encuentra la enseñanza escolar de la filosofía social materia apropiada también en la metodología de la investigación histórica. Entre los asuntos de que ella se ocupa se halla uno que es de trascendencia jeneral para todas las ciencias del espíritu. En el problema de si es posible establecer leyes históricas que rijen los acontecimientos de la historia, cualquiera que fueran las variaciones con que estos se presentan en cada caso particular. Resolver este problema es sin duda una condición importante para llegar a una idea clara acerca de la índole íntima que tienen los hechos del mundo del espíritu. Ahora, el camino metódico por el cual sería necesario buscar tales leyes históricas es el de la inducción. Sabiendo cuál es el rol que la inducción desempeña en las ciencias del espíritu, sabemos dentro de qué límites estas ciencias son capaces de llegar a resultados de carácter jeneral. I como esta cuestión entra en la metodología de la investigación, es en esta parte final de la Lógica donde encuentra un lugar natural el tema de la filosofía de la historia a cuyo tratamiento nos hemos referido.

Para la enseñanza escolar basta considerar la metodología de la historia por el lado que acabamos de señalar. Sería ir demasiado lejos si quisiéramos ocuparnos en el Liceo de los detalles del método que el historiador tiene que seguir para reunir el material de hechos históricos i para seleccionar e interpretarlo de un modo crítico (1). Será por lo jeneral difícil despertar un interes sostenido en los alumnos por reflexiones tan especializadas, i entrar en ellas no es, sin duda, la forma mas económica para aprovechar el tiempo de que dispone la enseñanza filosófica.

Resumiendo las consideraciones que preceden llegamos a la conclusion de que estos tópicos en cuanto su estudio es de valor educativo para los alumnos i ademas, adecuado a la madurez de su espíritu, se hallan en estrecha relacion, por una parte, con la psicología i por otra, con la lójica i pueden por lo tanto, tratarse como partes de estas ciencias. I de acuerdo con nuestro principio de procurar la mayor concentracion posible de las materias que deben entrar en la enseñanza filosófica, renunciaremos a consultar un ramo aparte para la filosofía social.

## D.—Teoría del conocimiento i metafísica

### 1.—MATERIAS DE ESTAS CIENCIAS

Las consideraciones que preceden sobre los ramos que conviene hacer entrar en el programa de la enseñanza filosófica, nos han hecho ver que la psicología i la lójica dan lugar al estudio de algunos problemas que son de grande trascendencia para nuestra concepcion del mundo. Pero hemos dejado a un lado hasta ahora dos ciencias filosóficas que forman sin duda los elementos mas importantes tanto en la base como en la coronacion filosófica de todo saber: la teoría del conocimiento i la metafísica. Para demostrar el rol que les corresponde en la elaboracion de una concepcion filosófica

(1) Asi lo exige Siegel, l. c., pájs. 56-59.

del universo, basta enumerar los problemas de que se ocupan.

La teoría del conocimiento examina las premisas fundamentales que son comunes a todo trabajo de determinación de la verdad i trata con este objeto de contestar las dos preguntas siguientes:

1.<sup>a</sup> ¿Cuáles son las fuentes de nuestro conocimiento; es nuestra razón por sí sola capaz de encontrar la verdad o necesitamos para esto de la experiencia, i si es así, en qué grado merece confianza la percepción mediante los sentidos? ¿O hai acaso facultades del conocimiento fundamentalmente distintas de las intelectuales i que nos llevan mas cerca de la verdad? Se trata, pues, aquí, por una parte, de decidir entre el racionalismo, el empirismo i la conciliación de ambas teorías en el criticismo i de apreciar por otra parte, la tesis anti-intelectualista, tal como la sostiene, sobre todo, el intuicionismo.

2.<sup>a</sup> ¿Dónde estan los límites de nuestros conocimientos; en qué grado somos capaces de descubrir la naturaleza trascendente de las cosas? Son estos los problemas que tratan de resolver sobre todo las teorías del idealismo i realismo i en otro sentido tambien el escepticismo, el positivismo i el pragmatismo.

Mientras así la teoría del conocimiento tiene por objeto hacer luz sobre el modo de que llegamos a conocimientos de rango filosófico, la metafísica trata de escudriñar la verdadera naturaleza del sér i de las causas, el origen i las leyes supremas de su desarrollo, problemas para los cuales proponen variadas soluciones teorías como el monismo i dualismo, por una parte, i la interpretación mecanista i teleológica del mundo, por otra.

## 2.—TRATAMIENTO EN EL LICEO

La enunciación de los problemas de la metafísica i de la teoría del conocimiento que precede, a la vez que hace resaltar la importancia de estas ciencias, debe, sin embargo,

despertar serias dudas de que sea posible tratar tales materias de un modo que se conforme con los rumbos jenerales que hemos trazado para la enseñanza escolar de la filosofía. En primer lugar, la mayoría de estas cuestiones parece estar por encima del entendimiento que poseen los estudiantes del Liceo, de modo que estos solo lograrían comprenderlas en su faz superficial i llegarían a soluciones no maduras.

Por otra parte, no hai terreno en el cual sea tan grande como en el que estamos considerando, el peligro de las luchas doctrinarias; pues, estas cuestiones están estrechamente vinculadas con las instituciones religiosas de nuestra cultura. En estas circunstancias es difícil evitar que las clases sobre tales materias se conviertan en instrumentos de propaganda sectaria porque no sería hacedero prescribir a los profesores cuáles entre las teorías opuestas debieran hacer suyas i defender ante los alumnos. ¿Con qué derecho se les obligaría, por ejemplo, a aceptar el espiritualismo cuando su propio juicio reconociera mayor razon al materialismo, o a sostener el pluralismo cuando fueran partidarios de la teoría de identidad? En asuntos como estos que trascienden mas allá del dominio de los hechos de observacion, que tocan a las convicciones personales, no cabe una prescripcion de rumbos determinados.

Pero si se deja completa libertad, debe contarse con que un profesor abogue por una solucion de tales problemas i otro por otra solucion enteramente opuesta i que así se formen corrientes contradictorias en la enseñanza filosófica de los diferentes liceos i talvez aun dentro del mismo colegio. Tal eventualidad no puede considerarse como poco probable si se toma en cuenta lo que hoi día está sucediendo en las clases de filosofía en Francia. Segun la encuesta organizada por *Binet*, las teorías enseñadas por 103 profesores en estas clases estaban divididas entre los siguientes sistemas filosóficos:

Sistemas positivistas, evolucionistas o ausencia de todo sistema—en las clases del 37 % de los profesores.

Sistemas mistos, a la vez subjetivos i objetivos (empirismo i naturalismo, eclecticismo, positivismo i criticismo, fenomenalismo positivista, etc.)—en las clases del 25 % de los profesores.

Sistemas principalmente subjetivos (criticismo, idealismo, racionalismo, espiritualismo, kantismo, etc.)—en las clases del 38 % de los profesores (1).

Los resultados de esta diversidad de orientaciones deben ser mas o ménos análogos a lo que sucedería si se nos ocurriera introducir en el Liceo clases libres de religion en el sentido de que cada profesor pudiera enseñar la religion que quisiera, tratando el uno de llevar a sus alumnos al catolicismo, otro, al protestantismo, i un tercero talvez al budismo. Esta comparación no puede parecer tan desprovista de base ya que algunos como *Jules Simon* han pedido de hecho que el profesor de filosofía fuera el «sacerdote laico» de su liceo (2). Segun lo que hemos dicho, encargándose de tal mision, el profesor se veria pronto envuelto en los mas graves conflictos i arrastraria a ellos a sus alumnos.

Tambien en la enseñanza filosófica de los colejos franceses, la metafísica ha perdido siempre mas terreno. *Binet*, al constatar este hecho, agrega lo siguiente: «Esta evolucion representa, en el sentir de la casi unanimidad de los profesores, un progreso; bien pocos son los que deploran que hayan pasado los tiempos en los cuales la especulación ocupaba mayor espacio en las clases; todos o casi todos dan a entender que estan contentos de la nueva orientacion que se nota en la filosofía» (3).

De un modo parecido opina *Paulsen* al hablar sobre el problema metafísico que se halla relacionado con la psicología. Al pasar revista a los temas que deberian tratarse en las clases de este ramo en los colejos secundarios, pide que

(1) *l. c.*, páj. 173.

(2) *Binet. l. c.*, páj. 164.

(3) *l. c.*, páj. 159.

se deje a un lado el problema de la naturaleza del alma (1).

Un texto recientemente publicado por *F. Debo*, para la enseñanza escolar de la metafísica i la teoría del conocimiento, puede servir como prueba de que aun con una selección mui prudentemente hecha de las materias de estas ciencias filosóficas, no desaparecen las dificultades que se oponen a su tratamiento sistemático, en establecimientos tales como los Liceos chilenos, dificultades que por lo demas bien pueden no existir en colejos secundarios de otra índole o dentro de las circunstancias diversas de otros países (2).

Si por las dificultades que son inherentes a la enseñanza de la metafísica i la teoría del conocimiento, parece conveniente escluir estas materias en su parte principal del programa escolar de la filosofía, se presentan, por otra parte, varias ocasiones en el curso de la enseñanza de la psicología i de la lójica para dar a los alumnos una cierta iniciación en estas cuestiones. Tal es el caso sobre todo para lo que se refiere a las fuentes de nuestro conocimiento del mundo. Así el estudio de las sensaciones, en la psicología, nos hace ver que existe en varios puntos incongruencia entre las propiedades objetivas de las cosas i las informaciones que los sentidos nos transmiten de ellas i que estos hechos hablan en contra del empirismo estremo. Las exajeraciones del racionalismo puro hallan su refutación por las reflexiones que se harán en la lójica sobre el valor que como medio del conocimiento tiene el razonamiento deductivo. Todavía, al tratar de las categorías del pensamiento i de los postulados en que se basa todo raciocinio, es natural hablar de la manera de que el criticismo esplica estas formas i leyes del pensamiento.

De este modo se presta la enseñanza de la psicología i de la lójica para tratar incidentalmente algunas cuestiones de la

---

(1) *l. c.*, páj. 802.

(2) *F. Debo*: «Leitfaden zur Einführung in die Philosophie für höhere Schulen», Leipzig 1913.

teoría del conocimiento i para preparar asi el espíritu de los alumnos para un estudio posterior que las considere de una manera mas sistemática i mas profunda.

Tambien *Siegel* en su metodología de la enseñanza filosófica, recomienda combinar con la psicología i la lógica un tratamiento incidental de temas selectos de la metafísica i de la teoría del conocimiento (1). Los textos franceses de filosofía escolar por *Janet* i por *Thomas* incluyen estas materias en toda su estension. De un modo parecido procede *Rausch. Lehmann* se limita a dar una introduccion sumaria a la teoría del conocimiento, desde la segunda edicion de su libro ya citado.

## E.—Filosofía moral i estética

### 1.—ÉTICA

#### a). *Materias*

Hemos concentrado nuestra atencion hasta ahora, en lo principal, sobre la primera de las tareas de la filosofía que consiste en establecer la armonía entre los diversos conocimientos que tenemos del mundo, en unificar nuestro saber. Debemos examinar en segundo lugar, cómo puede la enseñanza escolar de la filosofía contribuir a que los alumnos se formen un concepto armónico de los valores de la vida i se propongan un ideal de carácter superior i jeneral que abarque i haga armonizarse entre sí todas las aspiraciones que tengan en cualquiera esfera de sus intereses i de sus actividades. Corresponde a la ética establecer tales principios supremos que rijan nuestras apreciaciones i determinar la jerarquía de las distintas clases de valores. Ella, la filosofía moral, debe elevar nuestra conducta por encima de un mero

(1) *l. c.*, pág. 5.

respeto de reglas tradicionales i guiarnos hácia la formacion de máximas conscientes, críticamente examinadas i que establecemos con criterio propio como reguladores de nuestra actitud práctica.

Si descuidáramos este lado de la enseñanza filosófica, la privaríamos de un efecto valioso que es capaz de producir i que tiene tanto mayor importancia cuanto que no existe en nuestros colejos secundarios otro ramo obligatorio que permitiera una discusión mas o ménos sistemática de los principios filosóficos de la moralidad.

El mismo criterio ha dominado en los programas de filosofía de los colejos secundarios de Francia i de Italia i la ética ocupa un lugar importante, entre otros, en los textos de *Lehmann, Rausch, Thomas, Janet*.

Sin embargo, las discusiones éticas deberán restringirse en el Liceo, de acuerdo con las orientaciones jenerales que hemos señalado a la enseñanza filosófica, es decir que ellas deben mantenerse dentro de los límites del completo entendimiento de los alumnos i ademas dejar a un lado todo aquello que pudiera herir alguno de los principios éticos que se reconocen en el mundo de nuestra civilizacion. Para asegurar tal carácter a la enseñanza de la filosofía moral, es necesario tratar solo los criterios mas jenerales de la moralidad. Pasaremos revista a estos criterios con una lijera ojeada para mostrar que ellos caben en una enseñanza que no quiere dividir las opiniones sino reunir las.

En primer lugar, no puede haber controversia sobre el carácter fundamental de los criterios formales de lo moral. Por una parte, no hai teoría ética alguna segun la cual baste que sean buenos los resultados objetivos de un acto para que merezca considerarse como moral; mas bien todas estas teorías concuerdan en que la calidad moral de la conducta depende de la intencion que la ha inspirado. Por otra parte, todos reconocen como criterio formal de la conducta moral la subordinacion de cada acto particular a máximas duraderas i por lo tanto el acuerdo entre las tendencias que rijen

los diferentes actos del individuo o con otras palabras, la armonía ética de la personalidad.

Pero, podría temerse que el peligro de discusiones sectarias empezara cuando se aborde la cuestión del criterio material de la moralidad o sea del contenido de las normas éticas. Sin embargo, hai conformidad universal en el punto esencial, esto es, en reconocer como el objeto verdaderamente moral de nuestras aspiraciones la felicidad de la personalidad, entendida en un sentido ideal. Para todos los moralistas la conducta moral envuelve el supremo bien del hombre; así lo enseña no solo la religión cristiana, sino hasta el rigorismo de *Kant*. I si logramos probar esta gran verdad entre los alumnos, se habrá conseguido el resultado más importante que las clases de moral se pueden proponer.

Habiendo llegado a este resultado, la discusión del criterio de lo moral debería terminar, en las clases de filosofía escolar. Quedaría excluida, sobre todo, la cuestión del origen de la conciencia moral o sea la discusión del apriorismo i del empirismo éticos.

Una selección de los temas de ética como la indicada eliminaría en su mayor parte los peligros de que el tratamiento de la filosofía moral pudiera aprovecharse para la propaganda sectaria. Naturalmente, no es posible crear garantías absolutas en este sentido. Pero tal garantía se obtiene menos aun si todas las materias éticas se excluyen cuidadosamente del programa de filosofía, puesto que el profesor que las busque encuentra numerosas ocasiones, no solo en las clases de filosofía sino en cualquier ramo, para pasar de sus materias a cuestiones de esa índole. El mejor medio para prevenir un tratamiento inconveniente de estas cuestiones no consiste en rehusarlas, sino en fijar para su tratamiento rumbos adecuados. Pues, procediendo así podemos lograr dos cosas: convencer al profesor de la conveniencia del camino que le proponemos i así inducirle a que lo siga de un modo espontáneo, i además, ocupar el tiempo de que se dispone para el tratamiento de la materia respectiva, de ma-

nera que se restrinje la posibilidad de enseñarla en un sentido distinto del que juzgamos necesario.

b). *Tratamiento*

Ahora, para tratar los tópicos de ética que hemos recomendado, es innecesario consultar un ramo especial dentro de la filosofía escolar. Se presenta para ello suficiente ocasión en las clases de psicología. En el capítulo de los sentimientos, esta tendrá que ocuparse también de los sentimientos éticos i con este motivo podrá entrar en las reflexiones anteriormente indicadas sobre los criterios de lo moral. Tales reflexiones podrán precisarse todavía mas en el capítulo que trate de los factores de la personalidad puesto que la unidad de esta depende en alto grado de la armonía moral que el individuo haya logrado establecer en sus actos.

Además, según ya hemos visto anteriormente, al hablar de la filosofía social, la enseñanza psicológica contribuye a formar el criterio sobre las condiciones sociales de que depende la felicidad del individuo, i de tales enseñanzas resulta por sí solo la mejor refutación de las teorías extremas del individualismo ético, teorías que tenemos serios motivos de desautorizar en los ojos de nuestros educandos.

La psicología de los sentimientos nos da todavía ocasión para ilustrar a los alumnos sobre un problema que está íntimamente relacionado con la ética. Es la razón que debe reconocerse al optimismo i al pesimismo. El arma mas eficaz con el cual se suele defender el último, consiste en una afirmación de índole psicológica según la cual sentimientos de placer, de agrado, de satisfacción se producen en nosotros únicamente cuando i en el grado en que nos libramos de algun estado de dolor o de sufrimiento, que así, tal como lo sostiene la doctrina pesimista de *Schopenhauer*, toda felicidad es de carácter negativo i la suma en que ella puede alcanzarse por los hombres, debe necesariamente ser siempre inferior a la suma del dolor. Una apreciación correcta

de las condiciones psicológicas del placer hace ver la falta de base de esta teoría i lleva a los alumnos a un optimismo sano que forma una de las palancas mas poderosas de la vida moral.

Así las clases de psicología ofrecen muchas ocasiones para aclarar en el espíritu de los alumnos el concepto de lo moral por sus lados más importantes. Fuera de esto, las mismas clases pueden prestar al joven una ayuda eficaz en su empeño para poner en práctica los principios de ética que haya hecho suyos en teoría. Porque en la forma en que la hemos recomendado, la psicología debe informar a cada educando sobre las condiciones del perfeccionamiento de si mismo, i en especial, de su propia educacion moral.

En resumen: no necesitamos introducir la ética como una disciplina especial en el programa de la filosofía, sino que basta, para los fines del Liceo, con las conclusiones éticas que se podrán derivar de los hechos enseñados en la psicología.

## 2.—ESTÉTICA

Al lado de la ética representa la estética una parte importante de la filosofía de los valores i que puede tratarse sin dificultad en una forma adecuada al entendimiento de los alumnos del Liceo. Ella figura como una disciplina filosófica aparte en varios textos de filosofía; así en los de *Lehmann*, de *Janet* i de *Thomas*. También *Rausch* dedica a la teoría del arte extensas elucubraciones.

Para el tratamiento de esta materia no se necesita, sin embargo, agregar otro ramo filosófico a los que ya hemos admitido. Porque por una parte, la naturaleza de la actitud estética se estudia ya en la psicología puesto que le corresponde a ella caracterizar la particularidad de los sentimientos estéticos.

Ademas, cuestiones estéticas de índole mas especial se presentan en otros ramos de la enseñanza secundaria, así

sobre todo en los idiomas i en primer lugar en el idioma patrio, pero tambien en algunos ramos técnicos: dibujo, trabajos manuales, canto. Estas cuestiones son las que se refieren a los rasgos característicos i el valor de las diferentes tendencias del arte, como el idealismo i el naturalismo, además a los caracteres distintivos de las principales artes i finalmente a la naturaleza de las clases de productos que hai dentro de un arte determinado como por ejemplo la tragedia i la comedia. Todas estas materias se pueden estudiar en forma suficientemente profundizada, en los ramos que hemos mencionado.

## F.—Historia de la filosofía i lectura de autores clásicos

### 1.—HISTORIA DE LA FILOSOFÍA

No hai duda de que el conocimiento de la evolucion que el pensamiento filosófico ha tomado en el curso de la historia humana, forma un elemento de gran importancia en la cultura del espíritu. A esto se agrega que el estudio de la personalidad de los grandes pensadores i de los sistemas ideados por ellos, tiene un considerable poder educativo en el sentido de que sujere ideales, impone al espíritu elevados modelos para el desarrollo de la propia personalidad i le comunica así enerjías e impulsos morales.

Pero es necesario darse cuenta bien clara de que para conseguir tan deseables efectos es condicion forzosa que estos estudios se hagan de un modo profundizado. El beneficio que se saca de ellos, se convierte en un positivo daño si se verifican de una manera superficial, puesto que de conocimientos fragmentarios solo puede resultar una opinion falsa acerca de las cuestiones del dominio filosófico. Para conocer a fondo la personalidad de un filósofo i poder apreciar la verdadera magnitud de un sistema filosófico i por otra parte,

para comprender el encadenamiento de las diferentes fases del desarrollo histórica de la filosofía i juzgar correctamente su papel de causa i efecto, es necesario que el estudio considere las enseñanzas de los filósofos por todos sus múltiples lados.

Ahora, a un estudio así entendido de la historia de la filosofía se opone en el Liceo una serie de obstáculos. En primer lugar no se encontraría el tiempo suficiente para tratarla con tal estension. Además hai que tener presente que la parte principal de la obra filosófica de los grandes pensadores la constituyen sus reflexiones acerca de las fuentes i los límites del conocimiento i sobre todo su metafísica. Por consiguiente se hacen estensivas a la enseñanza de la historia de la filosofía todos los inconvenientes que tuvimos que constatar para el tratamiento de esas ramas. En realidad ¿cómo esperar que los alumnos puedan penetrar a las profundidades del pensamiento de un *Platon, Descartes, Espinoza, Kant* i cómo evitar las diferencias mas encontradas en la apreciación que harían los distintos profesores de los sistemas de tales filósofos?

Por otra parte, en estas condiciones no es posible tampoco un estudio de las personas de los grandes filósofos. Pues, el factor mas importante de sus personalidades, la verdadera clave de su grandeza, está en su producción intelectual. Creer que enseñamos historia de la filosofía al dar a conocer a los alumnos fechas de la vida de los filósofos, datos sobre los lugares que han habitado i los colejos donde han estudiado, o sobre los títulos de sus obras, es una mera ilusión i hai peligro en contagiarse con esta misma ilusión a los alumnos. Lo único que conseguimos con todo esto, es cargar la memoria con nuevas materias que carecen de verdadero valor.

No hai otra forma de estudiar la historia de la filosofía en los Liceos que no sea la de considerar el desarrollo histórico de aquellos problemas que se encuentran al alcance de la inteligencia de los alumnos. Ahora, si bien muchos de los mas importantes temas de la historia de la filosofía no cumplen

con esta condicion, lo hacen, sin embargo, todos aquellos que hemos encontrado adecuados para formar parte del programa de la psicología i la lógica con sus ampliaciones referentes a la ética, la sociología i la teoría del conocimiento. No puede haber inconveniente para que, una vez asimilada cada una de esas materias psicológicas, lógicas etc., se dé a conocer tambien su desarrollo histórico. Aquí encontramos, por lo tanto, algunos caminos viables por los cuales podemos dar acceso a los alumnos a ciertas partes de la historia de la filosofía.

De esta manera, la historia de la filosofía no se trataria como ramo a parte, sino que se relacionaria con la psicología i la lógica. El que nó quiera intercalar estas referencias históricas en el curso de la enseñanza de estos ramos, para evitar interrupciones en el desarrollo continuo de ellos, podrá facilmente reunirlos en un conjunto el cual se trataria despues de terminado cada ramo, resumiéndose nuevamente el contenido de cada capítulo i profundizándolo con ojeadas históricas. Al final de la enseñanza filosófica convendría entonces sintetizar todos estos datos históricos i ordenarlos cronológicamente.

Sin embargo, en vista del tiempo reducido de que se dispone para la materia vasta de la filosofía, seria prudente no dar un carácter obligatorio a la enseñanza de estos complementos históricos sino dejar a voluntad del profesor tratarlos en cursos especialmente aventajados.

No han faltado voces que en los últimos tiempos han recomendado llevar a cabo la enseñanza filosófica entera en la escuela en forma de un estudio de la historia de la filosofía. Así lo pide *I. Rehmke* fundándose en que «en la historia de la filosofía van descubriéndose paulatinamente los problemas filosóficos en toda su multiplicidad» (1). Pero esta idea ha encontrado refutacion casi jeneral (2).

(1) *Monatsschrift für höhere Schulen*, I, Berlin 1902, pág. 245.

(2) Así por *R. Lehmann*: «*Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik*», Berlin 1905, pág. 51 i por *J. F. Schmidt*, l. c., pág. 286.

## 2.—LECTURAS FILOSÓFICAS

Hemos hallado considerables dificultades que se oponen a la realizacion de la enseñanza histórica de la filosofía, pero veremos ahora que ella se puede reemplazar en cierto grado por una forma diversa del estudio que ofrece ademas otras ventajas. Esta consiste en hacer leer por los alumnos algunos trozos seleccionados de las obras clásicas de filosofía. Tambien el programa oficial para la enseñanza filosófica en los colejos secundarios de Francia hace obligatoria la lectura de un determinado número de autores. Para los colejos de Austria ofrece una seleccion de trozos de lectura el testo ya mencionado de psicología i lójica de *A. Hoefler*.

Para el objeto indicado deben escojerse trozos que estén en primer lugar adecuados a la capacidad mental de los alumnos i que ademas versen sobre las mismas cuestiones que los programas asignan al estudio de la psicología i la lójica. Entónces estas lecturas podrán aprovecharse como ilustracion, profundizacion o aplicacion de las materias que ya se hayan tratado en las clases de los ramos nombrados i así se podria contar con su perfecta asimilacion por parte de los alumnos.

Por medio de tales lecturas se consigue, por una parte, que las obras orijinales de los filósofos clásicos ejerzan su poder educativo sobre la intelijencia i los ideales de los educandos en jeneral.

Ademas, el estudio directo de los pensamientos claros i profundamente inspirados, tales como se hallan espuestos en las mismas palabras de los grandes filósofos, forma la capacidad i despierta la inclinacion de los alumnos para esta clase de lecturas i así les servirá de aliciente i de guía en la continuacion futura de sus lecturas filosóficas, proporcionándoles al mismo tiempo normas para distinguir entre las obras de verdadero valor filosófico i la abundancia de publicaciones que mediante vana retórica o argumentaciones sofísticas, suelen hacer campaña funesta en pro de teorías estremas.

En tercer lugar, la lectura de algunos pensamientos de los filósofos clásicos representa una cierta introducción a la historia de la filosofía. Ella puede ser completada por la indicación de algunas nociones sobre la vida i las obras de los autores, nociones que así no quedarán para el alumno meros datos de memoria sino que se llenarán de vida i de interés, gracias al contacto directo en que entra con las producciones de los filósofos estudiados.

Para hacer posible la realización de estas lecturas, sería conveniente formar una pequeña crestomatía de trozos filosóficos. Ella no debería limitarse a los grandes filósofos del pasado, sino buscar su material de preferencia en las obras contemporáneas. Así se contribuiría a preparar al alumno para el estudio crítico de aquellos autores que pertenecen a su propia época i que tratan de imprimir a ésta su sello filosófico.

Las mismas razones hablan en contra de otro procedimiento según el cual las lecturas filosóficas de los alumnos se concentrarían sobre un solo autor o aun sobre una sola obra clásica (1). Sin duda se consigue de esta manera la ventaja de dar unidad orgánica al estudio de la filosofía. Pero precisamente de una mayor variedad resulta una preparación más directa para las lecturas filosóficas futuras del alumno.

## G.—El conjunto de las materias filosóficas

### 1.—LA CONCENTRACION DE LAS MATERIAS I SU DISTRIBUCION EN LOS AÑOS DE ESTUDIO

En la evolución que la enseñanza filosófica ha tomado en los últimos tiempos, en los colejos secundarios, se hace notar una tendencia siempre más marcada de ensanchar el

(1) Véase por ejemplo la edición de los «Fundamentos de la metafísica de las costumbres» de Kant para el uso de los colejos, por Paul Heincke, Koenigsberg 1911.

círculo de las materias. Ella se ha manifestado en Alemania en varios textos dedicados a esta enseñanza, así en el de *R. Lehmann* que desde su segunda edición contiene la lójica, la teoría del conocimiento, la psicología, la ética i la estética i en los «Elementos de filosofía» de *Rausch* que se proponen transmitir a los alumnos un concepto filosófico aun mas completo del mundo. Un carácter igualmente universal distingue el «Curso de filosofía» por *Thomas*, un texto que a pesar de la forma mui concisa en que está espresado su contenido, comprende más de 760 páginas en las cuales se hallan espuestas la psicología, la lójica, la moral i la metafísica.

Algo parecido no seria posible para los Liceos chilenos donde la asignatura de filosofía dispone solo de 2 horas semanales en el V.º y VI.º años de Humanidades. I segun hemos visto, tampoco es necesario tratar en las clases de filosofía una variedad tan grande de diferentes ramos, aun cuando no se quiere sacrificar ninguna de las materias que se conforman con las orientaciones jenerales que corresponde seguir en la enseñanza de esta asignatura. Nuestra revista de los temas que debieran tomarse en consideracion, nos ha llevado a la conclusion de que es suficiente consultar solo dos ramos principales, la psicología i la lójica ya que es posible tratar como meras ampliaciones de estos ramos i especialmente de la psicología, todas las cuestiones de ética, filosofía social, teoría del conocimiento e historia de la filosofía que conviene hacer entrar en la enseñanza escolar.

La lójica i la psicología son igualmente los ramos que los programas oficiales de Austria prescriben para los colejos secundarios de aquel pais. Los programas de Prusia de 1901 se limitan a recomendar el tratamiento de los hechos principales de la lójica i de la psicología empírica. En los Liceos de Italia se enseña la psicología, la lójica i la ética.

Hemos visto, además, que es útil combinar con el estudio de las materias de psicología i de lójica la lectura de algunos modelos clásicos de literatura filosófica.

De esta manera hemos llegado ya mui cerca del fin que

nos habíamos propuesto al discutir las orientaciones jenerales de la enseñanza filosófica i que consiste en establecer entre sus diferentes tópicos la mas íntima concentracion que sea posible, uniéndolos en un todo orgánico. Para cumplir este propósito de una manera completa, deberíamos todavía relacionar entre sí las dos asignaturas de psicología i lójica.

I felizmente se ofrece un medio para unificarlas sin necesidad de crear vinculaciones artificiales. Así como lo vimos ya, la enseñanza de la lójica presupone el estudio prévio de la psicología del conocimiento. Esta representa la base de la cual se derivan, en la lójica elemental, las formas normales del conocimiento i las reglas para su uso correcto. Se vinculan, pues, de un modo natural, la psicología de los procesos cognoscitivos i la lójica elemental i reunidas pueden formar la primera parte del ramo de filosofía i enseñarse en el primero de los dos años que se dedican a esta ciencia. De esta manera, las materias del V.º año quedarían en gran parte las mismas que las que se prescriben en el programa de filosofía del año 1893, pero recortándose las materias de lójica en varios capítulos i tratándose la psicología de los procesos cognoscitivos no solo con el carácter de preliminares de la lójica, sino en toda su estension.

La psicología se continuará en seguida, en el segundo año de filosofía, con los capítulos referentes al sentimiento i a la voluntad i con el análisis de la personalidad en su conjunto.

Veamos ahora cómo podemos pasar de la psicología, sin hacer un salto, a las materias restantes de la lójica o sea la metodología de la investigacion la que hemos propuesto sea tratada despues de la psicología i representaria por lo tanto la parte final del curso de filosofía. Una vez estudiados todos los grupos de procesos i fenómenos que constituyen la vida psíquica, conviene ocuparse de los métodos de la psicología, puesto que ahora los alumnos estarán en estado de derivar por sí solos los caractéres i las reglas de estos métodos ya que ellos mismos los habrán puesto en práctica en los estu-

dios precedentes. A primera vista podria talvez creerse necesario considerar los métodos psicológicos al principio, ántes de entrar al estudio de los diversos hechos al cual esos métodos se aplican, i en verdad se sigue este orden en la mayoría de los textos psicológicos. Sin embargo, nos vemos obligados a invertirlo si queremos proceder segun criterio pedagógico, de la misma manera de que en el estudio de un idioma se principia con el manejo práctico i solo despues se estudian las reglas de la gramática de un modo teórico. De acuerdo con esta progresion natural, habrá que considerar solo al final de la psicología, la metodología de esta ciencia, de un modo sistemático, lo que no escluye que indicaciones parciales sobre esta materia se intercalen ya en los capítulos precedentes donde se presente una ocasion natural para ello.

Ahora al proceder en la forma indicada, el estudio de los métodos de la psicología nos puede servir de puente para llegar a las materias de lójica que habrían quedado reservadas para ser tratadas despues de la psicología, es decir, a la metodología de la investigacion científica. Siendo la induccion el método preferente de la psicología empírica, solo necesitamos hacer extensivas las consideraciones sobre la metodología psicológica, a las demas ciencias para hallarnos en medio de la segunda parte de la lójica. Así quedarian relacionados tambien estos dos grupos de las materias filosóficas que se asignarian al segundo año de esta enseñanza (1).

La distribucion indicada se presenta como ventajosa todavía bajo otro punto de vista. Tanto la lójica como la psicología contienen partes mas fáciles i otras mas difíciles. Forman las primeras la lójica elemental i la psicología del conocimiento, miéntras que sin duda se requiere mayor madurez del espíritu para comprender las cuestiones psicológi-

---

(1) He sostenido la misma distribucion de las materias para la enseñanza de la filosofía, en el Congreso nacional de enseñanza secundaria del año 1912; véase el Boletín N.º 4 del Congreso, Santiago 1912, pájs. 23 a 32.

cas referentes a la vida afectiva i la voluntad i sobre todo a la cooperacion de todas las funciones del hombre tal como se verifica en la personalidad en su conjunto. Por otra parte, no sería lójico tratar la metodolójia de la investigacion científica ántes de haber avanzado lo mas posible en cada una de las ciencias, de modo que esta parte de la filosofía tiene su sitio natural al término del curso de los estudios.

No puede objetarse contra la distribucion propuesta de las materias que segun ella el contenido del estudio del primer año estaria formado por dos fragmentos, la psicología del conocimiento i la lójica elemental. Hemos demostrado ya que estas dos materias constituyen en su conjunto una unidad orgánica. Además, la lójica elemental representa una materia suficientemente completa en sí misma aun cuando se trata aparte de la metodolójia de las ciencias.

Bien es verdad, por otra parte, que la psicología del conocimiento no puede darnos un concepto integral de los factores psíquicos de la personalidad. Pero ella no se tratará como un grupo independiente de funciones, sino que será precedida por una mirada de conjunto a los diversos lados de la actividad mental del hombre i a los lazos que los relacionan entre sí.

## 2.—LA PSICOLOGÍA COMO CENTRO DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICA

Así llegamos a la conclusion de que la psicología podrá servir de lazo de union entre las diversas materias que deben tratarse en la enseñanza escolar de la filosofía. Esto no quiere decir que se debiera reclamar para la psicología la mayor parte del tiempo, sino únicamente que todas las materias deben estudiarse sobre base psicológica i vincularse entre sí segun sus relaciones psicológicas.

Es interesante observar que en las clases de psicología en Francia se va mas léjos aun en la preferencia que se da a la psicología. En el testo de *Thomas* que parece representar la

principal guía de la enseñanza filosófica en los liceos i colegios de aquel país, la psicología no solo se ha colocado en primer lugar, es decir, que se considera como el fundamento de las demás disciplinas filosóficas, sino que se le ha dado también una extensión mucho más grande que a los demás ramos filosóficos; ella ocupa un espacio doble en comparación con la lógica i con la moral i cinco veces mayor que la metafísica.

Si de esta manera establecemos la psicología como el centro de la enseñanza escolar de la filosofía, cabe preguntar si no incurrimos en la falta de quitar a esta enseñanza el carácter filosófico. Porque según lo vimos al considerar la psicología como ciencia fundamental de todos los hechos del espíritu, la psicología empírica en sí no es filosofía. Pero esas mismas consideraciones nos habían llevado al resultado de que la psicología representa una base indispensable de partida para los estudios filosóficos. En este sentido insiste también *Jerusalem* en la necesidad de fundar la filosofía en la psicología. Dice este autor en su *Introducción a la filosofía*: «Solo sobre una base psicológica puede el filósofo de hoy fijar los límites del conocimiento humano, solo con la ayuda de la psicología puede encontrar i comprender las formas en que el proceso del conocimiento debe necesariamente desarrollarse. Únicamente el análisis psicológico de nuestros sentimientos podrá enseñarle las condiciones de que depende que juzgamos un objeto como bello i solo del conocimiento de estas condiciones pueden derivarse normas válidas para la producción artística. Solo un estudio minucioso i exacto de lo que pasa en nosotros cuando aprobamos los actos de los demás i cuando nos sentimos satisfechos o descontentos, de nosotros mismos, puede llevarlo a establecer normas morales de la conducta humana. Por consiguiente, la psicología forma la base de una filosofía verdaderamente científica» (1);

(1) W. Jerusalem: «Einleitung in die Philosophie», 5.<sup>a</sup> i 6.<sup>a</sup> ed., Viena 1913, páj. 42.

Tambien *Wundt* ha hecho campaña enérgica en favor del mantenimiento de la relaciones entre la filosofía i la psicología, recientemente sobre todo en «La psicología en la lucha por la existencia» (1).

Asi la enseñanza de la lójica i la teoría del conocimiento, la estética i la ética i—segun hemos visto en capítulos anteriores—aun de la filosofía social debe fundarse en el estudio de los correspondientes procesos psíquicos, de modo que la psicología es la ciencia que mejor que ninguna otra cumple el papel de la introduccion a la filosofía.

### 3.—LA ESTENSION DE LA MATERIA I EL NÚMERO DE HORAS DE CLASE

Queda por resolver una última duda que podria levantarse en contra de la introduccion de la psicología al lado de la lójica. ¿No hai peligro de que asi aumente en grado excesivo la materia?

A este respecto hai que recordar, en primer lugar, que la psicología no seria un ramo enteramente nuevo en nuestros programas ya que la psicología del conocimiento figura en los actualmente vijentes en calidad de preliminares de la lójica. La adición de los demas capítulos de la psicología deberá ser compensada por una severa eliminacion de todas las materias de lójica que solo tienen un valor tradicional sin permitir una aplicacion práctica en el desarrollo real del pensamiento o del trabajo científico de los alumnos.

Procediéndose en tal forma, tanto la lójica como la psicología pueden contentarse cada uno con dos horas semanales durante un año escolar; asi lo ha probado la práctica de largos años en países como Austria e Italia, miéntras en otras partes, como en Baden, se dispone para estas clases de un tiempo aun mas reducido.

---

(1) Leipzig 1913

Naturalmente, para encaminar la enseñanza de la filosofía en Chile en un sentido parecido, no bastaría con la elaboración de nuevos programas de estudio. Sería recomendable, además, tomar algunas medidas complementarias para asegurar el éxito de las modificaciones que se implantaran. Entre ellas tendrían especial valor un curso práctico de la metodología de este ramo i la confección de breves textos de enseñanza que comprendieran los elementos de la psicología i de la lógica con las ampliaciones arriba indicadas i una colección de trozos modelos tomados de las obras de los grandes filósofos.

