

UNIVERSITAT DE VALENCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

D I D A C T I C A D E L A F I L O S O F I A

TESI DOCTORAL

presentada per:

En Francesc Jesús Hernández i Dobon.

dirigida per:

En José Gimeno Sacristán.

Any de 1991



Amb Imma i Carles.

Esa tendencia del hombre a terminar limpiamente lo que hace, sin dejar hilachas colgando.

Julio Cortázar, *Rayuela*.

Car, si és subtil e de gran loch, no tan solament lo faran estudiar en philosophia .III. o .IIII. anys, mas .X. o .XII., e axí com li deurien mostrar sciència perquè fos fill de gràcia e veixell de sentedat e de gran devoció, humplen-li la carabaça de vent e de oruga, e fan-ne fill de ira o veixell de vanitat.

Arnau de Vilanova, *Lliçó de Narbona*, 1305-1308.

... wenn dann auch wirklich der redliche Johannes aus der Wüste käme, der, in Felle gekleidet und von Heuschrecken genährt, von all dem Unwesen unberührt geblieben, unterweilen mit reinem Herzen und ganzem Ernst der Forschung nach Wahrheit obgelegen hätte und deren Früchte jetzt anböte; welchen Empfang hätte er zu gewärtigen von jenen zu Staatszwecken gedungenen Geschäftsmännern der Katheder, die mit Weib und Kind von der Philosophie zu leben haben, deren Losung daher ist: "Primum vivere, deinde philosophari", die demgemäß den Markt in Besitz genommen und schon dafür gesorgt haben, daß hier nichts gelte, als was sie gelten lassen, mithin Verdienste nur existieren, sofern es ihnen und ihrer Mittelmäßigkeit beliebt, sie anzuerkennen.

Arthur Schopenhauer: "Über die Universitäts-Philosophie", *Parerga und Paralipomena*.

TAULA

INTRODUCCIO

PRIMERA PART:

L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS EL MON CONTEMPORANI.

SEGONA PART:

L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT.

TERCERA PART:

L'ENSENYAMENT DE LA FILOFIA EN L'ACTUALITAT.

QUARTA PART:

BIBLIOGRAFIA I INDEX D'AUTORS.

INTRODUCCIÓ

Qualsevol tesi doctoral, i en general tot llibre, que siga com deia Kant el "mitjà per excel·lència per a la circulació dels pensaments"⁽¹⁾, assumeix dues exigències bàsiques: fer, com a resultat d'un procés de recerca sobre un camp de coneixement, unes afirmacions certes que, a més, vinguen a enriquir la comprensió que en tenim. És aquesta concepció general la que impregna l'ordenació administrativa i acadèmica de la redacció i lectura de tesis doctorals, com a requisit per a la col·lació del grau de doctor. És per això que continua anomenant-se "tesi", literalment "afirmació", al resultat d'un tercer i darrer "cicle" acadèmic, el doctorat, de caire essencialment "investigador".

A sota d'aquelles dues exigències bàsiques, assumides per la concepció general sobre les tesis doctorals o els llibres, hi ha un parell de representacions no menys importants que haurem d'explicitar, per tal de presentar aquest treball. La possibilitat d'establir afirmacions certes es fa dependre generalment del seguiment d'un mètode ferm; tot i seguint aquest mètode, podríem adreçar-nos a indagar un camp de coneixement, que, per dir-ho així, prèexisteix a la nostra recerca, que està acotat lògicament abans del treball investigador. És per això que ens inspira una certa confiança un assaig que comence perfilant nitidament el seu objecte i el seu mètode.

Si aquesta tesi volgués inspirar la confiança esmentada, hauria de començar dient que, en tant que tesi de Didàctica de la Filosofia, té com objecte l'ensenyament filosòfic i, desenvolupada en el àmbit de les Ciències de l'Educació, participa del mètode de comprensió propi de les Ciències Socials. Tanmateix NO podem encapçalar la nostra tesi amb aquestes afirmacions. Després

(1).- I. Kant: *Die Metaphysik der Sitten*, AB 122, *Werkausgabe*, Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, t. VIII, pàg. 400.

de la recerca realitzada, aitals determinacions falsejarien unes relacions molt més complexes, que haurem de descabdellar.

Tornem sobre les nostres anteriors afirmacions generals. L'articulació entre la fermesa d'un mètode i la certesa d'unes afirmacions sobre un camp de coneixement no és immediata, encara que pugui semblar-ho. Comença a forjar-se amb la crisi del món medieval (no podem deixar de recordar l'*Ars Magna* del nostre Ramon Llull) i apareix nítidament expressada a començaments del segle XVII en obres com el *Novum Organum Scientiarum* de F. Bacon i el *Discours de la methode* de R. Descartes. El triar aquest dos últims exemples no és quelcom d'involuntari. Encara que s'acostumen a presentar ambdós autors, Bacon i Descartes, com pertanyent a corrents filosòfics enfrontades (empirisme i racionalisme, respectivament) i partidaris de lògiques d'argumentació oposades (inductiva l'un, deductiva l'altre), tots dos coincideixen en identificar les proposicions físico-matemàtiques com a models per a les afirmacions certes. Aquesta identificació operarà una influència important, orientant decisivament, entre altres, dos processos de raonament que no són pas aliens al tema d'aquesta tesi.

En primer lloc, determinava la direcció que havia de seguir qualsevol "saber" per tal de guanyar una reputació de certesa semblant a la que gaudien les ciències físico-matemàtiques. Si emergeix una "ciència" serà possible per tant reconstruir les fites que han decantat el seu estatut epistemològic cap al model "positiu". I aquest ha estat el cas, no en fa molt, de les Ciències de l'Educació en general i de la teoria didàctica en particular.

En segon lloc, restava plantejat un problema colpidor, que durant dos segles va romandre obert, la comprensió del qual exigeix una certa cura. La identificació de les proposicions físico-matemàtiques com a model de les afirmacions certes era una peça fonamental d'una teoria de la manera de conèixer

de l'home, amb la pretensió de trobar-hi orientacions pràctiques. Ara bé, si aquesta teoria s'entenia com una "fisiologia" d'un enteniment, per al qual el món li és transparent per l'experiència, topàvem una i altra vegada amb el problema de la inducció satisfactòria; si s'entenia com una anàlisi d'una raó que disposava d'elements innats per superar aquest problema, s'entorbolia l'accés al món, que s'havia d'assolir mitjançant hipòtesis *ad hoc*. O, dit en termes kantians, l'empirisme no aconseguia donar raó del caràcter a priori dels judicis que constitueixen els principis de les ciències; el racionalisme no explicava la seua índole sintètica. Ara bé, encara hi ha un problema més greu: tant la solució empirista, com la racionalista, i fins i tot la filosofia transcendental kantiana que oferia una hipòtesi apodíctica sobre els elements del coneixement de l'home, deduïts de la preexistència de la Matemàtica i la Física (la sensibilitat i l'enteniment que presenten l'Estètica i l'Analítica Transcendental), no podien bandejar la següent qüestió: ¿com conciliar la determinació de la manera de conèixer de l'home en general, de l'home ahistòric, amb el recurs a unes disciplines (Matemàtiques, Física) que havien tingut un procés d'emergència ben històric? Dit d'altra manera, ¿com conciliar la presentació d'un quadre de facultats del psiquisme humà estàtic amb una història de la raó, en la qual podem determinar fites decisives, com ara les "revolucions" o "girs copernicans"?⁽²⁾. Aquesta qüestió no era nova. Restava latent a la caracterització il·lustrada del segle XVIII com "l'època de la crítica", un tòpic que repetiren fil per randa D'Alembert, Kant i molts altres⁽³⁾: Si la crítica -i la Il·lustració- és possible per la força de una raó

(2).- És ben significatiu el fet que l'últim capítol de la *Crítica de la raó pura*, sobre la "història de la raó pura", siga un títol buit per designar un lloc que cal omplir del sistema ("Dieser Titel steht nur hier, um eine Stelle zu bezeichnen, die im System übrig bleibt, und künftig ausgefüllt werden muß", A 852, B 880; *Merkausgabe*, IV, 709).

(3).- D'Alembert: *Assaig sobre els elements de la filosofia* ("Elements de Philosophie" I: *Mélanges de Littérature, d'Histoire et de Philosophie*. Amsterdam, 1758, IV, pàgs. 1 ss., cit. E. Cassirer: *La Filosofia de la Il·lustració*, vers. cast. Mèxic, edit. FCE, 1975, pàg. 17-18. I. Kant: *KrV*, A XI: "Unser Zeitalter ist das eigentliche Zeitalter der Kritik" (*Merkausgabe*, III, p. 13 *infra*).

universal, ¿per què s'ha retardat tant?. Aquesta qüestió és complicada encara més amb un problema derivat de l'articulació entre l'aclariment de la manera de conèixer de l'home i, com hem dit al començament d'aquest paràgraf, la pretensió de trobar-hi orientacions pràctiques. No sols s'havia concedit una escissió entre els mètodes d'accés als problemes teòrics i als pràctics⁽⁴⁾, sinó que, fins i tot, s'havia anteposat l'aclariment de l'ús teòric i de l'ús pràctic de la raó a la consideració de la historicitat de la raó -i de la racionalitat de la història-, que havíem vist plantejada adés. Així, l'enunciació dels interessos de la raó que fa, per exemple, Kant⁽⁵⁾, presuposa un cert ordre en la investigació (qüestions especulatives, qüestions pràctiques, qüestions especulativo-pràctiques, com ara el problema de la història assenyalat). Però, si no es dona una resposta satisfactòria al darrer interès de la raó -i això s'esdevé quan la teoria de la raó en general no es pot conciliar amb una història de la raó marcada per fites determinants- perden totalment els seus

(4).- El mateix R. Descartes, després d'haver presentat el dubte metòdic com camí d'accés a una certesa primària (el *cogito*), inverteix la relació, pel que fa a les qüestions pràctiques (prendre allò incert fins i tot com indubtable). Així ho expressa al començament de la quarta part del *Discurs del mètode*: "Fa molt de temps que havia observat que, pel que fa als costums, cal, de vegades, seguir opinions que sabem que són molt incertes, com si fossin indubtables" (versió catalana de Joaquim Xirau, Barcelona, edit. Barcino, 1929, 2.ª edic. pàg. 40, col.lecció popular barcino, LII; una altra versió en la nostra llengua, a cura d'Antoni Bosch i Veciana, Barcelona, Alhambra, 1989, pàg. 51, col.lecció clàssics del pensament, 5).

(5).- "Tots els interessos de la meua raó (tant els especulatiu com els pràctics) es resumeixen en les tres qüestions següents:

1) *Què puc saber?*

2) *Què he de fer?*

3) *Què puc esperar?"*

(A 804-805, B 832-833. El text original deixa més clara la diferència entre el "puc" del primer interès (kann) i el del tercer (darf):

"Aller Interesse meiner Vernunft (das spekulative sowohl, als das praktische) vereinigt sich in folgenden drei Fragen:

1) *Was kann ich wissen?*

2) *Was soll ich tun?*

3) *Was darf ich hoffen?"*

(*Werkausgabe*, IV, 677)

A les lliçons de Lògica, arreplegades per Gottlob Benjamin Jäsche, s'amplia amb un quart la llista d'interessos, però res no canvia de la seua ordenació. El camp de la filosofia (das Feld der Philosophie) s'hi diu, comprén les següents qüestions: 1) Què puc saber?; 2) Què he de fer?; 3) Què puc esperar?; 4) Què és l'home? (Was ist der Mensch?) (*Logik. Einleitung*, A 25 (*Werkausgabe*, VI, 448)).

significats les altres qüestions, ja que amb la pèrdua de sentit de la història, i la impossibilitat de concretar el que se'n pot (al sentit del *dürfen* kantian) esperar, de res no val aclarir els límits del coneixement o precisar els imperatius de l'acció. Una de les síntesis possibles dels dos problemes assenyalats darrerament (la necessitat de postular una lògica de la història -ja no sota la primacia del principi d'identitat o de no contradicció com s'esdevenia a l'obra d'Aristòtil o de Leibniz- i la d'exposar una història satisfactòria de la raó) va conduir, arran de l'eclosió revolucionària a França, a l'assumpció d'un model orgànic de representació de la història. Calia, doncs, defensar-hi un subjecte en creixement (*das Geist*), el qual és "el que sent, el que es representa, i més encara en tant que és ell el que pensa i concep"⁽⁶⁾. La representació de les manifestacions d'aquest subjecte -la *Fenomenologia de l'Esperit*, en termes hegelians- obria el camí a la síntesis Filosofia-Història i, en definitiva, garantia -per la seua unitat dialèctica- l'accés al sistema, un sistema que es presentava cert apel·lant a la continuïtat lògica que l'imprimia el subjecte. Més endavant, al llarg d'aquest treball, glossarem qüestions ben interessants hi relacionades, com són l'agreujament de la contradicció entre la defensa de la lògica dialèctica i del sistema i les seues derivacions polítiques -religioses i jurídiques-, quelcom que s'esdevé amb hegelians com Strauß i Feuerbach, o les correccions al subjecte de la història i a l'articulació amb una teoria de la societat futura que pretenen d'introduir Marx i Engels. Ara ens interessa concretar ja el "problema colpidor" que anunciavem al començament d'aquest (massa llarg) paràgraf: la identificació de les proposicions fisico-matemàtiques com a models per a les afirmacions certes determinarà, amb el temps, la identificació de continuïtats lògiques com a criteri d'investigació certa al si del sistema⁽⁷⁾.

(6).- G.W.F. Hegel: *Lògica*, llib. primer, sec. primera, cap. segon, C, nota 2: "L'Idealisme" (vers. cast.: Buenos Aires, Solar, 1956, 1982^{es}, t. I, pàg. 198).

(7).- *Ibid.*, principi del llibre primer: "¿Quin ha d'ésser el començament de la ciència?" (vers. cast. cit. pàgs. 87-101). Explícita en aquest passatge

Resumim breument el que hem dit fins ara: defugint una identificació immediata d'objecte i mètode del nostre treball, hem pretés aprofundir en la gènesi històrica d'aquesta exigència prèvia. Hem analitzat la seua relació amb l'articulació entre la fermesa d'un mètode i la certesa d'unes afirmacions sobre un camp de coneixement, i hem glossat els processos de raonament que es deriven de l'elecció subjacent de les proposicions físico-matemàtiques com a model de les afirmacions certes. En primer lloc, es determina la direcció per a la "positivització" de qualsevol saber; en segon lloc, s'entén la tendència a identificar la reconstrucció de continuïtats lògiques com a garantia del sistema. És conegut que aquest dos processos de raonament han entrat darrerament en crisi. Vegem-ho.

El primer procés de raonament ha estat fortament criticat des d'orientacions dialèctiques i hermenèutiques. Malgrat les oposicions entre ambdues, coincideixen en aquest punt. Com reconeix H. G. Gadamer, tot just en un text de rèplica contra J. Habermas (la "crítica de la ideologia" -Ideologiekritik- que diu el fragment): "En aquest punt l'hermenèutica s'associa amb la crítica ideològica contra la 'teoria de la ciència', en quant que aquesta considera la seua lògica immanent i l'aplicació dels resultats de la recerca com el principi mateix de la praxi social"⁽⁸⁾. Malgrat que ha hagut una defensa

quelcom ja present evidentment en la *Fenomenologia*: l'important no és determinar si el començament de la ciència ha d'ésser immediat o mediat (ja estem a l'element o èter de la *Wissenschaft*, la mateixa reconstrucció feta n'és la demostració), sinó mantindre's en el "forma de cercle" que la caracteritza. L'unicitat del subjecte determina la "continuitat" del cercle del saber.

(8).- H. G. Gadamer: *Wahrheit und Methode*, epíleg afegit a la tercera edició -vers. cast.: Salamanca, Sigueme, 1977, pàg. 662. L'hermeneuta contesta la crítica de Jürgen Habermas: "La pretensió d'universalitat de l'hermenèutica" (1970), publicat inicialment en la recopilació: R. Bubner (edic.): *Hermeneutik und Dialektik*, Tübingen, 1970, t. II, pp. 73-104, arreplegat després en J. Habermas: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1982 -n'hi ha una versió castellana, a cura de Manuel Jiménez Redondo, Madrid, Tecnos, 1988, pp. 277-306. L'epíleg de Gadamer contestant-ne *Veritat i Mètode*, vers. cit., pp. 641-673.

clara que "el veritable problema que plantegen les ciències de l'esperit al pensament" no és altre que "llur essència no resta correctament copsada si les mensura segons el patró del coneixement progressiu de lleis" (9).

Si parem esment ara en el segon procés de raonament, podem observar com els corrents crítics amb el positivisme del procés assenyalat anteriorment potser no han efectuat una ruptura amb el patró hegel·lià de la "continuitat". Fins i tot en trobem, al text de Gadamer, una defensa clara: "Tindre conseqüències i estar vinculat a elles forma part de tota classe de racionalitat, àdhuc de la tècnica... En darrera instància 'conseqüències' significa ací 'continuitat', i sols aquesta dóna algun contingut a la identitat amb si mateix" (10). Malgrat la crítica a l'idealisme del *Geist* hegel·lià, fonamentalment a partir del llegat fenomenològic i més bé heideggerià (l'analítica temporal del *Dasein* hauria mostrat que la comprensió no és un dels modes de comportament del subjecte, sinó el mode d'ésser del mateix *Dasein* (11)), des de l'hermenèutica és reconeix un cert a priori: la participació en un sentit comunitari (12), que garantiria la 'continuitat'.

(9).-- H. G. Gadamer, *Veritat i Mètode*, vers. cast. cit. 32 -capítol: "Significació de la tradició humanística per a les ciències de l'esperit"--.

(10).-- *Ibid.*, pàgs. 622-623. És cert que, en altres llocs, sembla matissar aquesta posició, reduint l'àmbit de continuïtat al subjecte (com si es pogueren escindir la continuïtat del subjecte de la de l'objecte, o com si Hegel no hagués aprofundit la reflexió "des del present"). Diu: "Evidentment en les ciències de l'esperit no pot parlar-se d'un 'objecte idèntic' de la recerca, de la mateixa manera que en les ciències de la natura, on la recerca va penetrant cada vegada més pregonament en ella. En les ciències de l'esperit l'interès investigador que se'n torna cap a la tradició està motivat d'una manera especial pel present i els seus interessos. Sols en la motivació del plantejament arriben a constituir-se el tema i l'objecte de la recerca." (vers. cast. cit., pàg. 353). I trobem per tot arreu consideracions crítiques amb la dialèctica hegel·liana, com per exemple, la que se'n deriva de la lògica de la pregunta, *op. cit.*, pp.448-449.

(11).-- *Ibid.*, pàg. 12. Veure també pàgs. 19 i 324-325.

(12).-- "És tasca de l'hermenèutica explicar aquest miracle de la comprensió, que no és pas una comunió misteriosa de les ànimes, sinó participació en un sentit comunitari." (*Ibid.*, pàgs. 361-362).

També des d'allò que abans s'anomenava la "crítica de la ideologia", és a dir, la Teoria Crítica de l'Escola de Frankfurt, s'anuncia una crítica a l'idealisme hegel·lià. La seua articulació entre la síntesi Filosofia-Història (val a dir, la seua "filosofia de la història", com veurem al passatge següent) i el sistema, com a fonament de les ciències socials (i, en general, els tipus de racionalització que representa la modernització capitalista), es pot substituir, pensa Habermas, per una Teoria de l'Acció Comunicativa:

"El propòsit de la present investigació [la Teoria de l'Acció Comunicativa] ha estat per la meua banda introduir una teoria de l'acció comunicativa que done raó dels fonaments normatius d'una teoria crítica de la societat. La teoria de l'acció comunicativa representa una alternativa a la filosofia de la història; aquesta ha esdevingut insostenible, i, tanmateix, a ella va romandre lligada encara la vella Teoria Crítica. La teoria de l'acció comunicativa constitueix un marc dintre del qual pot reprendre's aquell projecte d'estudis interdisciplinaris sobre el tipus selectiu de racionalització que representa la modernització capitalista."⁽¹³⁾

És clar que aquesta Teoria de l'Acció Comunicativa recupera la unitat de la raó, almenys, procedimentalment, "és a dir, mitjançant el procediment que representen l'acompliment i la resolució argumentativa de pretensions de validesa"⁽¹⁴⁾. Encara que resulta arriscat formular judicis amb aparença de definitius sobre un pensament força dinàmic, com ara el de Jürgen Habermas, sembla plausible entendre que sota la relació entre la raó procedimentalment

(13).- Jürgen Habermas: *Teoria de l'Acció Comunicativa*, vers. cast. Madrid, Taurus, 1987, vol. II, pàgs. 562-563.

(14).- Jürgen Habermas: "Observacions sobre el concepte d'acció comunicativa" (1982), comp. en *Teoria de l'Acció Comunicativa: Complementos i estudis previs*, vers. cast. Madrid, Taurus, 1989. Trobem en aquest fragment una subtil reconsideració crítica de l'argumentació de Gadamer que exposavem en la nota 12. Diu Habermas sobre aquest "sentit comunitari", entès com "saber comú": "Anomene comú a un saber que funda acord, tot i tenint en compte tal acord com a terme d'un reconeixement intersubjectiu de pretensions de validesa susceptibles de crítica" (*Ibid.*, pàg. 481). Sobre la "unitat procedimental de la raó" hom pot veure la tesi doctoral de Raül Gabàs, "La unitat de la raó en Jürgen Habermas", dirigida per Emilio Lledó, i publicada com *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística* (Barcelona: Ariel, 1980), que inclou una entrevista amb el mateix Habermas, on aquest matissa les tesis del català (veure pàg. 278 de l'obra esmentada).

unitària i la resolució argumentativa (lògica) de pretensions de validesa, torna a emergir la possibilitat de retrobar una unitat del subjecte de coneixement que permet la identificació de continuïtats discursives.

Ara bé, aquesta possibilitat ha estat qüestionada des d'investigacions concretes de caire històric que han destacat la importància de les ruptures, dels trencaments, de les discontinuïtats, tant pel que fa a indagacions relacionades amb les ciències físico-matemàtiques, com a les socials. Un exemple de les primeres, el proporciona l'estudi de Thomas S. Kuhn sobre la revolució copernicana, que va estar, per dir-ho així, elaborat conceptualment en *L'estructura de les revolucions científiques*⁽¹⁵⁾; un exemple de les segones el tenim en els estudis sobre la història de la folia o el naixement de la clínica, de Michel Foucault, que participaven d'una empresa que es pretén de donar coherència amb *L'arqueologia del saber*⁽¹⁶⁾. Aquesta, en la mesura que

(15).- Edic. orig., 1962. Vers. cast.: Madrid, FCE, 1971, 1981⁴. L'obra precedent és: *The Copernican Revolution: Planetary Astronomy in the Development of Western Thought* (Cambridge, Mass., 1957). Kuhn publicà un parell d'articles sobre la conservació de l'energia (1959) i sobre Sadi Carnot (1960), i es declara influït per les obres d'Alexandre Koyré, Émile Meyerson, Hélène Metzger i Anneliese Maier.

(16).- Edic. orig., 1969. Vers. cast.: Mèxic, siglo XXI, 1979, 1979⁷. Les obres precedents havien estat: *Malaltia mental i personalitat* (1954, vers. definit. 1956; hi ha vers. cast. Buenos Aires, edit. Paidós); *Història de la folia a l'època clàssica* (tes. doct., publ. 1961; vers. cast. Mèxic, FCE); *El naixement de la clínica. Una arqueologia de la mirada mèdica* (1963; vers. cast. Mèxic, siglo XXI); *Les paraules i les coses. Una arqueologia de les ciències humanes* (1966; vers. cast. Mèxic, siglo XXI). Les tres darreres són explícitament citades per Foucault com estudis que havien desembocat en *L'arqueologia del saber* (vers. cast., pàg. 27). Foucault farà esment dels estudis de Gaston Bachelard sobre els actes i els llindars epistemològics (seguidors dels quals -afegim nosaltres- serien L. Althusser i E. Balibar, entre altres) i les anàlisis de G. Canguilhem sobre desplaçaments i transformacions. Hom sap que aquests temes han estat molt debatuts als darrers mesos, per al qual cosa, s'han de prendre amb les degudes precaucions les nostres afirmacions. Algunes referències bibliogràfiques destacables sobre aquest debat són: Quentin Skinner (comp.): *El retorno de la Gran Teoría en ciencias humanas*, trad. cast. de Consuelo Vázquez de Parga, Madrid, Alianza edit., 1989 -amb contribucions de l'esmentat Skinner, Ian Hacking, Richard Rorty, Charles Taylor, D. Davidson, Dreyfus, Rabinow, etc. (els quatre primers, entre altres, participaren també al volum: R. Rorty, J. B. Schneewind, Q. Skinner (comp.): *Philosophy in History*, Cambridge, 1984, vers. cast., Barcelona, Paidós, 1990)-; David C. Hoy: *Foucault*, vers. cast. Buenos

representa un treball d'inversió de la *Fenomenologia de l'Esperit* de G. W. F. Hegel, preten "lliberar la història de l'empresa fenomenològica", encara que se li puga objectar que "no descobreix mai altra cosa que una sèrie de fets empírics" (17).

Després d'aquest, tal vegada massa ample, excursus sobre allò que podriem anomenar les consideracions actuals sobre la determinació de l'objecte i del mètode d'un estudi (18), estem ja, com veurem, en disposició de concretar la introducció d'aquest treball. Presentem una obra amb un títol, *Didàctica de la Filosofia* que vol assumir, com diria Hegel, "l'esforç del concepte" (19), per feixuc que ens sembla. En la nostra llengua, i segons el *Diccionari General* de Pompeu Fabra (20), "didàctica" és l'"art o ciència d'ensenyar". L'ambigüitat semàntica ("art o ciència") augmenta en consultar el mot "art". Trobem-hi, entre altres (ja hem parlat ací de l'*Ars* lul·liana), una accepció "empirista" ("habilitat, destresa, a fer certes coses adquirida amb l'estudi, l'experiència, l'observació"), una altra "valorativa" ("sistema de preceptes i regles per a fer bé alguna cosa") i una altra "tècnica" ("mitjà amb que hom reïx a fer alguna

Aires, Nueva Visión, 1988; R. Wuthnow, J. D. Hunter, A. Bergesen, E. Kurzweil: *Análisis cultural*, vers. cast. Buenos Aires, Paidós, 1988.

(17).- Foucault: *Arqueologia del saber*, vers. cast. cit. pàg. 342 -el contexte és molt més ric i complexe que la nostra cita, com, per altra banda, sol succeir en els passatges que se citen de Foucault.

(18).- I que evidentment continuaran en diversos llocs d'aquesta Tesi, com ara en la primera part, cap. IV, 1 i 2, segona part, I, 1 i 2 a, II, 1, III, 1 i 2, IV, 2, i tercera part, 1 a, b i c i 2 a i b, capítols que, no cal dir-ho presenten afirmacions complementàries a allò que hem plomejat fins ara.

(19).- Per cert que la noció "l'esforç del concepte" (die Anstrengung des Begriffs) apareix al pròleg de la *Fenomenologia de l'Esperit* en una frase connotativament molt lligada al tema d'aquesta Tesi, doncs s'hi relaciona amb l'"estudi de les ciències", que no és sinó la peculiar traducció hegeliana d'allò que inclouria l'ensenyament de la Filosofia: "Worauf es deswegen i dem Studium der Wissenschaften ankommt, ist, die Anstregung des Begriffs auf sich zu nehmen" (Vorrede, *Theorie-Werkausgabe G. W. F. Hegel, Werke in 20 Bänden*, t. 3, Redaktion Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1980, p. 56).

(20).- Fem servir la dinovena edició, Barcelona, Edhasa, 1984.

cosa"). A poc que hem consultat un parell de mots al diccionari ens apareix una indefugible paradoxa: l'ambigüitat semàntica de la Didàctica s'expressa mitjançant una classificació epistemològica ("experiència", "art", "tècnica", "ciència", etc.), la qual ha estat forjada precisament en un assaig didàctico-filosòfic, és a dir en un llibre adreçat a l'ensenyament de la Filosofia, la col·lecció de tractats anomenada *Metafísica* d'Aristòtil, més concretament el seu llibre A, que hom reconeix com una obra acroamàtica del fundador del Liceu⁽²¹⁾, que manté una íntima relació amb aquesta institució docent.

A poc que hem començat a glossar el títol i ja tenim plomejat el contingut d'aquest treball. El seu espai resta generat per tres eixos potents: Didàctica, Filosofia i Ensenyament de la Filosofia. Però no són aquestes unes coordenades cartesianes que només se troben en l'origen. Tot al contrari. S'interseccionen i s'interrelacionen mútuament i freqüent: a grans trets, la Filosofia es constitueix com un saber que s'ensenya; l'ensenyament va orientant-se segons una autoconcepció didàctica, la qual deu molt a les concepcions filosòfiques que l'inspiren. Anar destrenant els cabdells d'aquesta trena és l'objectiu del treball que presentem. Si ho aconseguim, si podem "representar" aquest espai -el que anomenem estrictament "Didàctica de la Filosofia"- d'una manera plausible, potser no pugam aspirar més que a una certa "orientació" (¿res més aporten les coordenades espacials?) i a barrar el pas a interpretacions "unilaterals" que sovintegen. Són aquestes les que s'acosten a la Didàctica de la Filosofia com una mena d'apèndix de la Filosofia -posició ben freqüent- o com certa particularització o especialització de la Didàctica. No es tracta de buscar un equilibri, sinó de presentar tot el joc de forces i tensions

(21).- Joseph Moreau: *Aristòtil i la seua escola*, vers. cast. Buenos Aires, Eudeba, 1972, p. 4, 265 i 274. Un comentari clàssic de la classificació epistemològica del llibre A es troba a Xavier Zubiri: *Cinco lecciones de Filosofia*, Madrid: Moneda y Crédito, 1970², pp. 17-27. Més endavant (part I cap. 1, 2, b) tornarem a parlar del Liceu.

que s'hi dona. Es per això que l'ànim no és pas prescriptiu; un qualificatiu més adient seria "descriptiu" o, potser, "reconstructiu".

L'articulació entre Didàctica i Filosofia resta determinada per l'indole material de l'ensenyament filosòfic. Parafrasejant el començament d'un cèlebre llibre, ja un clàssic de la Pedagogia, podríem dir que qualsevol dia laborable entre setembre i juny, a primera hora del matí, uns cinc-cents professors i professors de Filosofia al País Valencià, agafen els seus llibres, i marxen cap a unes cent-cinquanta instal·lacions, on els esperen no menys de vint-i-cinc mil persones per rebre l'ensenyament filosòfic⁽²²⁾. Ha estat

(22).- Philip W. Jackson: *Life in Classrooms*, vers. cast. Madrid, Marova, 1975. Desgraciadament no tenim moltes descripcions d'aquest esdeveniment quotidià. Algunes han estat arreplegades en diversos llocs d'aquest treball. No ha estat recollit el capítol I de la novel·la de Fernando Savater, *Caronte aguarda* (Madrid: Cátedra, 1981), on trobem la descripció d'unes classes d'un professor de Filosofia, el protagonista de la novel·la, ja que, encara que interessant, és molt llarga. Escriurem, però, una ampla i certera descripció que va oferir Ferran Requejo, com a presentació d'un conjunt d'articles sobre l'ensenyament filosòfic (*Cuadernos de Pedagogía*, núm. 105, sept. 1983, pàgs. 3-4), amb el títol "Presentando a Godot" -respectarem el castellà original-:

"Primeros de octubre. Menos el año, todo aparece como nuevo o renovado: el otoño, el multifin, la resaca del verano, el pupitre, los deseos, el jefe de estudios, las inseguridades, la rubia de entrando a la izquierda, los inevitables proyectos..., el profesor de Filosofía, ya sea en versión de exseminarista arrepentido del olor a caspa y sacristía, sandalias conventuales y pantalón gris-fenomenológico sin raya; o en versión jovenzuelo izquierdizante variante analítica, dialéctica o nietzscheana, más delgado, pedante y barbudo que el anterior, con tejanos, calzado menorquino, camisa sin cuello, apuntes de hace tres años y Cioran bajo el brazo.

A las once suena el timbre. Se va la ordenada profesora de Química que ya ha explicado cuál es el contenido, metodología y calendario del curso, y entra el de Filosofía (da igual ahora en qué versión). Ante un universo de bolígrafos en ristre dispuestos a no compadecerse lo más mínimo ni de la timidez, quizás premeditada, con que aquél sube a la tarima, ni de la arrogancia que siempre sugiere una página en blanco, tiene lugar el discursillo inicial, siempre distinto para decir lo mismo. Lo que hasta ese momento era tan sólo 'la clase', el esforzado profesor intenta transformarlo, aunque 'solo para sus ojos', en un ágora a lo Manhattan. Y allí van los tópicos de rigor: la Filosofía no es una asignatura como las demás/ no es definible unívocamente/ es una actividad intelectual crítica/ pretende una interdisciplinariedad de los demás saberes/ nos enseña a ser ignorantes con conciencia de serlo/ empieza a reflexionar en un punto donde otras disciplinas acaban sus conclusiones/ es una racionalidad de segundo orden/ etc., etc.

Espasmo general. Los 'bic' ni se han movido. Si la actitud clásica del filósofo es el asombro salpicado de recelo, entonces se ha ganado

un objectiu presentar aquesta materialitat. És per això que no podia reduir-se aquesta Tesi a participar en allò que a hores d'ara seria la Didàctica de la Filosofia constituïda, una disciplina desenvolupada sobretot a algunes càtedres alemanyes, que hi gaudeix de les característiques formals tradicionals d'un saber rigorós (provisió de càtedres, revistes especialitzades, repertoris bibliogràfics, fixació d'una terminologia, identificació de tendències, etc.). Havíem de completar la presentació i el judici d'aquest moviment amb l'atenció precisa a com s'ha desenvolupat i com es desenvolupa l'ensenyament filosòfic entre nosaltres.

Així doncs, i amb moltes cauteles, podríem dir ja que l'objecte del nostre treball és la Didàctica de la Filosofia, entesa no sols com una disciplina especialitzada -fora del nostre País-, sinó com un espai -escenari, s'acostuma a dir ara- determinat per la relació mútua entre Didàctica, Filosofia

la causa treinta desconciertos de golpe. El profesor comenta que a final de curso volverá a la carga sobre la naturaleza de la materia, una vez ejercitados los alumnos en logos, a priori, inmanencias y modus tollens. El amor a la sabiduría, como las letras del coche, tiene sus inevitables plazos temporales. se cita la también inevitable e 'indicativa' bibliografía, los comentarios de artículos, textos clásicos y películas que irán desarrollándose, y es entonces, y sólo entonces, cuando los alumnos se atreven a preguntar acerca de las metafísicas cuestiones de horarios, exámenes, recuperaciones, trabajos, actividades extraacadémicas, etc., que el desconcertado -ahora él- profesor balbucea más que explica.

En un póstumo homenaje a Protágoras, resulta que en muchas ocasiones el profesor 'es la medida de todas las cosas' de las que se habla y de como se habla en clase de Filosofía. Y esto en principio, no tiene porqué ser un handicap si los alumnos tuvieran enfrente a un 'amante de los razonamientos' (Crexells), en vez de un 'especialista en ideas generales' (d'Ors) que habla con más que indiscutible precisión de no se sabe exactamente qué, y que repite hasta la saciedad lo de poseer un talento crítico, cuando ni él ni sus clases dan muchas muestras de ello. Parece claro que lo contrapuesto a la vida no es la razón sino el aburrimiento, o por lo menos esto se dice desde hace siglos, pero, en ocasiones, las sufridas clases de Filosofía parecen querer refutarlo, y sino, sólo cabe contar con el recuerdo que los universitarios de otras especialidades guardan de su paso por esta disciplina al final de sus estudios de bachillerato, para ver que las cotas de apasionamiento suscitadas serían la envidia de cualquier anacoreta."

Tampoc no podem oblidar el professor de filosofia que explicava la dialèctica de l'Estat de Hegel en la Itàlia feixista, dintre de la pel·lícula *Amarcord* de F. Fellini.

i ensenyament de la Filosofia (i que inclouria aquella determinació especialitzada). Aquesta mateixa relació mútua seria la tesi (afirmació) fonamental del nostre treball, entesa no com una hipòtesi a verificar (concepció positivista que ja pensem haver rebutjat), sinó més bé com un fil conductor, com una noció reguladora que haurem d'anar "representant". Resta, per ara, reprendre les consideracions anteriors sobre el mètode i donar raó de l'estructura de capítols i de la seua funció específica en la "demostració" de la tesi.

D'una manera general, podriem dir que l'accés a la Filosofia i a la Didàctica, disciplines que des de la modernitat s'han representat a elles mateixes dotades d'una història i d'una certa continuïtat discursiva, havia d'acostar-se més a una metodologia de reconstrucció lògica. Així, hem presentat el desplegament de Filosofia i Didàctica, ambdues determinades entre elles mateixes i per l'ensenyament filosòfic, amb un certa lògica immanent, la qual cosa no ha evitat consideracions destacades sobre el paper de la història real, ni incursions en anàlisi d'alguns fets puntuals. El llindar temporal de la modernitat està determinat per la convenció usual de situar-hi tant l'origen no de la Filosofia, sinó de la seua autorreflexió com Història de la Filosofia, i no de la Pedagogia, però sí de la Didàctica. Això vol dir que en determinats segments el nostre treball presentarà l'evolució d'ambdós sabers, el filosòfic i el didàctic, considerant una cadena de teories lligades lògicament, en la mesura que una baula solucionaria problemes no resolts de les anteriors i serviria de mediació a la següent. També vol dir que en el tractament que fem dels episodis anteriors a la modernitat, i tot i seguint la convenció usual, no hem distingit ambdós sabers com a teories que s'autodesplegaven, encara que apareguen perfilats nítidament. Aquest és el cas dels capítols I, II i III de la primera part, que tracten de l'ensenyament de la Filosofia anterior a l'Edat Moderna.

Els capítols que pretenen reconstruir aquestes continuïtats lògiques són, pel que fa a la Filosofia:

Primera part: L'ensenyament de la Filosofia fins el món contemporani.

(...)

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna.

1. La constitució metòdica de la Filosofia Moderna.
 - a) Descartes, Spinoza, Leibniz.
 - b) Bacon, Locke, Hume.

(...)
3. El cim de la modernitat: Kant.
 - b) La síntesi metòdica-transcendental.

(...)
- d) La Filosofia universitària.

Segona part: L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

I. L'ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848)

(...)

2. La superació dialèctica de la Filosofia Moderna.
 - a) L'idealisme dialèctic.
 - b) La Filosofia Universitària a Berlín (Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel).
3. Filosofia burgesa revolucionària i post-revolucionària a França: Ideòlegs, Eclèctics i Positivistes.

(...)

II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del segle XIX.

1. El "podriment de l'Esperit Absolut" (I).
 - a) Marx.
 - b) Krause.
2. La justificació moral de l'ensenyament filosòfic. El cas francès.

(...)
4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II).
 - a) La crítica a la Filosofia Universitària Clàssica: Schopenhauer i Nietzsche.
 - b) Les Ciències de l'Esperit i l'Heremèutica: De Dilthey fins Weber.

III. L'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX.

(...)

2. Els nous girs de la Filosofia.
 - a) El Rector de Freiburg (a propòsit de M. Heidegger).
 - b) El mestre de Cambridge (sobre L. Wittgenstein).
 - c) El "somniador del Kremlin" (a propòsit de V. I. Lenin).
 - d) El cardenal a Lovaina (sobre D. Mercier).

(...)

IV. L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

(...)

2. La Filosofia fins l'actualitat.

I pel que fa a la Didàctica, pretenen reconstruir-ne una certa continuïtat els capítols següents:

Primera part: L'ensenyament de la Filosofia fins el món contemporani.

(...)

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna.

(...)

2. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (I).

a) Bacon, Ratke.

b) Alsted, Andreae.

c) Comeni.

(...)

3. El cim de la modernitat: Kant.

(...)

c) L'articulació arquitectònica de la Pedagogia.

(...)

Segona part: L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

I. L'ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848).

1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (II).

a) Pestalozzi.

b) Herbart.

(...)

III. L'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX.

1. La constitució metòdica en la Didàctica Moderna (III).

Per l'altra banda, el tractament de l'ensenyament filosòfic, en la seua determinació teòrica (des de la Filosofia, la Didàctica i, recentment, la Didàctica de la Filosofia) i pràctica (la història real) constitueix tot un conjunt de fenòmens al qual sols ens podem acostar des d'una doble opció metodològica: com ja anunciaven abans, a propòsit de la insuficiència de realitzar un debat "didàctico-filosòfic" al camp actualment especialitzat (la Didàctica de la Filosofia als països de parla alemanya i, en un altre sentit, als països socialistes), per la necessitat de donar raó de l'ensenyament filosòfic tal i com s'ha realitzat entre nosaltres, ens limitarem al País Valencià. Aquesta limitació és orientativa i no pas excloent, pels següents motius:

a) En tractar de l'ensenyament de la Filosofia a l'antiguitat,

assumirem la perspectiva clàssica i referirem el món grec, ja que s'hi produí el que hem denominat "l'apuntament dels tòpics clàssics".

b) La constitució política del País Valencià es va produir al si de la Corona d'Aragó, és per això que en veure l'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Mitjana, gaudirem de referir com es produïa aquest ensenyament al conjunt dels Països Catalans. Per això també, a més d'altres dificultats com ara la manca d'estudis i les dificultats lingüístiques, hem bandejat, pel moment, l'estudi dels filòsofos musulmans anteriors a la constitució política del País Valencià en temps de Jaume I⁽²³⁾, encara que dediquem una atenció preferent a les fonts àrabs i jueves dels nostres primers escriptors filosòfics en català.

c) En analitzar el pensament del nostre filòsof més destacat, Joan Lluís Vives, un precursor destacat, significativament, tant de la Pedagogia -i

(23).- Tanmateix, donarem algunes referències que caldria que algun altre investigador arreplegués. Destaquen Abu-al-Salt, que va néixer a Dènia l'any 1067 i morí el 1134. Deixeble d'Ibn Hazm (que havia estat l'autor del llibre *Al-Taqrīb li-hadd al-mantiq wa-l-madjal ilayh* [La simplificació de la Lògica], tractat basat en els vuit llibres de la Lògica d'Aristòtil, amb exemples jurídics i lingüístics, defensant la Lògica i la Filosofia de l'abandonament dels seus contemporanis; n'hi ha una edició moderna d'aquesta obra: Beirut: I. 'Abbas, 1959; i també de l'obra *Maratib al-'ulum* [Les categories de les ciències], tot animant els deixebles i estudiants a dedicar-se a la Lògica). Abu-al-Salt fou l'autor -potser seguint la segona obreta del seu mestre- d'un llibre titulat *Taqwim al-dhihn* (del qual hi ha un exemplar a la Biblioteca de l'Escorial, amb la signatura ms. 646), del qual se'n va fer una edició i traducció castellana a cura de l'arabista A. González Palencia, Madrid, 1915. Una altra figura remarcable és Ibn Tumlus, que va néixer a la ciutat de València i morí el 1225, poc abans de la Conquesta. Va rebre a València la formació en ciències tradicionals i marxà després a l'Andalucia, on es va fer deixeble d'Averroes i estudiós de les obres d'Al-Gazali i d'Al-Farabi. És l'autor d'un llibre de Lògica: *Kitab al-madjal li-sina'at al-mantiq* [Introducció a l'Art de la Lògica], amb edic. i traduc. cast. a cura de M. Asín Palacios, Madrid, 1916. Més referències sobre aquests filòsofs i el seu context cultural els trobem en l'obra d'Anwar B. Chejne: *Historia de la España Musulmana*. Madrid, Cátedra, 1980, especialment pp. 280-282. Sobre els musulmans al que seria País Valencià n'hi ha una bibliografia més bé escassa, com ara: A. Piles Ibars: *València àrabe* (València, 1901); Julià Ribera: "De historia àrabe-valenciana", *Disertaciones y opúsculos*, II, Madrid, 1928; Lévi-Provençal: *Histoire de l'Espagne musulmane jusqu'à la fin du califat de Cordoue*. 2.^a edic., París, 1950; id.: *L'Espagne musulmane au X^e siècle. Institutions et vie sociale*. París, 1936; id.: *Las ciudades y las instituciones urbanas del Occidente musulmán en la Edad Media*, Tetuan, 1950; Huici Miranda, A.: *Historia musulmana de Valencia y su Región. Novedades y rectificaciones*. València, 1970. 3 vols.

la Psicologia- moderna, com de la Història de la Filosofia (proporcionem una primera traducció del seu tractat *Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia* (1518), considerat una fita històrica en el sorgiment d'aquesta disciplina), farem referència a institucions universitàries estrangeres, com ara la Universitat de París i la de Lovaina.

d) Malgrat que ja s'havia produït, arran la desfeta d'Almansa, la derogació dels furs nacionals, hem centrat l'anàlisi de l'ensenyament de la Filosofia durant la minoritària il·lustració del segle XVIII, referint-la a les Universitats de Cervera i València.

e) Les aportacions sobre l'ensenyament filosòfic, més concretament l'anomenada Filosofia Universitària, a començaments del segle XIX, es va realitzar amb motiu de l'establiment de la Universitat de Berlín, la qual cosa ens ha determinat ha presentar el panorama prussià; els moviments post-revolucionaris, resultaren particularment fèrtils al camp filosòfic, en el context cultural francès. Dedicarem doncs l'atenció a aquests dos camps, el resultat dels quals tardarien dècades en projectar-se al nostre País.

f) Des de l'any 1807 fins ara, la legislació que ha ordenat l'ensenyament de la Filosofia a casa nostra ha estat la promulgada des de la capital del nou estat, a Madrid o Burgos, per les institucions legislatives de l'estat espanyol. Aquesta legislació, i fins i tot els projectes no promulgats, esdevé una eina potent per estudiar l'evolució de l'ensenyament filosòfic. Hem pretès contextualitzar-la des de les perspectives de la història real, dels enfrontaments polítics i de les reformes educatives, així com il·lustrar-la amb comentaris dels materials didàctics elaborats, als capítols següents:

Segona part: L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

(...)

I. L'ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848).

(...)

4. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (I).

a) Des de Carles V [IV d'Espanya] fins el Trienni.

[1807: Pla Caballero]

[1813: El projecte Quintana]

[1813: L'informe dels professors de Salamanca]

[1821: Reglament de Bardaxí]

b) Des de la Reacció absolutista fins el Bienni.

[1824: Pla Calomarde]

[1826: El "Reglament Gral." del Pla Calomarde]

[1836: Pla del Duc de Rivas]

[1838: Projecte del Marquès de Someruelos]

[1841: Projecte de Fernando Infante]

[1845: Pla de Fidal - Gil de Zárate]

[1847: Reial Decret de Nicomedes Pastor Díaz]

II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del segle XIX.

(...)

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (II).

a) De Moyano fins la I República.

[1850: Pla Seijas Lozano]

[1852: Pla Ventura González]

[1855: Projecte del ministre Alonso Martínez]

[1857: Lley Moyano]

[1866-1867: Pla d'estudis d'Orovio]

[1868: Decrets de Manuel Ruiz Zorrilla]

[1873: Decrets d'Eduardo Chao]

b) De la caiguda de la I República fins la desfeta de l'Imperi.

[1875: Decret i circular d'Orovio]

[1876: Projecte de llei de bases del comte de Toreno]

[1880: Pla d'estudis del ministre Lasala y Collado]

[1881: Circular d'Albareda]

[1884-1885: Decrets de Fidal y Mon]

[1886-1887: Reformes liberals de Montero Rios]

[1894: Decret de Groizard]

[1898: Pla d'estudis de Germán Gamazo]

[1899: Reial Decret de Luis Pidal y Mon]

(...)

III. L'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX.

(...)

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (III).

a) Del 98 fins la Dictadura (de Primo)

[1900: Reformes d'A. García Alix]

[1901: Reformes de Romanones]

b) De la Dictadura (de Primo) al 14 d'Abril.

[1926: Pla de Calleja]

c) La II República.

[1931: Decrets immediats del govern d'Alcalà Zamora]

[1931: El projecte de Luzuriaga]

[1932-1933: Decrets de Fernando de los Ríos]

[1934-1936: Decrets contrarreformadors de Villalobos i altres]

IV. L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

1. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (IV).

a) De Pedro Sainz fins Ruiz Giménez.

[1938: Llei de Pedro Sainz Rodríguez]

[1953: Canvis de Ruiz-Giménez]

[1954: Ordre amb programes de Ruiz-Giménez]

b) De Rubio García-Mina fins Villar Palasí.

[1957: Decret de Rubio García-Mina]

[1963: Decrets i ordres de Lora Tamayo]

[1970: Llei G. d'Educació de Villar Palasí] (...)

[1975: Plans de Cruz Martínez].

g) És clar que els corrents didàctics sobre l'ensenyament de la Filosofia s'han desenvolupat als diversos països, i que ben poca cosa podríem dir si ens limitarem a les nostres fronteres nacionals (potser llevat el cas de les aportacions d'Octavi Fullat). És per això, evidentment, que la part tercera d'aquesta Tesi presenta una pluralitat de contextos culturals i lingüístics, corresponents a nombroses nacions. No podia haver estat d'una altra manera.

Totes aquestes darreres precisions es refereixen a la primera de les opcions metodològiques adelantada anteriorment per abordar l'ensenyament filosòfic, a saber l'atenció preferent al País Valencià; però n'anunciaven una altra. La segona limitació, més bé caldria dir-ne opció, metodològica és mantindre també l'interés per aquells fragments discursius que ens acosten a allò empíric, a les discontinuïtats reals més enllà de les reconstruccions lògiques. És per això que hem aportat nombrosos testimonis particulars. La Didàctica de la Filosofia ha restar determinada des de la Filosofia i la Didàctica, i ha de rastrejar els esdeveniments que configuren l'ensenyament filosòfic, com ara lleis i normes, però també ha de recuperar el text potser aïllat, incomplet o tal vegada fragmentari, que se'ns presenta amb una "realitat" colpidora. Aquests fragments, que de vegades s'intercalen als capítols i d'altres tenen tractament de capítol o de complement, són almenys:

Primera part: l'ensenyament de la Filosofia fins el món contemporani

(...)

III. L'ensenyament de la Filosofia a la Renaixença: l'Estudi a València

(...)

2. L'estudi segons el filòsof Vives.

(...)

4. L'ensenyament de la Filosofia segons Pere Joan Nunyes, amb el complement de l'edició crítica de la seua obra inèdita *Avisos per a estudiar les arts en particular*.

5. El "factor humà" en l'ensenyament filosòfic. Glossa del fracàs en l'establiment d'un Estudi Lul·lià a Mallorca (1475-1481).

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna.

(...)

3. El cim de la modernitat: Kant.

a) L'activitat docent.

(...)

V. L'ensenyament de la Filosofia a casa nostra entre la decadència i la il·lustració.

(...)

2. L'ensenyament de la Filosofia en la minoritària Il·lustració del segle XVIII.

d) El fracàs del curs filosòfic de Joan Facund Sidró.

3. Complement: Transcripció del "Methodo de estudiar" (1752-1753) de Gregori Mayans i Siscar.

Segona part: L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat.

I. L'ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848).

(...)

4. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (I).

(...)

Complement: Un examen de Filosofia a València, l'any 1830.

(...)

II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del segle XIX.

(...)

4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II).

(...)

Complement: Hegel examinant Schopenhauer. Una anècdota didàctico-filosòfica ben significativa.

(...)

III. L'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX.

(...)

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (III).

(...)

Complement: El testimoni de José Gaos de l'ensenyament de la Filosofia a València i a la Universitat Central de Madrid a començaments del segle-XX.

Tercera part: L'ensenyament de la Filosofia en l'actualitat.

(...)

Complement: el testimoni d'un "malvat" professor de Filosofia (novembre de 1983).

Bé, és clar que l'aplicació d'ambdues metodologies plomejades (la que preten de reconstruir continuïtats i s'ha d'aplicar a disciplines generades a la modernitat i la que intenta recuperar testimonis aïllats, que copsen la realitat discontinua dels processos històrics) als eixos que determinaven al començament (Didàctica, Filosofia i Ensenyament de la Filosofia) havia de proporcionar una quantitat considerable de material, ¿com organitzar la seua exposició? Aquest problema és particularment greu si atenem al fet que allò elaborat posseïx una gran heterogeneïtat. Per posar alguns exemples, veurem temes tan "personals" com les relacions de Beatriu de Pinós i de Ballester amb Fra Mario de'Pazzi per fundar un estudi lul·lià, o tan "impersonals" com les repercussions

didàctico-filosòfiques de l'idealisme dialèctic; n'hi ha de capítols força "humanistes", com ara les consideracions sobre l'estudi de Vives o Nunyes, i d'altres que reflexen concepcions "totalitàries", com les orientacions per a la instrucció (no podem fer servir una altra paraula) filosòfica derivades de la Llei de Pedro Sainz Rodriguez; en trobem d'afirmacions planeres i populars, com ara els reculls proverbials de Jahudà Bonsenyor o el mateix Ramon Llull, i altres d'acadèmiques i elaborades, com les de Martens, Rehfus o qualsevol altre didàcta de la Filosofia alemany; fins i tot, posicions reformadores i radicals de l'ensenyament filosòfic poden ser tan diferents com les tesis de Gregori Mayans i Siscar o la Didàctica Problèmica de la Filosofia Marxista-Leninsita. És aquesta gran heterogeneïtat, a més de la insuperable tendència a la repetició cas d'haver procedit d'una altra manera, la que ens ha mogut a organitzar la nostra exposició tot i seguint un fil cronològic, malgrat que, com ja haurà estat clar, aniran intercalant-se els desenvolupaments més marcadament didàctics, filosòfics o referits a l'ensenyament filosòfic real. Encara que no sovintegen en aquest treball els quadres -com es freqüent als llibres de Didàctica-, farem servir el següent esquema per fer explícita aquesta alternància:

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| Camp de la Didàctica | : | Ensenyament de la Filosofia | : | Camp de la Filosofia |
| ===== | : | ===== | : | ===== |
| PRIMERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS EL MÓN CONTEMPORANI | | | | |
| ----- | | | | |
| | : | I. Ensenyament de la Filosofia a l'Antiguitat: el món grec. | : | |
| ----- | | | | |
| | : | II. L'Ensenyament de la Filosofia a l'Edat Mitjana: Els Països Catalans. | : | |
| ----- | | | | |
| | : | III. L'Ensenyament de la Filosofia a la Renaixença: L'Estudi a València. | : | |
| | : | | : | 1. Filosofia i Història de la Filosofia en l'obra de Joan Lluís Vives. |
| 2. L'estudi segons el filòsof Vives. | : | | : | |
| | : | 3. Complement: Traducció de <i>Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia</i> (1518), de Joan Lluís Vives. | : | |
| ----- | | | | |
| 4. L'ensenyament de la Filosofia segons Pere Joan Nunyes, amb el complement de l'edició crítica de la seua obra inèdita <i>Avisos per a estudiar les arts en particular</i> . | : | | : | |

Camp de la Didàctica : Ensenyament de la Filosofia : Camp de la Filosofia
 ===== : ===== : =====
 5. El "factor humà" en l'ensenyament filosòfic. Glossa :
 del fracàs en l'establiment d'un Estudi Lul·lià a :
 Mallorca (1475-1481). :

 IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat Moderna.

: 1. La constitució
 : metòdica de la
 : Filosofia Moderna.

 2. La constitució metò-
 dica de la Didàctica:
 Moderna (I). :

 3. El cim de la modernitat: Kant.

 :a) L'activitat docent. :
 : :b) La síntesi metòdica-
 : : -transcendental.
 c) L'articulació ar- :
 quitectònica de la :
 Pedagogia. :

 d) La Filosofia universitària

 V. L'ensenyament de la Filosofia a casa nostra entre la decadència i la Il·lustració.

:1. Crisi en l'ensenyament filosòfic durant la Decadència
 : barroca del segle XVII.
 :
 :2. L'ensenyament de la Filosofia en la minoritària
 : Il·lustració del segle XVIII.
 :
 3. Transcripció del "Methodo de estudiar" (1752-1753) de:
 Gregori Mayans i Siscar. :

 SEGONA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT

I. L'Ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848).

1. La constitució metò-
 dica de la Didàctica:
 Moderna (II). :

 2. La superació dialèctica de la Filosofia Moderna.
 :a) L'Idealisme Dialèc-
 : tic.

 b) La Filosofia Universitària a Berlín (Schelling, Fichte,
 Schleiermacher, Humboldt i Hegel).

 :3. Filosofia burgesa revolucionària i post-revolucionà-
 : ria a França: Ideòlegs, Eclèctics i Positivistes.
 :
 :4. L'ensenyament de la Filosofia:
 : a l'Estat espanyol (I). :

 II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del segle XIX.

:1. El "podriment" de
 : l'Esperit Absolut (I).

| | | | | |
|---|---|---|---|------------------------|
| Camp de la Didàctica | : | Ensenyament de la Filosofia | : | Camp de la Filosofia |
| ===== | : | ===== | : | ===== |
| | : | 2. La justificación moral de l'ensenyament filosòfic. | : | |
| | : | El cas francès. | : | |
| | : | 3. L'ensenyament de la Filosofia: | : | |
| | : | a l'Estat espanyol (II). | : | |
| | : | 4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II) | : | |
| ----- | | | | |
| III. L'Ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX. | | | | |
| ----- | | | | |
| 1. La constitució metò- | : | | : | |
| dica de la Didàctica: | : | | : | |
| Moderna (III) | : | | : | |
| | : | | : | |
| | : | | : | 2. Els nous girs de la |
| | : | | : | Filosofia. |
| | : | | : | |
| | : | 3. L'ensenyament de la Filosofia: | : | |
| | : | a l'Estat espanyol (III). | : | |
| ----- | | | | |
| IV. L'Ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat | | | | |
| | : | 1. L'ensenyament de la Filosofia: | : | |
| | : | a l'Estat espanyol (IV). | : | |
| | : | | : | |
| | : | | : | 2. La Filosofia fins |
| | : | | : | l'actualitat. |
| ----- | | | | |
| TERCERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN L'ACTUALITAT | | | | |
| | : | | : | |
| | : | 1. Corrents didàctics en l'actualitat. | : | |
| | : | | : | |
| | : | 2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a | : | |
| | : | Alemanya. | : | |
| | : | | : | |
| | : | 3. La didàctica problemàtica de la Filosofia Marxista. | : | |
| | : | | : | |
| ===== | | | | |

El criteri general de divisió de les tres parts d'aquest treball és, per altra banda, prou clar: hem distingit l'actualitat, és a dir el període immediat, no més enllà de la darrera dècada, en el qual -i atès el ritme de la reforma de l'ensenyament que està fent-se a l'Estat espanyol- només podem consignar els corrents didàctico-filosòfics amb les seues orientacions plurals, i el món contemporani, caracteritzat per l'enlairament del mode de producció capitalista i la configuració de l'Estat modern post-revolucionari, i que, pel que fa al nostre tema suposa la delimitació contemporània -postkantiana- de la Filosofia, la constitució metòdica de la Didàctica moderna, la configuració

moderna de les institucions docents i de l'administració de la instrucció i l'ordenació estatal de l'ensenyament filosòfic. Amb aquestes dos fites (època moderna i actualitat) el fil cronològic resta dividit en tres trams o parts: una primera part que tracta de l'ensenyament de la Filosofia fins el món contemporani, amb les subdivisions habituals: l'ensenyament de la Filosofia a l'antiguitat, a l'edat mitjana, a la renaixença, a l'edat moderna (tot i considerant per una banda l'escenari europeu i per una altra, la decadència i la il·lustració a casa nostra); una segona part que considera l'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat, és a dir, des de l'època plenament moderna, post-revolucionària, fins la darrera dècada. La subdivisió d'aquesta part també és l'habitual. Hem distingit entre el període revolucionari de la primera meitat del segle XIX, entre 1789 i 1848, la segona meitat d'aquesta centúria (a l'estat espanyol fins la desfeta del 98), la primera meitat del segle XX (a l'estat espanyol fins el colp d'estat feixista) i la segona part de l'actual segle, fins la darrera dècada, considerada a la tercera part. L'intent de seguir i trenar els tres fils interrelacionats que assenyalaven al principi -la Didàctica, la Filosofia i l'Ensenyament filosòfic- ha ocasionat alguns desajustaments cronològics menors, per pretendre una exposició més clara, que sense dubte el nostre llegidor entendrà⁽²⁴⁾.

(24).- Com ara, a la Primera Part, el cap. III, inclou un darrer epígraf, el 5 sobre "el 'factor humà" en l'ensenyament filosòfic", que glossa un esdeveniment cronològicament anterior a la resta, que s'adelantat perquè il·lustraven millor el tema del capítol: "L'ensenyament de la Filosofia a la Renaixença". Els capítols IV i V fan desenvolupaments coetanis i la seua distinció, com ja hem dit abans, és d'escenaris (europeu l'un, valencià l'altre). El punt 4 del primer capítol de la Segona Part presenta tota seguida l'anàlisi de la legislació sobre Ensenyament de la Filosofia des del Pla Caballero (1807) fins el decret de Nicomedes Pastor Díaz (1847), amb coincidències cronològiques amb els autors considerats als capítols anteriors, Filòsofs i Didactes alemanys i francesos. Quelcom semblant s'esdevé al capítol II, on desenvolupaments filosòfics de repercussions ulteriors s'han adelantat a disposicions legislatives anteriors. L'anècdota de Hegel examinant Schopenhauer malgrat esdevenir al període anterior era interessant analitzar-ho després de glossar la posició didactico-filosòfica del mateix Schopenhauer. També al capítol III es pretén donar coherència al capítol legislatiu malgrat algunes distorsions menors. Per últim, és clar que l'anàlisi sistemàtica de la Part Tercera necessita en certs llocs de excursus històrics, com és el cas de la consideració que s'hi fa de les,

Una vegada que hem donat raó de l'estructura general de capítols d'aquest treball (deixant de banda els index bibliogràfics dels quals parlarem després), cal parlar ara de la funció específica de cadascú d'ells en la, diguem-ne, demostració de la tesi que, encara que regulativament, anunciavem, a saber la interdeterminació entre la Didàctica, la Filosofia i l'Ensenyament Filosòfic.

Es clar que, a manca d'una determinació general de la Didàctica de la Filosofia, és a dir, a manca de la constitució entre nosaltres de la Didàctica de la Filosofia com una disciplina rigorosa, l'anàlisi de l'Ensenyament de la Filosofia fins el món contemporani, ha d'ésser més bé general i orientatiu que particular o específic. Però cal que precisem encara més.

Quan tractem de l'Ensenyament de la Filosofia a l'Antiguitat i a l'Edat Mitjana (capítols I i II), tampoc no en tenim al principi un potent fil conductor, com puguen ésser per a la modernitat la referència de les disciplines filosòfiques i didàctiques a la seua pròpia tradició, o la legislació positiva que ordene els comportaments dels agents de l'Ensenyament Filosòfic. És per això que en aquests tractaments la redacció pretén més bé arreplegar i ordenar referències, de vegades força disperses, organitzar fonts i comentaris, que aportar una sistemàtica ulterior. Encara que hem gaudit de donar contribucions puntuals, com ara els estudis sobre les primeres referències a la Filosofia en llengua catalana (als *Usatges* o als *Verbs Proverbials* de Guillem de Cervera) o els llibres de saviesa al voltant de la Cort de Jaume II. Al capítol I i al II, a més, hem pretés d'enfrontar-nos a dos llocs comuns, que podríem formular de la següent manera: la Didàctica de la Filosofia és una reflexió sobre allò que feren els filòsofs grecs, i la presència medieval de la Filosofia és l'ensenyament monacal. La primera afirmació és molt freqüent i inspira treballs

diguem-ne, filosofies analítiques i marxistes.

didactico-filosòfics prou heterogenis⁽²⁵⁾. Per contra, i tot seguint l'intent central en aquest treball de descriure el que hem anomenat l'indole material de l'ensenyament filosòfic concretat al nostre País, hem limitat el tractament del món grec només a assenyalar els tòpics clàssics que s'hi apunten -oferint les referències bibliogràfiques respectives- i a arreplegar la notícia de les primeres institucionalitzacions de l'ensenyament filosòfic a l'Acadèmia platònica i al Liceu d'Aristòtil, tot i comprovant-hi la interrelació entre la institució docent i la Filosofia, la seua sistematicitat i la seua expressió. Per altra banda, la crítica al tòpic de la Filosofia medieval monacal⁽²⁶⁾ havia de fer-se recuperant la important "filosofia a la cort", i mostrant les fonts àrabs i jueves del nostre primer pensament filosòfic. La desconsideració que ha patit la nostra més antiga Filosofia i la dispersió de les fonts del seu estudi ens ha menat a aprofundir en alguns temes (com ara, el llibres proverbials o les referències profètiques) i a organitzar tot el ventall de referències. També ens ha servit per endinsar-nos en tècniques no habituals dels estudis didàctics i filosòfics, com ara la transcripció paleogràfica o els estudis filològics.

(25).- Com ara, Gustav Heckmann: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover, Schroedel, 1981; César Tejedor Campomanes: *Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y materiales*. Madrid, S.M., 1984, i recentment, Antonio Arostegui: "Depuración de la didáctica filosófica", *Paideia*, any XI, Jul-Set 1990, pp. 18-26. Front a aquest corrent que estima, en paraules de Tejedor que "Sócrates sigue siendo, quizá, el mejor modelo de "profesor" de filosofía", *op. cit.*, p. 40. També, malgrat la seua aparença negativista i crítica, hauriem d'incloure en aquest grup obres com *La apologia del sofista* (1973) de Fernando Savater, encara que la posició didàctico-filosòfica d'aquest sembla perfilada en la seua contribució "Enseñar lo inenseñable" (ponència al Congrés de Filòsofs Joves de 1977, publicada com epíleg de 1978 a *La Filosofía tachada, precedida de Nihilismo y Acción*, Madrid, Taurus, 2.ª edic. augm.), a propòsit d'un text de Pierre Klossowski.

(26).- Tòpic ben arrelat, com ho demostren estudis clàssics com els de Paul Vignaux: *La pensée au moyen âge*, Paris, Colin, 1938; vers. cast., 1954, 1983, 4.ª reimpr.; Étienne Gilson: *La philosophie au moyen âge*, 1952², vers. cast., a cura d'Arsenio Pacios i Salvador Caballero, Madrid, Gredos, 1958, 1965²; Julius Weinberg: *Short History of Medieval Philosophy*, Princeton University Press, 1964, vers. cast., Madrid, Cátedra, 1987.

El capítol III, anomenat genèricament "L'ensenyament de la Filosofia a la Renaixença: l'Estudi a València", vol acostar-se a la tesi general, la interdeterminació entre Didàctica, Filosofia i Ensenyament filosòfic, tot i acostant-se a dos valencians il·lustres: Joan Lluís Vives i Pere Joan Nunyes. Mostrar en les seues obres les relacions entre aquells sabers (i s'haurien d'afegir els coneixements filològics) i encetar un estudi erudit, que s'allunyara de l'hermenèutica apologètica habitual en un cas i el simple oblit en l'altre, és l'objectiu dels epígrafs 1, 2, 3 i 4 d'aquest capítol. És clar que les consideracions sobre Vives i Nunyes ultrapassen l'àmbit de la Universitat valenciana, i el títol resta doncs només indicatiu. S'hi parla de l'estudi filosòfic -i filològic- a París, Lovaina, Barcelona o Saragossa, i es pretén, com en altres llocs d'aquest treball, recuperar textos fonamentals, com és el cas de l'opuscle *Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia* (1518) de Vives, considerat per Brücker com la primera i molt erudita història universal de la Filosofia, del qual oferim una traducció a la nostra -i la del humanista- llengua, així com una ampla selecció de fragments de l'*Exercitatio Linguae Latinae*, els seus *Diàlegs*⁽²⁷⁾, composant un quadre de la seua visió de l'educació. També en el cas de Pere Joan Nunyes hem, diguem-ne, recuperat la seua obra "Avisos per a estudiar les arts en particular" i amples fragments del seu llibre *De recta atque utili ratione conficiendi cvrriculi philosophiae...*

L'epígraf 5 del capítol III ofereix un altre apropament a l'ensenyament filosòfic, mitjançant la reconstrucció epistolar. La possibilitat afortunada de disposar de vuit epístoles al voltant de la pretensió de Joana de Pinós, vescomtessa d'Illa i Canet, d'establir a Mallorca un Estudi per a la Filosofia lul·liana, ens permet reconstruir el micro-univers d'interessos que poden convergir en l'extensió docent d'un corrent filosòfic a les darreries del s. XV. Ens ha interessat particularment una història que conclou en fracàs i que ens

(27).- Tot just una recent traducció al castellà d'aquesta obra ha aparegut sota el títol "Diàlegs sobre l'educació" (Madrid: Alianza, 1987).

allunya de qualsevol pretensió de fer una exposició de tendències, moviments o corrents i oblidar-hi les persones que les suporten. Es per això que parlem de "factor humà".

La continuació d'aquest capítol III és el V, que segueix mostrant com era l'ensenyament de la Filosofia a casa nostra durant la Decadència i la Il·lustració, és a dir durant els segles XVII i XVIII. Abans però calia introduir com s'havia desenvolupat la Filosofia i la Didàctica durant aquest període. Aquesta és la finalitat del capítol IV, que tracta de la constitució metòdica de la Filosofia Moderna -tot i seguint la pauta clàssica: racionalisme, empirisme i filosofia transcendental- i la Didàctica, també amb la triade clàssica Bacon-Ratke, Alsted-Andreeae i Comeni. Hem aportat, tanmateix, algunes orientacions que cal ressenyar, com ara la seqüencialització epistemològica de la constitució de la Didàctica -que continua a la segona part amb dos epígrafs més (28)-, l'articulació Filosofia-Didàctica que troba fites destacades com Bacon o Kant, o el començament de la Filosofia Universitària dintre de la sistemàtica kantiana. Totes aquestes formacions discursives, si hom permet l'expressió, resulten decisives, com va analitzant-se, en la configuració de l'ensenyament filosòfic. L'intent de seqüencialització epistemològica del coneixement didàctic, té, no cal dir-ho, repercussions importants si atenem a allò conegut com la crisi del paradigma eficientista, emmarcats ací en l'evolució i crisi del pensament positivista.

Si abans parlàvem de la recuperació de figures il·lustres com Vives i Nunyes, quelcom semblant caldria dir de Mayans o Tosca, Corachan o Sidró. Ells són les fites bàsiques de la situació crítica que pateix l'ensenyament filosòfic, a casa nostra durant els segles XVII i XVIII. També ací hem pretès recuperar algun text dels nostres autors més il·lustres i hem donat una

(28).- Segona part, I, 1, i III, 1.

transcripció del "Methodo de estudiar" de Mayans, que llegirem a la Biblioteca de Menéndez Pelayo⁽²⁹⁾. Així mateix hem gaudit d'acostar-nos al fracàs (i en general no va tenir una altre fi la nostra Il.lustració) del curs filosòfic de Sidró, un altre episodi ben documentat.

La segona part, l'ensenyament filosòfic des de l'època moderna fins el món actual recupera els fils apuntats, pel que fa als desenvolupaments didàctics i filosòfics i continua, amb l'ajut de la legislació estatal, la descripció de l'ensenyament filosòfic. Mentre la constitució de la Didàctica moderna tenia una pauta epistemològica clara, després de l'articulació arquitectònica kantiana, i ens portava a identificar les aportacions de Herbart, Pestalozzi i Bobbit⁽³⁰⁾, el camp filosòfic presenta una pluralitat més difícil de sistematitzar. No s'ha fet acl, és clar, una Història de la Filosofia Contemporània; però havia de presentarse un ventall de corrents filosòfiques que inspiraren l'ensenyament en general i l'ensenyament filosòfic en particular. Això és el que s'ha fet amb l'idealisme alemany, amb els ideòlegs, eclèctics i positivistes bàsicament francesos, amb el marxisme i el krausisme, amb l'espiritualisme, amb el voluntarisme i el nihilisme i, ja al segle XX, l'existencialisme, el neopositivisme, la filosofia analítica, el leninisme, la neoescolàstica, o els corrents integradors. S'han aportat tractaments específics, com ara el desenvolupament i la crítica de la Filosofia Universitària, que es una reflexió que, com s'hi veu, implica tota una concepció del saber i per tant la funció de les institucions docents i de la seua relació amb l'Estat. De vegades, un moviment filosòfic presentat pot semblar no tindre una articulació amb l'ensenyament. Seria aquesta una apreciació incorrecta. Tot ells influïren, potser no immediatament, en la docència filosòfica bé per mitjà de concepcions

(29).- Hem d'agrair les indicacions del professor Antonio Mestre, com hom sap i juntament amb els professors Peset un coneixedor cabdal del nostre il.lustrat d'Oliua.

(30).- És clar que una raó satisfactòria d'aquestes afirmacions se troba en els capítols corresponents, ja citats en la nota 28.

generals sobre la instrucció o la seua "ciència", bé mitjançant programes o metodologies concretes de l'ensenyament filosòfic.

La legislació de l'Estat espanyol sobre ensenyament en general i ensenyament filosòfic en particular ofereix, com ja hem dit, un potent fil conductor per reconstruir com s'ha esdevingut la docència de la Filosofia durant els dos darrers segles. Es tractava doncs, malgrat que el treball era ample i el resultat final no podia oferir una lectura amena, d'arreglar tota la normativa promulgada -o que havia restat en projecte- sobre el tema⁽³¹⁾ i estudiar-la mostrant la seua dependència de la història real, la seua articulació amb projectes polítics conservadors i, de vegades, progressistes, la seua relació amb els nous, o més bé amb els antics, corrents filosòfics i didàctics, i la seua concreció en programes, mètodes i materials. Les cinquanta mesures legislatives analitzades deixen molt clara la correlació entre governs progressistes i apertura a nous moviments filosòfics europeus i renúncia als mitjans de control del curriculum habituals (llibres de text, inspecció ideològica, etc.); per contra, els governs conservadors n'empren i es decanten pel escolasticisme (de vegades neoescolàstica, freqüentment veteroescolàstica), tot i defensant des de la filosofia una instrucció moral sota el dictat de la religió catòlica. Cap a la fi de la segona part hem resumit en un gran esquema (que ocupa set planes) les mesures legislatives sobre l'ensenyament de la Filosofia, tot i considerant la data concreta de cadascuna d'elles, el govern al poder, el ministre encarregat de la instrucció, el tipus de política que s'hi feia, la mesura legislativa en concret i el seu contingut, el que afectava l'ensenyament filosòfic, els seus inspiradors teòrics i, per últim, el seu resultat. El lector pot fer servir aquest esquema per orientar-se en la lectura d'aquesta part. Lògicament, en arribar al llindar de l'actualitat, s'havia d'incorporar una consideració de la important polèmica dels professors M.

(31).- Feina facilitada pels reculls i els estudis de Puelles Benítez pel que fa a la instrucció en general i E. Fey, pel que fa a la filosòfica.

Sacristán i G. Bueno. De la posició del professor català és aquesta tesi una hereva llunyana. Com sempre, ha estat gairebé obsessiva la preocupació per oferir indicacions bibliogràfiques i orientacions en tot allò estudiat. Encara que potser no cal recordar-ho, una Tesi també és un episodi que pot orientar un posterior estudi, d'ú mateix o d'altres que vindran al darrere.

Ja hem explicat com si el nostre treball s'hagués de limitar a allò que a hores d'ara rep el nom amb propietat de Didàctica de la Filosofia hauria de tractar només el que apareix en la tercera part, on s'analitzen una sèrie de posicions i debats que s'han desenvolupat als darrers anys amb una maduresa didàctica, filosòfica i pedagògica clara. Havíem de presentar lògicament aquestes posicions i havíem de criticar-les (més o menys explícitament) des de la recerca sobre l'ensenyament filosòfic -com un fet històric- el qual havia estat arreplegat en les dues primeres parts d'aquest treball. No cal explicar l'arquitectònica d'aquesta part, que és molt clara. Si que reclamarem l'atenció sobre una conseqüència general que caldria n'estreure i donarem raó de algunes absències.

Un cop d'ull general d'aquesta part ofereix una conseqüència potser descoratjadora per alguns: no hi ha possibilitat de reconstruir una Didàctica de la Filosofia com disciplina. La pluralitat d'orientacions, de paradigmes, de perspectives ho fan impossible. Fins i tot, la possibilitat d'un ensenyament de la Filosofia, com un saber secular, resta problemàtica en algunes tradicions, tot just en aquelles que acabarien defensant una definició de Filosofia en termes d'activitat, és a dir, el marxisme i l'anàlisi. Només s'ofereixen intents de recuperació de la tradició filosòfica, amb una preceptiva docent, en orientacions didàctiques amb compromisos, diguem-ne, ontològics no compartits pe tothom, com ara el dualisme metafísic o l'eclecticisme hermenèutic -i incompatibles amb els que s'enunciaven en termes d'activitat. Aquestes consideracions generals, tot just per la seua generalitat i, per tant,

ambigüitat, són força qüestionables, i s'han d'entendre ací més com una invitació a penetrar en els fulls de la tercera part que com un teorema a demostrar. Ara bé sí que ens serviran per justificar la primera de les absències anunciades. No oferirem en aquest treball cap preceptiva sobre l'ensenyament de la Filosofia. No es pretén ací donar cap norma sobre quina instrucció filosòfica cal donar, quan o com fer-ho. Si alguna expressió suggerira alguna afirmació en aquest sentit hauria immediatament de desconsiderar-se per mal redactada. Aquesta posició sorgeix tant d'una orientació, diguem-ne, teòrico-curricular general, com d'una conclusió didàctico-filosòfica particular: qualsevol preceptiva (que no parteix d'una definició de Filosofia en termes d'activitat) sobre l'ensenyament filosòfic parteix d'una comprensió unilateral de la Filosofia. Hom podria dir que a la base d'aquest resultat ja està la crisi de la Filosofia amb més majúscules que mai, de la Filosofia sistemàtica i sistematitzadora, de la *Wissenschaft* o de la *sofia* tal i com, per exemple, el filòsof de l'ambició absoluta, Hegel, pensava haver realitzat. La percepció d'aquesta crisi i al mateix temps la urgència que determina la facticitat de l'ensenyament filosòfic (hi ha professores i professors que han d'impartir uns programes i avaluar-ne) és la que determina el ventall de les posicions didàctico-filosòfiques alemanys, a hores d'ara les més elaborades dintre d'aquesta perspectiva. És aquesta tensió la que determina, en darrera instància, pensem nosaltres, la seua polaritat. La nostra posició no pot pretendre una reconstrucció així perquè la nostra anàlisi ha posat de relleu el paper de les formes d'institucionalització en la mateixa definició de Filosofia. O dit en altres termes, podríem agrupar les posicions didàctico-filosòfiques en tres grups: a) Aquells que defensen, explícitament o implícita, una definició, diguem-ne, clàssica de la Filosofia (hegeliana, pre-hegeliana, pre-kantiana o, fins i tot, pre-humeana) i que per tant dedueixen una preceptiva. b) Aquells altres que, amb consciència de la crisi de la Filosofia absoluta, intenten donar una resposta, bastint una mínima preceptiva, a les urgències de la facticitat docent, bé que amb posicions contraposades; c) Aquells altres que, reconeixent

una discontinuïtat radical en el desenvolupament de la Filosofia, entrebanquen l'articulació d'una didàctica tradicional (una preceptiva curricular), més encara quan es descobreix la importància de les formes d'institucionalització docent en la mateixa determinació del concepte Filosofia.

La segona de les absències que hem d'assenyalar és allò que respecta a l'ensenyament de la Filosofia en l'actualitat. Ara bé, és aquesta una absència justificada. L'actual procés de reforma de l'ensenyament -que ha culminat amb la LOGSE tot un procés legislatiu que tenia com a fites històriques la LRU i la LODE- no ha legislat res encara pel que fa a l'ensenyament filosòfic, llevat d'algunes ratlles que fixen la Filosofia com una matèria comú del batxillerat⁽³²⁾. Ni tan sols s'ha encetat quan redactem aquestes ratlles el

(32).- L'article 27 de la "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo" diu:

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
2. Las materias comunes del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.
3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:
 - Artes.
 - Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
 - Humanidades y Ciencias Sociales.
 - Tecnología.
4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:
 - Educación Física.
 - FILOSOFÍA.
 - Historia.
 - Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma, y Literatura.
 - Lengua extranjera.
5. La metodología didáctica del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad.
6. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las materias propias de cada modalidad, adaptándolas a las necesidades de la sociedad y del sistema educativo.
7. El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de bachillerato o modificar las definidas en esta ley."

debat dels projectes i programes de les matèries, que ens podria oferir l'oportunitat d'un capítol monogràfic.

La quarta part d'aquesta Tesi inclou la bibliografia i l'índex onomàstic i l'índex final. S'ha pretès que aquesta part no fóra una reiteració de les referències ja oferides en el cos del text. Es per això que l'ordenació bibliogràfica no presenta l'ordenació habitual, tot i seguint l'ordre alfabètic, ni tampoc el més inusual de cronològic. S'hi han recollit només aquelles referències específicament didàctico-filosòfiques, i s'han ordenat tot i seguint criteris pràctics, distingint-ne llibres de texts d'obres didàctiques, i dintre d'aquestes llibres i articles. L'índex general d'aquesta part, com en la resta de parts, s'incorpora també al principi del fragment, per tal d'orientar la lectura o la consulta.

L'índex de noms citats al text, generalment noms d'autors, permet localitzar les diferents referències que s'hi fan. S'incorporen les diferents versions idiomàtiques dels noms, donant preferència a la versió original i catalana. Per motius lògics, en aquest índex de noms citats al text no figuren els de la relació bibliogràfica final.

La Tesi es tanca amb l'índex general.

Els llistats bibliogràfics i els índex sempre són imperfectes, per incomplets i per indeterminats. Per bandejar aquest segon problema hem assumit sempre un criteri generós, a fi d'incloure referències encara que pugueren semblar dubtoses (recordarà el llegidor que era aquest el criteri que recomanava Descartes per a les qüestions pràctiques).

Per tal que la relació bibliogràfica final no fos una mera relació nua, hem començat la part quarta amb un article sobre bibliografia de Didàctica de la

Filosofia que, amb motiu de l'obra publicada per Xavier Garcia Raffi i l'autor d'aquestes ratlles, amb el títol *Manual bibliogràfic per a l'ensenyament filosòfic*⁽³³⁾, ens encomanà la revista *Cuadernos de Pedagogia*, per a la seua secció "bibliotema"⁽³⁴⁾. S'hi ofereixen unes indicacions generals, que lògicament hauran estat superades per al lector d'aquest treball en la seua totalitat.

Lògicament, la publicació d'aquest article marca el límit cronològic de les referències bibliogràfiques que oferirem en aquest treball.

Com ja hem dit al començament d'aquest capítol, pretenem més limitar un espai teòric que arribar a troballes fonamentals. De totes maneres hom podria pensar que és un resultat del nostre treball que la Filosofia apareix determinada pel seu ensenyament. S'arribaria així a una definició tal vegada més radical que aquella que va proposar Samuel Alexander, per al qual la Filosofia seria simplement l'estudi d'aquells temes que ningú, llevat d'un filòsof, se li ocurriria d'estudiar. Podriem dir, doncs, que la Filosofia seria l'ensenyament d'aquells temes que a ningú, llevat d'un professor de Filosofia, se li ocurriria d'ensenyar. Potser siga cert.

Per últim, sols resta obrir un capítol d'agraïments.

Han estat tant les amigues i els amics, les companyes i els companys, que han prestat llur col.laboració per a la realització d'aquest treball, i als quals sense dubte se'ls deu el que puga tindre de valor, que hauriem d'escriure un altre treball, potser més ample encara, per manifestar-los el nostre

(33).- Publicada a València, pel Servei de Formació Permanent de la Universitat de València i el Col·legi de Doctors i Llicenciats, l'any 1990. L'obra està concebuda per a servir de guia o manual, com a eina per als nostres alumnes del Curs d'Aptitud Pedagògica, el cèlebre CAP.

(34).- Núm. 189, febrer 1991, pp. 78-79.

reconeixement i agraïment. La nostra lletra, però, mai se podrà comparar als escrits del poeta, i en tots ells, família, amics, professors i companys (en definitiva "tots els bons, amb que em trobe en companyia"), pensem quan recordem, en aquest punt, les paraules de Jordi de Sant Jordi:

*"Fortuna veí que ha mostrat son voler
sus mé, volent que en tal punt vengut sia;
però no em cur, pus hai fait mon voler
amb tots los bons que em trob en companyia".*

València, primavera de 1991.

PRIMERA PART:

EL ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA
FINS EL MÓN CONTEMPORANI

PRIMERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS EL MÓN CONTEMPORANI.

T A U L A

I. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ANTIGUITAT: EL MÓN GREC.

1. L'apuntament dels tòpics clàssics.
2. La institucionalització de l'ensenyament filosòfic.
 - a) L'Acadèmia de Plató.
 - b) El Liceu d'Aristòtil.

II. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'EDAT MITJANA: ELS PAÏSOS CATALANS.

- a) La Filosofia a la cort.
- b) La Filosofia, i la seua crítica, al monestir.

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A LA RENAIXENÇA: L'ESTUDI A VALÈNCIA.

1. Filosofia i Història de la Filosofia en l'obra de Joan Lluís Vives.
 - a)
 - b)
 - c)
2. L'Estudi segons el filòsof Vives.
3. Complement: Traducció de *Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia* (1512), de Joan Lluís Vives.
4. L'ensenyament de la Filosofia segons Pere Joan Nunyes, amb el complement de l'edició crítica de la seua obra inèdita *Avisos per a estudiar les arts en particular*.
5. El "factor humà" en l'ensenyament filosòfic. Glossa del fracàs en l'establiment d'un Estudi Lul·lià a Mallorca (1475-1481).

IV. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'EDAT MODERNA.

1. La constitució metòdica de la Filosofia Moderna.
 - a) Descartes, Spinoza, Leibniz.
 - b) Bacon, Locke, Hume.
2. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (I).
 - a) Bacon, Ratke.
 - b) Alsted, Andreae.
 - c) Comeni.
3. El cim de la modernitat: Kant.
 - a) L'activitat docent.
 - b) La síntesi metòdica-transcendental.
 - c) L'articulació arquitectònica de la Pedagogia.
 - d) La Filosofia universitària.

V. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A CASA NOSTRA ENTRE LA DECADÈNCIA I LA IL·LUSTRACIÓ.

1. Crisi en l'ensenyament filosòfic durant la Decadència barroca del segle XVII.
2. L'ensenyament de la Filosofia en la minoritària Il·lustració del segle XVIII.
 - a) L'ensenyament filosòfic a la nova Universitat de Cervera.
 - b) Les contribucions de Gregori Mayans i Siscar.
 - c) La renovació de la Universitat valenciana i el seu ensenyament filosòfic a la fi del segle.
 - d) El fracàs del curs filosòfic de Joan Facund Sidró.
3. Complement: Transcripció del "Methodo de estudiar" (1752-1753) de Gregori Mayans i Siscar.

I. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ANTIGUITAT: EL MÓN GREC.

1. L'apuntament dels tòpics clàssics.

El desenvolupament econòmic de la ciutat-estat d'Atenes afavorí el sorgiment institucional de l'ensenyament filosòfic. Aquest promogué l'ordenació d'opinions antigues sobre la Natura, algunes de les quals havien estat formulades dintre de moviments formatius, com ara el pitagorisme, i va establir els trets fonamentals d'allò que durant segles serien les doctrines filosòfiques. És per això que, encara que embrionàriament, els pensadors grecs assajaren gairebé totes les posicions al si de la Filosofia i els tòpics més importants referits al seu ensenyament. Reduirem ací la nostra exposició a assenyalar aquests tòpics i indicar-ne les fonts per al seu estudi. Els tractarem més endavant, quan la nostra anàlisi considere a més a més dos elements que no hi havia al món grec: l'ordenació estatal de l'educació i l'intent de fer-ne una ciència.

Els tòpics clàssics d'ensenyament filosòfic dels que parlaren els filòsofs grecs i les seues fonts són almenys:

* La dialèctica exoterisme/esoterisme, ja palesa als fragments pitagòrics⁽¹⁾.

(1).- Per a les fonts pitagòriques, veure: Maria Timpanero: *Pitagorici, testimonianze e fragmenti*, 3 vols., Firenze, La Nuova Italia Editrice, I, 1958, II, 1962, III, 1964. Una relació cronològica d'estudis importants és: A. Delatte: *Études sur la littérature pythagoricienne*, Paris, 1915; F. M. Cornford: "Mysticism and Science in the Pythagorean Tradition", *Class. Qu.* 16, 1922, 137-150; 17, 1923, 1-12; A. Rostagni: *Il verbo di Pitagora*, Torino, 1924; J. Levy: *Recherches sur les sources de la légende de Pythagore*, Lieja, 1929. K. von Fritz: *Pythagorean Politics in South Italy: an analysis of the sources*, New York, 1940; N. Boussoulas: "Les Pythagoriciens. Essai sur la structure du Mélange dans la pensée présocratique", *Rev. de Met. et Morale*, 64, 1959, 385-395. K. Kerényi: *Pythagoras und Orpheus*, Zürich, 1960; Walter Burkert: *Weisheit und Wissenschaft. Studien zu Pythagoras, Philolaos und Platon*, Nürnberg, 1962; K. H. Ilting: "Zur Philosophie der Pythagoreer", *Archiv für*

* La professionalitat dels Sofistes (debatuda en Plató: *Prot.*, 311 a - 317 e) (2).

* La "maièutica" de Sòcrates (Plató: *Apol.*, 21 d; *Men.*, 80 d - 86 d; *Teet.*, 149 a - 151 e; *Carmides*, 166 c; *Prot.*, 360 e; *Hip. Menor*, 369 b - c, 373 b) (3).

* L'ideal de la "paidèia" (Plató, *Rep.*, 374 b; 376 b - 377 c; 401 d - 403 c; 410 d - 411 e; 474 d - 477 a; 497 c - 498 c; 499 e; 504 b - 505 a; 514 a; 521 c - 541 b) (4).

Begriffsgeschichte, 9, 1964, 103-132; J. A. Philip: *Pythagoras and early Pythagoreanism*, Toronto, 1966. C. J. de Vogel: *Pythagoras and early Pythagoreanism. An Interpretation of neglected evidence on the philosopher Pythagoras*, Assen, 1966.

(2).- D'aquest fragment d'un diàleg platònic, al voltant del cobrament del preu per l'ensenyament filosòfic, hi ha una versió en la nostra llengua: Plató: *Apologia, Protàgoras...*, trad. catalana de J. Crexells, Barcelona, edit. Laia, 1982, 2^a edició. També en tenim de bones traduccions a l'espanyol, com ara: Platón: *Protàgoras*, edición bilingüe a cargo de Julian Velarde Lombraña, análisis de G. Bueno Martínez y bibliografía de G. Bueno Sánchez, Oviedo, Pentalfa, 1980; Platón: *Diálogos I, Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisi, Cármenes, Hippias Menor, Hippias Mayor, Laques, Protàgoras*, Introducción general por Emilio Lledó Iñigo; traducción y notas de J. Calonge Ruiz, Emilio Lledó Iñigo y Carlos García Gual, Madrid, Gredos, 1981; Platón: *Protàgoras*, introducción, traducción y notas de Juan Carlos García Borrón, Barcelona, Edit. Humanitas, 1983. Un article sobre aquest tema és: P. Palop: "El sofista y el filósofo, la enseñanza de la filosofía a la luz del *Protàgoras* de Platón", *El Basilisco*, n. 5, Nov-Des 78, pp. 19-26. Edicions dels fragments dels Sofistes són: M. Untersteiner: *I Sofisti. Testimonianza e Framenti*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1967, 4 vols; J. P. Dumont: *Les Sophistes. Fragments*, Paris, P. U. F., 1969. Alguns estudis fonamentals sobre els Sofistes, cronològicament ordenades són: E. Dupreel: *Les Sophistes*, Paris, Ed. Neuchatel, 1948. A. Llanos: *Los viejos sofistas y el humanismo*, Buenos Aires, Juárez Ed., 1969. W. K. Guthrie: *The Sophists*, Cambridge University Press, 1971.

(3).- Els estudis clàssics sobre Sòcrates són: H. Maier: *Sokrates*, Tübinga, 1913; E. Dupreel: *La légende socratique et les sources de Platon*, Brussel·les, 1922; A. Taylor: *Socrates*, Londres, 1935; A. Tovar: *Vida de Sócrates*, Madrid, 1947; A. H. Chroust: *Socrates. Man and Myth*, Londres, 1957. G. Galli: *Socrate ed alcuni Dialoghi platonici*, Torino, 1958. W.K. C. Guthrie: *Socrates*, Cambridge University Press, 1971.

(4).- Estudis d'aquest tema són: Werner Jaeger: *Paideia*, traduc. (sobre la 2.^a ed. alem., 1936) de J. Xirau, México, edit. Fondo de Cultura Económica, nombroses edicions i reimpressions des de 1942. H. Marrou: *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1965. F. Rodríguez Adrados: *Ilustración y política en la Grecia clásica*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.

* L'ensenyament de l'"areté" (Plató: *Charmid.*, 161 b; *Rep.*, 353; 427 a; 429 a; 433 b - c. Aristòtil: *Eth. Nic.*, II, 6 1106 a 14-5; 1107 a 1-5. Estòics: *Diog. Laer.*, VII, 90 ss.)⁽⁵⁾.

* La institucionalització de l'ensenyament filosòfic. (L'Acadèmia: *Diog. Laer.*, III, 25; El Liceu: *Diog. Laer.*, V, 39, 51-52; Ciceró, *Acad.*, I, 4, 17)⁽⁶⁾. Per la importància d'aquest punt, li dedicarem l'apartat següent.

2. La institucionalització de l'ensenyament filosòfic.

De les institucions atenenques d'ensenyament filosòfic, és clar que l'Acadèmia creada per Plató i el Liceu establert per Aristòtil en són les més remarcables. Parlarem d'elles intentant mostrar com influïren en la Filosofia d'aquells que les fundaren.

a) L'Acadèmia de Plató.

Plató comença la seua activitat literària després de la mort de Sòcrates (399 a. J.), però la redacció dels diàlegs va esdevenir quan, tornant d'unes primerenques experiències polítiques a la cort de Dió i Dionisi, a Sicília (387), decideix fundar una institució d'ensenyament filosòfic a Atenes, prop dels jardins consagrats a l'heroi atenenc Academo, raó per la qual fou anomenada "Acadèmia". Com ha destacat Werner Jaeger⁽⁷⁾, l'Acadèmia no era pas

(5).- Els estudis clàssics sobre aquest tema són: H. van Lieshout: *La théorie platonicienne de la vertu*, 1926; R. Simiterre: *La théorie socratique de la vertu-science selon les "Mémoires" de Xénophon*, 1938; H. J. Krämer: *Arete bei Platon und Aristoteles. Zum Wesen und zur Geschichte der Platonischen Ontologie*, 1959; Jörg Kube: *"Texnh" und "Apeth". Sophistisches und platonisches Tugendwissen*, 1968.

(6).- Les indicacions bibliogràfiques s'oferiran a l'apartat següent.

(7).- *Aristoteles. Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung*, 1923, trad. cast. Mèxic, ed. F.C.E., 1946.

una institució docent en el sentit modern. Hi havien pràctiques de culte a les muses. Aquesta comunitat de culte, aquest *thiasos*⁽⁸⁾, practicava sacrificis regulars o comuns, *koinà hierá*. K. Praechter i H. Cherniss consideren, però, que aquesta no era pas la seua única activitat⁽⁹⁾. Als debats sobre la pràctica acadèmica⁽¹⁰⁾, cal afegir les discussions sobre la doctrina no escrita de Plató. Mentre uns estudiosos s'han acostat a la qüestió projectant sobre la interpretació dels diàlegs els temes del platonisme. Aquest ha estat el cas de Stenzel, Robin, Festugière, Moreau, Krämer i altres⁽¹¹⁾. Krämer, per exemple, en

(8).- *Diog. Laer*, III, 25.

(9).- Veure respectivament: Fr. Ueberweg, *Gründriss der Geschichte der Philosophie*, -Die Philosophie des Altertum v. K. Praechter-. Berlin 1863-1866, 1962², i *The Riddle of the Early Academy*, Berkeley, 1945. Ambdós s'enfrontaven E. Howald (*Die platonische Akademie und das moderne Universitas litterarum*. Zürich, 1921).

(10).- A més a més de les obres ja esmentats, son estudis clàssics sobre l'Acadèmia platònica i els platonistes els següents: H. von Stein: *Sieben Bücher über die Geschichte des Platonismus*, Göttingen, 1862-1875 (reed. fotostàtica, Frankfurt, 1965); Th. Gomperz: "Die Akademie und ihr vermeintlicher Philomacedonismus", *Wiener Studien*, 4 (1882), 102-20; H. Usener: "Die Organisation der wissenschaftlichen Arbeit in der platonischen Akademie", 1884 (reimpr. *Kleine Schriften*, III, 1912); F. W. Bossell: *The School of Plato, its Origin, Development...*, London, 1896; O. Immisch: "Die Akademie Platons und die modernen Akademien", *Neue Jahrbücher für klassische Philologie*, 150 (1894), 421-42; L. Keller: "Die Akademie der Platoniker im Altertum", *Monashefte der Comenius-Gesellschaft*, 1899; P.L. Landsberg: *Wesen und Bedeutung der platonischen Akademie*, 1923 (trad. cast.: *La Academia platónica*, 1926); Pan Aristophron: *Plato's Academy: The Birth of the Idea of Its Rediscovery*, 1934; O. Gigon: "Zur Geschichte des sogenannten Neuen Akademie", *Museum Helveticum* (1944); H. L. Herter: *Platons Akademie*, Univ. Bonn, 1944, 1952²; O. Seel: *Die platonische Akademie. Eine Vorlesung und eine Auseinandersetzung*, 1953; E. B. Armstrong: *Plato's Academy*, Leeds Philos. Soc., 1953; Ph. Merlan: *From Platonism to Neoplatonism*, La Haia, 1953; J. Zürcher, *Das Corpus Academicum* (td Syntagma Akademikón). *In neuer Auffassung dargestellt i Lexicon Academicum*, Paderborn, 1954; D. A. Ree, *Bipart, of the Soul in the Early Acad.*, Journ. Hell. stud., 1957. Cal afegir els repertoris bibliogràfics de W. Totok: *Handbuch der Geschichte der Philosophie*, I: *Altertum*. Frankfurt, Klostermann, 1964 i J. B. Skemp, *Plato*, Oxford, 1976.

(11).- Veure: J. Stenzel: *Zahl und Gestalt bei Platon und Aristoteles*, Leipzig/Berlin, Teubner, 1924, 1933², i *Platon der Erzieher*, Leipzig, Meiner, 1928; Léon Robin: *La théorie platonicienne de l'amour*. Paris, Alcan, 1933; A. J. Festugière: *Contemplation et vie contemplative chez Platon*. Paris, Vrin, 1937, 1959²; Joseph Moreau: *La construction de l'idéalisme platonicienne*. Paris, Boivin, 1939; H.-J. Krämer: *Arete bei Platon und Aristoteles. Zum Wesen und zur Geschichte der platonischen Ontologie*, Heidelberg, Winter, 1959.

defensa que la doctrina esotèrica condiciona l'exotèrica, per la qual cosa és important determinar aquella. Robin ho va intentar des del testimoni acadèmic d'Aristòtil, acostant-se així a l'ensenyament acadèmic (àgrafa dogmata)⁽¹²⁾, tasca que ha estat seguida per altres autors⁽¹³⁾, encara que la possibilitat de reconstruir el Plató no escrit sempre es mostra difícil⁽¹⁴⁾.

La conclusió que cal extreure d'allò que hem dit pel que fa al nostre tema és clara: malgrat les dificultats per a determinar una doctrina platònica anterior a la fundació de l'Acadèmia (potser no res més que l'Apologia de Sòcrates) i les de fixar la "Platons ungeschriebene Lehre", ningú no discutiria la importància de la mediació institucional, el pes de l'Acadèmia a l'hora de pensar i escriure els diàlegs. També hauria d'ésser remarcable per al pensament aristotèlic la influència del Liceu.

b) El Liceu d'Aristòtil.

També el pensament i l'obra d'Aristòtil està fortament mediatitzat per una institució docent: el Liceu. Quan va romandre a Assos, el filòsof ja inicià una activitat pedagògica⁽¹⁵⁾. Aquesta institució era, més bé, una mena de colònia de l'Acadèmia platònica. Quan l'Estagirites torna a Atenes (335 a. J.), després de romandre a la cort de Filipus de Macedònia, educant al fill d'aquest, Alexandre, va fundar (334) una escola entre les umbroses arboredes (peripatoi)

(12).- Léon Robin: *La Théorie platonicienne des idées et des nombres d'après Aristote*, 1908.

(13).- Com ara: K. Gaiser, *Platons ungeschriebene Lehre*, Stuttgart, 1963.

(14).- Ens han posat en guàrdia sobre la possibilitat de reconstruir un "Plató no escrit" les obres de l'esmentat H. Cherniss: *Aristotle's Criticism of Plato and the Academy*. New York, Russell and Russell, 1944, 1962², d'Hugo Perls: *Platon. Sa conception du Cosmos*, 2 vols., New York, La Maison française, 1945, i G. Krüger: *Einsicht und Leidenschaft. Das Wesen der platonischen Denkens*, Frankfurt, V. Klostermann, 1938, 1948².

(15).- W. Jaeger: *Aristoteles, edic. cit.*, II, v.

que circumdaven el temple d'Apol·lo Liceu i el gimnàs veí. Del lloc i del costum d'Aristòtil d'impartir-hi les seues explicacions passejant pels camins arborats, i de la seua ubicació provenen els noms de *Peripatos* i de *Liceu*⁽¹⁶⁾. El Liceu era ben diferent de l'Acadèmia, constituint més bé un gimnàs obert a tothom⁽¹⁷⁾. Durant 12 o 13 anys, Aristòtil es dedicà exclusivament a llurs ocupacions a l'escola, aplegant-hi, amb l'ajut d'Alexandre, la primera gran col·lecció de llibres; compilant tota una sèrie d'obres, perdudes en la seua major part, que recollien els materials per als cursos sistemàtics (obres de, diguem-ne, ciències naturals, exposicions de doctrines precedents i contemporànies, compendis de doctrines retòriques, col·lecció de 158 constitucions gregues, i també constitucions i costums estrangers). Aristòtil va escriure-hi tant les obres *exotèriques* -per al públic-, com les *acroamàtiques* o *esotèriques* -per a l'escola-, que són les que, en bona part, han arribat fins nosaltres. A la mort d'Aristòtil, encara que Teofrast fou recolzat per Demetrius de Falera i l'escola peripatètica arribà a ser una veritable institució, amb el seu domini, els seus locals i el seu santuari⁽¹⁸⁾, el Liceu no mantingué una activitat tan fèrtil com esdevingué a l'Acadèmia platònica, llevat tal vegada el cas del primer successor, adreçant-se, sobretot a partir d'Estrató de Làmpsac, cap als estudis físics. Caldria esperar l'edició d'Andrònicus de Rodes, el desè cap de l'escola, de les obres d'Aristòtil, donant-li llur ordenació clàssica, per tal de retrobar una fama que las va fer matèria de nombrosos comentaris durant segles⁽¹⁹⁾.

(16).- "Qui erant cum Aristotele Peripatetici dicti sunt, quia disputabant inambulantes in Lycio", Ciceró, *Acad.*, I 4, 17). La denominació segons el lloc era quelcom freqüent: l'escola que va fundar Zenó era coneguda com el Pòrtic, la d'Epicur com el Jardí.

(17).- I. Düring: *Aristotle in the Ancient Biographical Tradition*, Goeteborg, 1957, pàgs. 460-461. L'obra de Düring és una edició crítica i comentada de les antigues "Vides d'Aristòtil", com ara la de Diògenes Laerci, V, 1-35; la d'Hesychius; així com la *Vita Marciana*, *Vita vulgata*, *Vita Lascaris*, *Vita Latina*, amb un sumari de les *Vides* medievals, amb inclusió de les tradicions ciriaques i àrabs-.

(18).- *Diog. Laer.*, V, 39; 51-52.

(19).- Les referències bibliogràfiques clàssiques sobre el Liceu aristotèlic i els peripatètics són, entre altres: *Die Schule des Aristoteles*. Texte und

Així doncs, també en el cas d'Aristòtil, la redacció de les seues obres, el caràcter d'aquestes i llur difusió estan força influïdes pel marc institucional. Fins i tot l'ordenació de les obres de l'Estagirítés i l'exposició del sistema aristotèlic es faria durant segles⁽²⁰⁾, tot seguint les indicacions que havien sorgit del si del Liceu.

Kommentar, per F. Wehrli, 10 vols., Bale/Stuttgart, 1944-1959. Veure també: J. Brun: *Aristote et le Lycée*, Paris, 1961.

(20).- Potser fins l'obra clàssica de Jaeger (1923), ja esmentada.

II. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'EDAT MITJANA:
ELS PAISOS CATALANS.

Des del regnat de Jaume I (1213-1276) fins el de Ferran II (1479-1516), la filosofia catalana va mantenir una presència diversa. La seua transmissió va restar, tanmateix, lligada a unes poques institucions, com ara les corts i els monestirs, la qual cosa va determinar, com veurem, la seua elaboració i el seu ensenyament. Des d'aquesta perspectiva historiogràfica, és clar que el propòsit d'accentuar la determinació institucional de la nostra filosofia, que farem, s'ha de distingir tant de les pretensions de caracteritzar-la externament, a partir d'una altra tradició, com dels intents de trobar-hi uns trets interns definidors. L'exemple més conegut de la primera pretensió ha estat el llibre segon de *La tradició catalana* (1892), d'En Josep Torras i Bages (1846-1916). L'obra cabdal del bisbe de Vic en defensa que "el principi racional reflecteix la creença, per la qual és fecundat, com el mar retrau, com un immens mirall, els clarejants raigs solars que engendren l'evaporació, principi de fecunditat de la terra"⁽¹⁾. Un exemple del segon intent és l'assaig *Concepte General de la Ciència Catalana* (1918), d'En Francesc Pujols (1882-1962), per al qual la filosofia catalana (que anomenava també "sumpèctica", "hiparxiologia" i "pantologia") "és una ciència universal que (...) fa referència sempre i en tot temps a l'universal concret conegut, és a dir que (...) la ciència catalana és la que estudia tot el que és conegut, pres en conjunt, o sigui formant un sol i únic objecte"⁽²⁾. Vegem, doncs, com va aparèixer la nostra filosofia a les corts i als monestirs.

(1).- Introducció. Barcelona: Edicions 62, 1981, MDLC, 66, p. 22. El comentari d'Enric Prat de la Riba en *La nacionalitat catalana* (1906), Barcelona: Edicions 62, 1978, p. 48.

(2).- Pròleg. Barcelona: Pòrtic, 1983, pp. 27-28.

a) La Filosofia a la cort.

Als capítols CIX i CX del *Tirant lo blanc* (1460-1468) apareix el curiós personatge del filòsof de Calàbria. Ricomana, la infanta filla del rei de Sicília, reclama a la seua cort de Palerm "un home de grandíssima ciència" per "demanar-li tota la condició de Felip", fill menor del rei de França, amb el qual havia de complir matrimoni. El filòsof àulic s'hi mostra com un prodigiós endeví, capaç de fer enginyoses deduccions⁽³⁾. La presència de la Filosofia a les corts catalanes, documentada des del segle XIII⁽⁴⁾, era, però, ben diferent a la descrita per l'escriptor saforenc. Això resta palès quan parem esment en algunes obres, començant pels escrits d'un poeta àulic, el trobador Guillem de Cervera, autor dels possiblement més antics fragments en català conservats amb, diguem-ne, consideracions filosòfiques, els seus *Proverbis*⁽⁵⁾.

Guillem de Cervera (també: Cerverí de Girona, fl. 1259-1285) va romandre al servei de l'infant Alfons (fill de Jaume I i Lionor de Castella), del *Conqueridor*, de Pere II, *el Gran*, potser, d'Alfons II, *el Franc*, i del vescomte Ramon Folc V de Cardona. D'aquest poeta àulic ens han pervingut 119 composicions trobadoresques⁽⁶⁾ i una obra didàctica en vers, els *Proverbis*,

(3).- Sobre les fonts d'aquest passatge, M. de Riquer: *Nuevas contribuciones a las fuentes del "Tirant lo Blanch"*, Barcelona: Biblioteca Central, 1949, que n'identifica el relat bíblic de Josep, *Gènesi*, XL, i un conte de les *Mil i una nits*, que Joanot Martorell prendria d'un recull italià i anònim del segle XIII, *Le cento novelle antiche o Novellino*, que també inspiraria el *Curial e Güelfa*. També en són interessants per les referències filosòfiques l'ambaixada d'Abdallà Salomó (cap. CXLII) i les paraules de Salomó de la princesa Carmesina (cap. CLXXII), així com els parlaments d'aquesta.

(4).- "De la cort en la qual són fillosofis e savis e jutges", "Constitucions, segle XIII", *Anuari I.E.C.*, I, 1907, p. 295; cit. DCVB.

(5).- Per cert que L. Nicolau d'Olwer va assenyalar aquesta obra com una de les fonts del *Tirant*, "Sobre les fonts catalanes del 'Tirant lo Blanch'", *Revista de Bibliografia Catalana*, V, 1905, pp. 5-37.

(6).- Edicions: *Obras completas del trovador Cerverí de Girona*, a cura de M. de Riquer, Barcelona, 1947; *Lírica* (2 vols.) i *Narrativa*, a cura de Joan Coromines, Barcelona: Autors Catalans Antics - Curial, 1985.

escrita cap al 1280⁽⁷⁾. L'obra és una col·lecció de màximes morals distribuïdes en unes 1200 quartetes (còdex de Venècia). A més a més de les referències bíbliques (llibres sapiencials, Evangelis i Epístoles), llegendàries (la història de Diana -quartetes 538 i 539-, Virgili -1027-, Tristany -1028-, "la reyna d'Espanya" traïdora -1030-, la gesta francesa sobre *Basin* -1176-, etc.) o derivades segurament de "fabliaux" (102, 689, 1166, 1169, etc.), i del consell que el trobador dóna de llegir les *Geòrgiques*, de Virgili, -1072-, el *Theriacon*, de Màcer -1073- i la *Farsàlia*, de Lucà, -1074-⁽⁸⁾, en són ben interessants per al nostre tema les al·lusions que als *Proverbis* es fan dels filòsofs grecs i llatins, com ara:

- "(465) Jpocras pauset ley
e oc Pigragoras [Octopigoras, en el ms. d'Urgell]
sobre ls lors, fe que vs dey
que negus per nul cas
- (935) E diu bo sant Matheus
Senecha e sant Bernats
amans les causes, greus
serets per Deu amats
- (1181) S Aristotils no fos
que apres d astronomia
Alexandris per dos
perdera quant auia."⁽⁹⁾

(7).- Edicions: "Les Proverbes de Guylem de Cervera, poème catalan du XIII^e siècle", a cura d'A. Thomas, *Romania*, XV, 1886, pp. 25-110; "Proverbis d'G. de Cervera", *Cançoner dels Comtes d'Urgell*, a cura de Gabriel Llabrés, Vilanova i la Geltrú: J. Oliva, 1906, pp. 1-88; *Aplech de proverbis rimats den Guillem de Cervera trelladats de l'original provençalesch dotzentista en llengua catalanesca* per A.B.T. [Antoni Bullena i Tusell], Barcelona: Estampa "La Elzeviana", 1913, 32 pp.; Joan Corominas ha anunciat una edic. crítica i comentada dels *Versos Proverbials*, a edit. Curial.

(8).- Consell repetit puntualment en el fragment "Llibre de Cató", manuscrit del segle XV, *Col·lecció de Documents de l'Arxiu de la Corona d'Aragó -CoDoACA-* vol. XIII Barcelona: A.C.A., 1857 -edic. anastàtica, 1973-, p. 309, a cura de P. de Bofarull, per al qual té el mateix autor que unes "Sentències morals" (*ibidem*, pp. 187-301), avui identificats com la *Doctrina moral* del mallorquí Nicolau de Pachs, que cita freqüentment Cerverí.

(9).- Edic. Llabrés, pp. 34, 68 i 85.

La darrera quarteta al·ludeix palesament al *Roman d'Alexandre*, que també és referit en altres màximes (901, 903 -s'hi esmenta Jerusalem-, 1031 -s'hi parla dels indis-, 1050 -sobre l'emmetzinament d'Alexandre- i 1180 -l'estada a l'Índia-⁽¹⁰⁾). Com és propi de les tradicions alexandrines àuliques, l'objectiu n'era la construcció d'un concepte cristià de poder real. De la continuació d'aquesta empresa a les corts catalanes en són una bona mostra obres com el *Libre de saviesa*, d'autor discutit, i el *Libre de paraules e dits de savis e filòsofs*, de Jahuda Bonsenyor, que veurem amb més minuciositat.

Libre de saviesa o *Llibre de doctrina* han estat el títols de les edicions d'una obra catalana que ens ha pervingut en un parell de manuscrits, el M, dipositat a la Bibl. Nacional de Madrid (sign. 921, abans L-2) i l'E, a la Real Bibl. de l'Escorial (sign. M-I-29), i de la qual s'han fet diverses edicions⁽¹¹⁾. El *Libre* presenta tres parts, que anomenarem: a) pròleg, b) doctrina i c) complements.

a) El pròleg (dos fragments, encapçalats amb "Aci comença lo prolech

(10).- Edic. cit. pp. 65, 75, 83 i 85. A més a més de la important difusió de la literatura alexandrina en general, no s'ha d'oblidar pas que Guillem de Cervera anava al seguici de l'infant Pere quan a la primavera del 1269 va visitar la cort d'Alfons el Savi, a Toledo, composant-hi una *Cançó de Madona*, dedicada al "reys castelas" autor de les *Cantigas*, qui també va manar redactar la *General Estoria*, a la part IV de la qual hi ha també un ampli text sobre Alexandre. A més de la *Història de la Literatura Catalana* de Martí de Riquer, veure: F. Marcos Marín: "Estudio crítico", en la seua edició del *Libro de Alexandre*, Madrid: Alianza edit., 1987, p. 37 i *passim*).

(11).- Extrets en la *Biblioteca Española*, de Joseph Rodríguez de Castro, Madrid: 1786, vol. II, p. 605; el primer pròleg M en la *Bibliotheca Hispana Vetus*, de Nicolás Antonio, Madrid: edic. del nostre F. Pérez Bayer, p. 70; dels dos pròlegs, a Ch. de Tourtoulon: *Jacme Ier le Conquérant, roi d'Aragon*, vol. II, Montpeller, 1867, pp. 598-599; *Libre de saviesa del Rey en Jacme .I. d'Aragó*, edició a cura de Gabriel Llabrés i Quintana, Santander: Propaganda Católica, 1908, 93 pp.; *Libre de saviesa del rey don Jaime I*, edició a cura de J. M. Castro y Calvo, Barcelona: CSIC, 1946, 89 pp. la part corresponent, com "apèndice II" en *Seudo-Aristóteles: Poridat de poridades*, a cura de Lloyd A. Kasten, Madrid, 1957, pp. 80-93; *El llibre de doctrina del Rei Jaume d'Aragó*, edició a cura de Josep M.ª Sola-Solé, Barcelona: Hispam 1977.

del llibre de doctrina e diu" i "altre prolech" en M, folis 31v.-32r., i un fragment sense encapçalament al foli 1 d'E, on falta el segon full) inclou, a més d'algunes referències (*Eclesiastès*, 1, 17; *Sèneca, Ep.* 2, 5; *S. Ambrosi, Com. Epist. I ad Corint.*, 12, 3), un passatge on l'autor justifica l'ús que s'hi fa de les sentències filosòfiques antigues:

"E yo, Rey en Jacme d'Aragó, esforçé'm de fer e d'apendre per a mi aquestes coses, que són precioses, que Salamó volc per assi. E dirne [doné] mon cor per saber aquestes coses en demanant, e trobé paraules bones de filòsofs antichs, e plac-me ab eles".
(Ms. M, f. 31v a 16-22).

Qui siga aquest "Rey en Jacme d'Aragó" ("Rey en Jachme", ms. E), ha estat una qüestió debatuda. Mentre Ch. de Tourtoulon, G. Llabrés, J. M. Castro y Calvo i J. M. Sola-Solé entenen que seria el *Conqueridor*; d'altres refusen aquesta tesi, com ara R. I. Burns i Martí de Riquer, per la qual cosa l'autoria hauria de correspondre a Jaume II, *el Just*, segons que han proposat Joaquim Molas, J. Ruiz Calonja, Armand Llinarès, etc.

b) La doctrina recollida al llibre (M: 32r a 28 - 40r a 15; E: 2r - 15r 14) deriva d'un parell d'obres:

1.- D'una versió reduïda del *Llibre de les curiositats dels filòsofs i sentències dels mestres antics*, recull del metge i traductor nestorià Hunayn ibn Ishàq (806-873)⁽¹²⁾, a cura de l'hispano-àrab Mohammed ibn 'Alf al-Ansàrf, amb el títol *Llibre de sentències dels filòsofs*⁽¹³⁾. La versió reduïda fou

(12).- "Joan Nici de Ysach" i "Johanici" als manuscrits del llibre. D'aquest autor en tenim una altra obra catalana sobre "medecina" al ms. esp. 508 de la Bibliothèque Nationale de Paris, descrit per Pere Bohigas: *Sobre manuscrits i biblioteques*, Curial - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985, p. 102.

(13).- Qui primer l'identificà fou Adolf Helfferich: *Ramon Llull und die Anfänge der Catalonischen Literatur*, Berlin: Julius Springer, 1858, pp. 51-62. Veure també l'estudi de Karl Merkle: *Die Sittensprüche der Philosophen "Kitáb adáb al-falásifa" von Honein ibn Ishàq in der Überarbeitung des*

traslladada cap a l'any 1200 a l'hebràic, per l'hispanic Jehuda ben Salomo al-Harizf⁽¹⁴⁾, i també al castellà, on es conegut com el *Libro de los buenos proverbios*⁽¹⁵⁾. Aportarem una prova de com el llibre català és una traducció del compendi àrab, i no pas de l'hebràic, tot i considerant-ne aquests fragments:

(I) "und (sah), daß er es vortrug, wie er (selbst) es vorgetragen hatte, da freute ihn sein Gedächtnis und seine Naturanlage"

(Ms. àrab 760 de l'Escorial, foli 13r, segons la trad. de Merkle, *op. cit.*, 13, subr. nostre).

(II) "da faßte er Zuneigung für ihn und freute sich über seinen Verstand"

(Trad. A. Loewenthal de la vers. hebraica, segons l'edició Berlin, 1896, p. 69, subr. nostre).

(III) "y vio que lo dixiera asi como el dixo, plogol de so entendimiento y de su natura"

(Edic. d'H. Sturm, p. 62, corresponent a l'edic. d'H. Knust, p. 13).

(IV) "e viu que havia dit axí com ell lo y dix, plac-li de son enteniment e de sa natura"

(ms. M, f. 34r a 22-24; E s'hi allunya).

No és menyspreable la possibilitat d'una versió intermèdia llatina entre el compendi àrab i les traduccions castellanes (com pensa Sola-Solé, *op. cit.*, p. 28), i encara, pensem nosaltres, d'alguna altra anterior a les catalanes. Com indicatiu, vegem-ne les "lectures" que s'hi fan del nom "Loqmân" (ms. àrab 760 de l'Escorial f. 7v 25; *cfr.* K. Merkle, *op. cit.*, p. 40): en castellà: "Locanen" (ms. L-III-2 de l'Escorial), "Locano" (ms. h-III-i, també de

Muhammed ibn 'Alf al-ansârf, Leipzig: G. Kreysing, 1921.

(14).- Edicions a cura d'A. Loewenthal, Frankfurt: J. Kauffmann, 1896, i Berlin: S. Calvary & Co., 1896.

(15).- Edic. d'Hermann Knust, *Mitteilungen aus dem Eskurial*, B.CXLI, i edic. crít. a cura d'Harlan Sturm, Lexington: The University Press of Kentucky.

l'Escorial) i "Locamen" (ms. Bibl. Univ. Salamanca); en castellà: "Taneu" (M: 32v b 12) i "Tolomeu" (E: 2r 14).

2.- La segona obra de la qual deriva la part doctrinal del nostre llibre català és el famós *Secret secretorum* de Pseudo-Aristòtil. El *Secret dels secrets* deriva d'un llibre àrab, *Sirr al-'asrâr*, degut a Yahya ibn al-Batrîq (m. 815), la branca occidental de les seues versions conegué una traducció hebraica⁽¹⁶⁾ i una de castellana, amb el títol *Poridat de poridades*, potser anterior al 1257⁽¹⁷⁾, així com alguna més en la nostra llengua⁽¹⁸⁾. Cal dir que mentre que els manuscrits castellans identifiquen l'autor com "Yahe Abmal Peçih" (ms. L), "Yahye abn Aluitac" (M 1 d), "Yahie ab Alpatri" (N) i "Jachiel Abu del Netrio" (O), el català hi parla de "Joanici" (M:37r b 29)⁽¹⁹⁾, i mentres aquells es presenten com un llibre que l'autor ha començat "a trasladarlo de language de gentiles en latin et de latin en arauigo" (M 2 a), el català hi diu "a traladar aquell de lenguatge de gentils en lati, e de lati en ebraych" (M: 37v a 9-11). De nou hem de considerar la possibilitat d'una versió intermèdia o la presència d'una mà jueva⁽²⁰⁾.

c) Els complements que afegeix el manuscrit M són: 1.- uns nous fragments corresponents al *Libro de los buenos proverbios* (40r a 15 - b 3, on

(16).- També a cura de Jehuda ben Salomo al-Marfzi, edic. de Moses Gaster, 1907.

(17).- Edic. crítica ja citada en la nota 11.

(18).- Com el *Libre intitulat secret de secrets*, ms. 921 -antic L.2-, ff. 1-31r, i una altre al ms. 1.474 -antic L.170-, on també se li anomena *Llibre de regiment de senyors* (veure: J. Massó Torrents: *Manuscrits catalans de la Biblioteca Nacional de Madrid*, Barcelona, L'Avenç, 1896, pp. 61-82) i el *Secret dels Secrets* al ms. canon ital. 147 de la Bodleian Library d'Oxford (P. Bohigas, *op. cit.*, p. 23).

(19).- El *Libre intitulat secret de secrets*, del ms. 921, hi parla de "Felip Patria"; el ms. 1.474 de "Johann, fill de Patrici" (Massó Torrents, *op. cit.*, pp. 70 i 64).

(20).- Sola-Solé insinua-hi la de Rabi Jona, al qual el *Conqueridor* encarregà dos llibres d'edificació moral, *cfr.* Ch. Tourtoulon, *op. cit.*, p. 454.

s'interromp l'escriptura), seguits d'una altra versió de *Els proverbis de Salomó* (encara que no s'hi identifiquen)⁽²¹⁾; 2.- Una predicció de cinc eclipsis, a cura del "maestre bo D (?) T", que "se deuen esdevenir en los temps qui vendran" (42r b 16, 22-23), més concretament: 22(o 21)/VIII/1290, 5/IX/1291(o 1290), 30/VII/1292, 6/VII/1293 i 30/V/1293. El darrer eclipsi, predit des d'una albada a "Panorm" (Palerm) "segons lo juhi dels philòsofs, significa mort de algun rey gran o de christians en lo dit ayn ésser esdeuenidor" (43r a 1-3); 3.- Una "Oració per l'ànima asaluar", molt semblant a una altra "Oració de nostro Senyor Jhesu-Christ", que va transcriure P. de Bofarull⁽²²⁾; 4.- Set màximes sobre la guarda de secrets.

El *Libre de paraules de savis e de filosofos* o *Libre de dits i sentències de filòsofs*⁽²³⁾ té, tot al contrari de l'obra adés comentada, un autor ben documentat, ja que hi llegim:

"Com lo molt alt, e molt noble, e poderós senyor en Jacme, per la gràcia de déu, Rey d'aragó, e de sicília, e de malorcha e de

(21).- Lleugerament diferent d'aquella que va publicar Gabriel Llabrés i Quintana, tot seguint el ms. 1031 de la Biblioteca de Catalunya: Jahuda Bonsenyor: *Llibre de paraules e dits de savis e filosofos...*, per Gabriel Llabrés, Palma de Mallorca: Joan Colomar y Salas, 1889, pp. 81-90, el qual dona raó d'altres dos manuscrits, a la Biblioteca Colombina de Sevilla, Y-30-núm.15, i a la Bibliothèque Nationale de París, *Biblia Catalana*, vol. II, ff. 286-300v, encara que segons P. Bohigas, *op. cit.*, pp. 73-74, serien aquests els *Proverbis* bíblics i no pas la versió comentada, sospita que M. de Riquer sosté per al cas de la *Biblia* de Sevilla.

(22).- *CoDoACA*, XIII, 149-150.

(23).- Del qual consevem manuscrits a la Biblioteca de Catalunya de Barcelona, ms. 14, 42, 472 i 1.031 - aquest ms. va romandre a la Biblioteca de Benet XIII, *cfr.* Curt J. Wittlin: *Les manuscrits dits "del Papa Luna"*, pp. 6-7-, a l'Arxiu de la Corona d'Aragó també a Barcelona, a la Biblioteca Nacional de Madrid, sign. 921, a la Biblioteca de l'Escorial, B-2, a més de la descripció que en fa Jaime Villanueva, *Viage Literario...*, Madrid, 1851, p. 176; en tenim les edicions següents: "Maximas morales", *CoDoACA*, XIII, pp. 165-183, a cura de P. de Bofarull, Barcelona, 1857, anast. 1973; Jafuda, juheu de Barcelona (segle XIII): *Sentències morals per...*, per Joseph Balary y Jovany, Biblioteca de la Revista Catalana, Barcelona, Fidel Giró, 1889; Jahuda Bonsenyor: *Llibre de paraules e dits de savis e filosofos...*, a cura de Gabriel Llabrés, ja citada a la nota 21.

valència, e compte de barcelona, fos curós de cercar saber e tractar, e aquell més que nengun altre senyor per lo gran enteniment e per lo gran compliment de tot bé que en ell és, e per ço que sab, entèn que el saber és hu dels majors bens que déu a donat a la gent, specialment a cellis qui amen, lo qual és senyal de la calor del cor e dels bons capteniments ab lo qual conseguex hom honradament a gran profit al cors e a la ànima, axí com diu lo saui: "no és nenguna cosa de major profit que el saber, que si uol son senyor guanya(r) aquest segle, guanya'l, e si ul guanyar l'altre au poder".

Per tal aia manat a mi jafuda, juheu de barchinona, fill d'en astruch de bon senyor, ça enrere, que yo degué aiustar e ordenar paraules de sauis, e de filosoffs, e traure de libres erabichs, e aquells tornar escriure en romanç, per ço com los dits libres parlen de aquestes coses pus bastament que altres, e de les dites paraules aia manat a mi fer un libre, e jatsesia açò que a mi sia gran càrrech per lo poch saber que en mi és, emperò fian(t) me en la gràcia de déu e en la mercè del senyor Rey, volent complir lo manament del dit senyor Rey, humilment, axí com se pertany, tornar les dites pa(r)ules de aràbich en romanç, axí com dauayl és contengut en aquests capítols."

(ms. Madrid, fol. 83r a - b 5).

Resten perfectament documentats tant Astruch de Bonsenyor (que també és referit a la *Crònica del Conqueridor*, com "trujamà", "jueu qui era escrivà nostre d'algaravia", pars. 422, 436, 437, 439)⁽²⁴⁾, com Jahuda Bonsenyor, el seu fill, que seria també torsimany d'Alfons II, *el Franc*, metge -"phisici"- i redactor de documents i contractes, ja en temps de Jaume II⁽²⁵⁾ del qual rebria l'encàrrec de compondre el llibre esmentat. Això no s'hauria fet després del 1298, any al qual *el Just* ja no seria rei de Mallorca, ni abans de 1291, any en què accedí al tro. La data de redacció del *Libre* (1291-1298) és, doncs, significativament pròxima a la predicció d'eclipsis de l'altre llibre comentat (1290-1294), així com ho són els dominis lingüístics de llurs autors. El contingut del llibre de Jahuda Bonsenyor és, però, força divers. Hi trobem més de 750 màximes, sense que se'n haja identificat un tractat de base. Hi han de contingut alexandri, amb una trentena de referències a Plató i Aristòtil, de resonàncies bíbliques i de to popular (com unes vint que comencen "Qui..."), de

(24).- J. Miret i Sans: *Itinerari de Jaume "el Conqueridor"*, Barcelona, 1918, pp. 338 i 404.

(25).- Veure respectivament un parell de documents de 1287 (ACA, reg. 486, fol. 64) i de 1294 (ACA, reg. 194, fol. 108v). G. Llabrés afegeix més documentació sobre el nostre autor, el que ha estat completat per J. Cardoner Planas: "Nuevos datos acerca de Jahuda Bonsenyor", *Sefarad* IV 1944, pp. 287-293.

vegades molt sintètics ("Lo saui és gran, si bé és jove") i altres amb una redacció semblant al *Libre de tres* ⁽²⁶⁾ com ara: "Tres són excusats si an audls costumes: malalt, e qui ue de camí, e qui dejuna", i, fins i tot, "de quatre": "En saueia són .iiii. coses: caritat, esperança, paciència, e fe". Si no n'identificarem un tractat de base, no hi hauria dubte que el llibre de Jahuda Bonsenyor es presentaria com una obra força elaborada, tant com ho havia estat la de Guillem de Cervera, i amb una presència d'elements històrics-filosòfics pròpia del llibre atribuït al "rei Jaume".

En aquesta tradició àulica, farem esment també d'uns anomenats "Proverbis de regiment" (post. 1307 o 1309), que Ramon Llull va presentar a Jaume II, el Just, "quare erit bonum quod Infantes hunc addiscant ad hoc ut sciant" ⁽²⁷⁾. Del mateix autor són els *Proverbis de Ramon* (1296-1297), els *Mil proverbis* (1302) -aquestes dues obres més bé teològiques-, els *Proverbis d'ensenyament* (1276-1279 o post. 1303) i els "Proverbis de l'Arbre exemplifical" (dins de l'*Arbre de sciencia*, 1295) ⁽²⁸⁾.

Els llibres glossats nodreixen una tradició d'obres, amb objectius polítics i pedagògics clars. Llus redactors, aprofitant fonts bàsicament àrabs, i potser també hebraïques, llatines, etc., són personatges àulics, com trobadors, torcimanyes o algutzirs, com Nicolau de Pachs ⁽²⁹⁾.

(26).- Edics. d'A. Morel-Fatio, 1883, i Janer, Moliné i Faraudo, 1907.

(27).- Rubió y Lluch: *Documents per l'Història de la Cultura Catalana Mitjàval*, I, Barcelona, 1908, p. 41.

(28).- D'aquestes tres darreres obres hi ha una traducció castellana a cura de Francisco Sureda Blanes (Madrid: Espasa-Calpe, 1933), al pròleg de la qual en llegim: "Recordemos como antecedentes a los *Proverbios* de Ramón Llull que ofrecemos a nuestros lectores, el *Hobot-ha-Filosofim* (retazos conservase todavía en el acervo folklórico de los sefardíes de Marruecos, como pude observar personalmente hace pocos años), de Bohya; el *Tarsis*, de Ben-Ezra; el *Musaré-ha-Filosofim*, de Houein; el *Mibhas-ha-Peninim*, de Ben Gabirol; etcétera, etc." (pp. 6-7).

(29).- *CoDoACA*, XIII, 186-187.

Aquest corrent de filosofia "política" i "pedagògica" sofriria també, a partir de la segona meitat del segle XIV, el trànsit que, amb paraules de M. Sanchis Guarner, podríem denominar "de l'ensomni cavalleresc al pragmatisme burgès". Hi trobarem Anselm Turmeda (1350-1420), amb el seu *Libre dels bons amonestaments*, Francesc Eiximenis (1340-1409) (que al catàleg de manuscrits de la nostra Universitat encara consta com "Francisco Jiménez" (!)), autor dels llibres de *Lo Crestià* del qual també se'n deriven de proverbis, o algunes traduccions anònimes, com les del manuscrit *Proverbia Arabum*, el *Libre de bons ensenyaments* de Mossèn Arnau, la traducció del *Disciplina clericalis* de Pere Alfons, la traducció catalana del *Llibre de consolació i de consell* d'Albertà da Brescia⁽³⁰⁾, etc.

Hauríem d'incloure al corrent cortesà també les obres de Bernat Metge (1340-46/1413), i no solament el conegut llibre primer de *Lo somni* (1398)⁽³¹⁾, referit per alguns com un tractat *de anima*, sinó també d'altres obres seues, escrites damunt del model de la *Consolació* boeciana, com ara el *Llibre de Fortuna e Prudència* (cap el 1380)⁽³²⁾ que va compondre després de llegir l'obra de Boeci, i el fragment de la seua *Apologia*⁽³³⁾. L'obra de Boeci va estar traduïda a la nostra llengua per Pere Sapllana o Antoni Genebreda (cap al 1360)⁽³⁴⁾. No hem pogut comparar aquesta traducció amb el fragment que publicà P.

(30).- Edició de Manuel de Bofarull, "Proverbis arabes extrets d'un manuscrit català del segle XIV", *Revista Catalana "L'Avenç"*, Barcelona. Del llibre d'Albertano, edic. a cura de G. E. Sansone, Barcelona: Barcino, 1965, ENC, A-94; per cert que un còdex tardà, Biblioteca de Catalunya, ms. 14, inclou només aquest llibre i el de Jahuda.

(31).- Edic. de Josep M.ª de Casacuberta, Barcelona: Barcino, 1925, ENC, A-1, amb un magnífic aparell crític.

(32).- Martí de Riquer, l'any 1959, i Lola Badia i Xavier Lamuela han editat llurs obres completes.

(33).- P. Bohigas, *Sobre manuscrits i biblioteques*, pp. 162-163, el qual en destaca com a fonts també els *Diàlegs* de Sant Gregori i el *De remediis* de Petrarca.

(34).- Edic. B. Muntaner i M. Aguiló, de 1873.

de Bofarull⁽³⁵⁾, encara que en llegir el còdex anònim de l'Arxiu ens assabentem de les glosses, de vegades no gaire encertades, que hi incorpora el trasllat. També afegirem la traducció del *De re rustica* de Pal·ladi, a cura de Ferrer Sayol (1380-1385), padrastrre de Bernat Metge, i el trasllat dels *Dictorum factorumque memorabilium* de Valeri Màxim, a cura d'Antoni Canals (1395)⁽³⁶⁾.

Dintre d'aquesta presència cortesana de la filosofia hem d'esmentar, per últim, al lletraferit aristòcrata valencià Martí de Vicià, que, a més d'un possible parell de traduccions de Sèneca (el *Llibre de virtuoses costums* i el *De moribus*), va compondre un *Comentari a l'Econòmica d'Aristòtil* (1481-1492), on, per cert, s'inclou un precepte ben curiós pel que fa a l'estudi de la filosofia: el senyor "deu-se llevar totstamps ans que el sol yxca, car no solament se segueix lo benefici damunt dit, ans encara aprofita a conservar molt la sanitat, e al studii de filosofia és molt pertinent e convenient"⁽³⁷⁾. A l'obra de M. de Vicià també trobem una al·lusió al *Liber de Pomo*, del qual així mateix va circular una traducció catalana anònima amb el títol *La mort d'Aristòtil*⁽³⁸⁾, que també es cita al *Dotzé del Crestià*, de fra Francesc Eiximenis.

b) La Filosofia, i la seua crítica, al monestir.

Junt al corrent proverbial o sapiencial, conreat per escribes àulics, la filosofia aparegué també lligada a la institució monacal. Donarem una ullada a les ordes religioses, esmentant-ne les figures relacionades amb la filosofia i

(35).- *CoDoACA*, 395-413.

(36).- edic. R. Miquel i Planas, dins la "Biblioteca Catalana".

(37).- Edic. a cura d'Antoni Ferrando, Barcelona: edics. del Mall, 1982, p. 62.

(38).- Edic. a cura de Jaume Riera, seguint el ms. 1.474 de la Biblioteca Nacional de Madrid, el qual també inclou el *Secret dels secrets*, Barcelona: edics. del Mall, 1981. Cap els segles XII-XIII el jueu barceloní Abraham ben Semuel ibn Hasday traduiria la versió àrab del *Liber de Pomo*, *Kitab al-Tuffaha* a l'hebreu, com *Séfer ha-Tappuah*.

destacant-ne els trets de la presència i de l'ensenyament filosòfic.

De l'orde de Predicadors destaquen figures com Ramon de Penyafort, Pau Cristià, Romeu Saburgera, Ferrer Català i Ramon Martí. Pau Cristià mantingué per manament del *Conqueridor* una polèmica pública amb el jueu Moisès ben Mahman (Bonastruc de Porta) l'any 1263. Romeu Saburgera va traduir almenys el Saltiri de la Bíblia catalana de Sevilla i que arribà a regir l'estudi general de Sant Jaume a París. El dominicà Ferrer Català (m. 1280), el qual també ensenyà a París cap al 1275, és l'autor d'un parell de *Quodlibet* de contingut augustinia, amb tendències ja aristotèliques. Ramon Martí (1230-1286), freqüent a les controvèrsies i autor d'una *Explanatio symboli apostolarum* (cap el 1257)⁽³⁹⁾ i del *Pugio Fidei contra iudaeos* (la primera part presenta nombroses coincidències amb la *Summa contra els gentils* de Tomàs d'Aquino, la segona part està datada el 1278)⁽⁴⁰⁾, inicià Arnau de Vilanova en la llengua hebrea. De Bernat de Puigcercós (ab. 1290-desp. 1342/43), qui polemitzà contra Arnau, ens ha pervingut un *Tractatus de usura*⁽⁴¹⁾. També es feien referències a la filosofia en l'escola tomista del segle XIV, amb el nostre Vicent Ferrer, que tot i inspirant-se en l'aquinatès va compondre la seua *quaestio* "De unitate universalis" i l'opuscle *De suppositionibus dialecticis*⁽⁴²⁾, junt amb

(39).- La "*Explanatio symboli*" obra inedita de Ramón Martí autor del "*Pugio Fidei*" publicacio y prólech por J. M. March y Battles, S.J., extret del *Anuari del Institut d'Estudis Catalans*, MCMVIII, Barcelona, 1910. Estudis: Ferdinand Cavallera: "L'*Explanatio symboli* de Raymond Martin", *Studia Mediaevalia. In honorem admodum patris Raymundi Josephi Martin...*, Brugis: De Tempel, pp. 201-220; André Berthier: *Archivum Fratrum Praedicatorum*, vol. VI, pp. 279-281.

(40).- Ugolino: "In Pugionem Fidei Proemium", *Thes. Ant. Sacr.*, v.1, pp. 2-10; Joseph de Voisin: "Observationes ad Proemium", *id.*, pp. 9-376; André Berthier, *op. cit.*, pp. 295-311; L. Robles: *La Fil. en la E. Media*, València, 1983, pp. 313 i ss.

(41).- ACA, Sant Cugat, ms. 42.

(42).- Ambdós en sengles manuscrits dipositats al convent dominicà de Viena i a la Biblioteca Nacional de Madrid, compostats respectivament a València, el 1372, i a Lleida, el 1371; també hi ha una menció a la "rahó filosofal" en la *Quaresma de Sant Vicent Ferrer predicada a València l'any 1413*, edic. a cura de J. Sanchis Sivera, Barcelona, Institució Patxot, 1929, p. 2, cit. DCVB. En la línia apocalíptica de Vicent Ferrer trobem el

l'inquisitorial Nicolau Eimeric (n. 1320), conegut antilul·lià que va escriure, a més d'una Lògica, els tractats *De principiis naturalibus* i *Tractatum I librum Phisicorum Aristotelis* i un *Directorium Inquisitorum*, tot i inspirant-se en el *Pugio fidei*, a més del mallorquí Nicolau Rossell, cardenal d'Aragó, i Pedro de Aragón.

Ara bé, hem d'advertir de la particular comprensió que el grup de dominicans primerencs tenia d'allò que anomenem filosofia. Per a Ramon Martí, els filòsofs serien uns dels adversaris de la fe cristiana, contra els quals vol desembeinar el seu punyal per jugular-los ("evaginato pugione ad jugulandos", *Pugio fidei adversus mauros et judaeos...*, c. 5, edic. 1687, p.207). Els seus adversaris no creients són "temporales" ("epicuri, sive carnales"), "naturales" ("naturales, sive Galenum") i "philosophi" (Sòcrates, Plató, Aristòtil, i els seus seguidors Avicenna i Alfarabi). Si contra aquells la primera part del *Pugio fidei* havia defensat, per una banda, que Déu existeix i que els delits carnals no són el summe bé i, per altra banda, que l'ànima és immortal, "contra secta philosophorum" argumentarà que el món no és etern (primera part, capítols 6-14), que Déu coneix els singulars (caps. 15-25) i que la resurrecció és possible (cap. 26).

L'antítesi entre la predicació i la filosofia també és clara en Vicent Ferrer. Aquest havia certa fallera damnatòria amb els filòsofs:

"Plató verge era, mas en infern és"⁽⁴³⁾.

"Aristòtil, on te penses que sia? En infern, que ell l·legia en les escoles que era un Déu, e anava a

franciscà observant fra Mateu Guimerà d'Agrigento, molt influent en la València baix-medieval.

(43).- *Quaresma...*, LIII, pàg. 327, 150. Dins de l'edic. a cura de M. Sanchis Guarner, València: Albatros, 1973, v. II, p. 200.

l'esglesia e adorava les idoles, e morí de mala mort." (44)

La identificació entre els filòsofs i aquells que, tot seguint les tradicions àrabs, defensarien l'eternitat del món també resta palesa si observem, per exemple els escrits de Ramon Llull, que com hom sap acabaria, cap a la Pentecosta de 1293, professant en el terç orde franciscà, preferint-lo, no sense conflictes interns, a l'orde dominicà, al qual li apropava el seu racionalisme. En llegim, per exemple, al *Llibre de meravelles* (1288-1289), aquest passatge:

"Un fisolof oí parlar d'un sant hom crestià qui era molt savi en teologia e en fisolofia. Aquell hom estava en un ermitatge, en lo qual contemplava l'obra de Déu que ha en si mateix. Un jorn esdevenc-se que un jueu venc a aquell sant hom, e desputava's ab aquell de la santa trinitat de Déu. En aquell dia venc lo fisolof al sant hom dementre que el jueu disputava ab ell, e lo sant crestià provava al jueu trinitat ésser en Déu, mas lo jueu no ho podia entendre. E la raon per què entendre non podia les raons que el sant crestià li mostrava de la santa trinitat, era per ço car lo jueu desamava la provança que el crestià li faia; car tan és difícil cosa provar trinitat, que negun hom no la pot entendre si doncs no sotsposa que hom provar la pusca per raons necessàries. Lo fisolof, oïdes les raons que el crestià dix al jueu, entès aquelles raons, e féu-se batejar, e fo crestià. (...)

"Un savi demanà a un fisolof qual era pus noble cosa, o l'essència de Déu, o l'obra de Déu. Lo fisolof considerà llongament en la demanda que el savi li havia feta, e dix que Déus és aitant eternal com lo món, e lo món com Déu; e la raon que el fisolof entès a dir que el mon és eternal; fo per ço hagren alguns fisolofs opinió que el món fos eternal: car no els era semblant que Déus, qui és tan noble en bondat, infinitat, eternitat, poder, saviesa, volentat, pogués ni degués estar ociós. Mas, si los fisolofs haguessen haüda coneixença de

(44).- "Sermó XXXI" de l'edició de *Sermons*, Barcelona: Barcino, 2 vols. 1932-1934, ENC-B, vol. II, p. 56, 15-18 -es'hi inclou una al·lusió al *Liber de pomo?*-. Veure també *loc. cit.*, línies 28-6 31, novament sobre Plató, i *Quaresma...*, edic. Sanchis Sivera, pp. 301, 74-76. "En mig d'infern" també jeien Virgili, Ovidi i "Dantes". El pare Vicent ens va donar notícia del caràcter subordinat de l'estudi filosòfic al seu sermó sobre "Sent Tomàs d'Aquí" (7 de març de 1413). Hi llegim: "Sent Tomàs quan hac cinc anys, lo pare e mare lo meteren en estudi, e dins uít anys profità tant, que après de llegir e escriure, e gramàtica, e lògica, e filosofia, e a dotze anys fón dels grans filòsofs que es trobassen. (...) E com fonc apte filòsof, volc-se dar a taulegia en lo estudi de preicadors, e havia desig que fos frare preicador..." ("Sermo III", *Quaresma...*, edic. de M. Sanchis Guarner, vol. I, p. 59).

de l'obra que Déus ha en si mateix, engendrant lo Pare lo Fill, ixint lo sant Esperit del Pare e del Fill, ja ells no hagren haüda falsa opinió, la qual hagren en creure que le món sia sens començament." (45)

La identificació assenyalada fa que es reserve a la filosofia, al si del lul·lisme, -i com també va passar al tomisme dels dominics- un paper subordinat a la teologia. Així ho expressa ben aviat (1272) el mallorquí: "Per so car philosophia és simplement afigurada sens theologia" (46). Aquesta funció "ancil·lar" resta palesa al seu, diguem-ne, disseny curricular, la proposta de l'ordenació de l'estudi medieval que el doctor il·luminat proposa en la seua "novel·la" *Libre de Evast e Blanquerna* (Montpeller, 1283-1286), on diu:

"DEL ORDENAMENT DEL ESTUDI

L'abat e tot lo covent foren en lo capítol, ab Blanquerna, per ordenar l'estudi. Ordenat fo, per tots, que feessen studis e scola a una part del monestir, per ço que'l loch se covengués al estudi. Con agren ordenat loch separat, cuvinent a estudiar, ordenaren de temps, cor sens ordenació de temps no és estudi profitable. Aprés l'ordenament de temps, ordenaren de persones qui deguesen aprendre, segons proporció de edat, e de volentat, e de natural enteniment, e de bons nudriments. Aprés tota esta ordenació, ordenaren de sciències: quals fossen les sciències en les quals estudiassen.

Dementre que volien ordenar en quals sciències deguessen estudiar, un home aportà en lo capítol una letra de .II. monges qui demanaven diners, a messió e a llibres de Dret. Aquella letra legí l'abat en presència de tot lo capítol. L'abat recomptà a Blanquerna com ells tenien dos monges en Monpesler, per aprendre Dret, per tal que se'n poguesen ajudar a lurs negocis temporals. Recomtant l'abat aquestes coses, un scuder vench devant l'abat, e dix que un frare lech era molt fortment malalt en una granya d'aquell monestir, e que ell li degués trametre un metge qui pensàs d'el. L'abat tramès a una çitutat a .I. metge, lo qual no.y volch anar sens gran loguer, ni no volch estar ab lo malalt mas un jorn tan solament. Lo frare murí per defalliment de metge, qui no.l visità sovín, e'l abat e tots los altres hagren consciència de la sua mort.

(45).- Llib. I, cap. IV; edic. a cura de M. Gustà, Barcelona, Edicions 62, 1987³, pp. 32 i 35, MOLC-36; sobre la relació, més complexa que l'indicada aci, de Ramon Llull (l'"arabicus christianus", *Liber de fine*, d. I, p. II), amb el món àrab, S. Garcias Palou: *Ramón Llull y el Islam*, Palma de Mallorca, 1981.

(46).- *Libre de Contemplació en Déu*, edic. Palma de Mallorca: Comissió Editora Lul·liana, 1906-1914, p.364, 9, cit. al DCVB.

Segons que ventura o volch ordenar, s'esdevench que un bisbe vench en aquell monestir dementre que.l abat era en lo capitol ab tots los monges. Lo bisbe entrà en lo capitol, e.l abat he tot lo covent lo reeberen a gran honor. Lo bisbe era gran clergue, e sabia de moltes sciències, e féu moltes qüestions e demandes de diversses sciències; e en aquell monestir no fo null home qui sabés respondre a les qüestions que.l bisbe fahia, mas Blanquerna tant solament, lo qual solvia e esponia totes les qüestions que.l bisbe fahia. Tot aquell dia foren l'abat e.ls monges en acompanyar lo bisbe.

L'endemà mati, après la missa, l'abat e.ls monges retornaren en lo capitol, per ordenar quals sciències degués mostrar Blanquerna.

- Blanquerna - dix l'abat - : ¿quals sciències vos és semblant que dejats mostrar? -.

- Sènyer - dix Blanquerna - : una vegada s'esdevench que un home fo nafrat a mort. Aquell home ach una nafra en la cara. Lo metge primerament pensà d'aquella nafra que primerament viu: e.l home nafrat havia una nafra mortal en lo ventre, per la qual perdé tanta de sanch dementre que.l metge li adobava la nafra de la cara, que per aquella nafra murí. Altra vegada s'esdevench que una volp demanà a l'àguila per què havia ales, ni ploma, ni bech, ni uncles. L'àguila respòs a la volp dient la neçessitat per què natura li havia donades totes aquelles coses, les quals li eren neçessàries. Per aquesta semblança e per moltes d'altres, podets entendre qual sciència és pus neçessària, ni de quals sciències deuen apendre vostres monges.-

L'abat e tots los altres pregaren Blanquerna que esponés les paraules que deya per semblanças. Blanquerna espòs l'exempli del home nafrat, per un altre eximpli, dient: - Una vegada s'esdevench que un abat tramès un monge en scoles. Aquell monge era bé acostumat co partí del monestir. Con fo en scoles, e fo ab los hòmens mundans, après lurs custumes e ublidà les sues. Con lo monge retornà al monestir, fo viciós, e mostrà, per obres, vicis, e per doctrina mostrà sciència. Per los vicis corrupé tots los monges a malvats nudriments; e de la sciència que aprengueren, usaren malament -. Après que Blanquerna hac espost lo primer eximpli, dient que una vegda s'esdevench que un rusinyol estava en .i. arbre fullat e florit de moltes fulles e flors. - Aquell rusinyol demanà al arbre per què havia tantes flors ni tantes fulles. L'arbre respòs que natura ordenava con fossen, les fulles e les flors, per ço que fos lo fruyt. On, segons estes paraules és significat que, segons la fi per què som en est loch ni havem lextat lo món, cové que hajam diversses sciències, per ço que puscham aver la sciència de tehologia, qui és fi e compliment de totes altres sciències.-

Com Blanquerna hac sposts los exemplis demunt dits, ordenaren que Blanquerna mostràs primerament gramàtica, per entendre les altres sciències: en après, mostràs lògica, per entendre e apendre natures, e philosophia, per ço que mills ne poguessen entendre teologia; e con aguessen apresada teologia, mostràs medicina, e après sciència de Dret. Dementre que aquest ordenament sse fahia, un monge dis que impossible cosa era que los scolans poguessen apendre totes aquelles sciències; mas Blanquerna respòs dient que de cascuna sciència podien apendre en un any los començaments e la art de les quatre sciències generals qui són pus neçessàries, ço és a saber: teologia, e natures, e medicina, e dret. E per lurs començaments, demostrats per arts, purien husar de les sciències segons lurs neçessitaté; cor per començaments ordenats e

demostrats per arts, pot hom husar d'altres començaments." (47)

L'Ars lul.liana també era un text didàctic. Així, per exemple, la "tretzena part i darrera" de l'Art Breu (Pisa, 1308) "és de la manera d'ensenyar aquesta art" (48). De l'extensió del moviment lul.lià als nostres països, en foren responsables en vida del mallorquí, Guillem Pagès, Simó de Puigcerdà i el grup de València, al qual pertanyeren Pere Rosell, també franciscà i docent a Alcoi i València, Antoni Riera i el rector de Silla, Pere Lesplanes, entre altres (49).

Tot seguint la tradició lul.liana, Ramon de Sibiuda (ca. 1385-1436) va compondre la seua *Theologia naturalis seu liber creaturarum* (1434-1436). També hi trobem la identificació assenyalada entre la filosofia i les doctrines errònies que ara serien superades, doncs la "scientia de homine" que hi es proposa permet de conèixer les veritats necessàries de les Escripures, i en general: "omnis quaestio, quae debet sciri ab homine, tam de Deo quam de homine, et hoc sine difficultate. Et cognoscuntur infallibiliter omnes errores

(47).- *Libre de Evast e Blanquerna*. Llib. II, cap. LVI, edic. a cura de Mn. Salvador Galmés -segons ms. hisp. 610 de la Staatsbibliothek de Múnic, del segle XIV^o-, Barcelona, edit. Barcino, 1935-1954, reimpressió 1981, Col.lecció A, 4 vols. la cita al volum primer, núms. 50-51, pàgs. 288-292; Sobre l'educació de Blanquerna, tot i seguint la *Doctrina pueril* lul.liana, veure el llibre I, cap. II, *op. cit.*, vol. I, pp. 50-51, ENC-A, 50-51.

(48).- Edició dins de l'*Antologia filosòfica*, a cura de Miquel Batllori, Barcelona, Laia, 1984, pp. 130-131. Veure'n la versió explicada de Ms. Joan Avinyó (Barcelona, 1934). Quasi tres-cents anys després hem trobat un altre text de metodologia didàctica semblant, els *Avisos per a estudiar les arts en particular*, de Pere Joan Nunyes (1522-1602), també escrits en la nostra llengua (Biblioteca Nacional de Madrid, ms. 152, *cfr.* Marcial Solana: *Historia de la Filosofía Española. Época del Renacimiento (siglo XVI)*, Madrid: Asoc. Esp. para el Progreso de las Ciencias, 1941, pp. 171-172).

(49).- Miguel Cruz Hernández: *El pensamiento de Ramón Llull*, València, F. J. March - Edit. Castalia, 1977, pp. 301-355; també: Jordi Rubió i Balaguer: *Ramon Llull i el Lul.lisme*, Publ. Abad. Montserrat: 1985, caps. 4, 7 i 15.

antiquorum philosophorum paganorum et infidelium" (50).

Entre les ordes religioses, també cal fer esment de l'escola carmelitana, representada pel perpinyanès Guiu Terrena o Terré, i de l'augustinia valencia Bernat Oliver, bisbe d'Osca, autor d'un *Tractatus contra perfidiam iudaeorum* (51).

Dels frares franciscans, no en podem oblidar les obres d'Anselm Turmeda (52), ni de l'esmentat Eiximenis, que ensems amb l'aragonés Antonio Andrés i Pere Tomàs constitueixen un florent nucli escotista, ni tampoc la importància que als PP.CC. tingueren les profecies dels seguidors de les tesis "joachemites", molt difoses entre els franciscans partidaris de l'observància de la primera regla.

Les versions catalanes de les profecies incloses a les obres de Joachim de Fiore (com la *Summa Concordia Veteris et Novi Testamenti*), de Peratallada o Rocatallada (com les seues *Visions*, *Vademecum in tribulatione*), així com la "visió a Trípoli del 1347", "les profecies de l'infant Pere", el qual refereix Joachim, Rocatallada, Merll (als manuscrits catalans trobem al·lusions a la seua obra *De summis pontificibus*), "les revelacions de Sant Francesc", les profecies sobre la "Vida d'Anticrist", les revelacions i profecies de Pere de Lena, de

(50).- Prologus, edic. crítica Friedrich Stegmüller, Stuttgart-Bad Cannstatt: F. Frommann, 1966, p. 28; per cert que el ms. 747 de la Bibliothèque Municipale de Tolosa del Llenguadoc hi diu "phisolophorum"; l'obra resta inèdita en la nostra llengua, malgrat els llargs fragments inclosos a l'estudi clàssic de S. Bové (1896), la traducció parcial de Cebrià Montserrat a *Criterion. Revista trimestral de filosofia*. Convent de Caputxins. Barcelona, vol. I-VII (1925- 1931), i del llibre III al castellà, *Tratado del amor de las criaturas*, a cura d'A. Martínez Aramón, Madrid: Tecnos, 1988.

(51).- Ms. 37 de Sant Cugat, ACA.

(52).- D'Ansel Turmeda s'ha editat recentment una traducció al castellà de l'original àrab de la seua *Disputa de l'ase*, a cura d'E. Tornero Poveda. Madrid: Edit. Univ. Complutense, 1984.

Pere Alerig, de Joan de Bur, etc., així com les atribuïdes a Turmeda, Eiximenis o Arnau de Vilanova⁽⁵³⁾.

No gaire lluny d'aquesta literatura hem de col·locar *La versione catalana della Inchiesta del San Graal* ja que encara que cavalleresca, inclou referències filosòfiques⁽⁵⁴⁾.

Ara bé, què s'hi diu sobre la presència de la filosofia i el seu ensenyament? Sense dubte, hauria d'ésser Arnau de Vilanova el més cèlebre del grup dels profètics. A partir de l'any 1304, per efecte dels desenganys rebuts dels papes, dels dominicans i dels teòlegs seculars, proposa una reforma espiritual, que li fa relacionar-se amb els framenors espirituals, conduïts per Ubertino da Casale (que l'U. Eco ha convertit en personatge conegut) i Peire Olieu o Olivi, i amb els béguins. Des d'aquesta orientació la seua crítica a l'apropiació que els religiosos han fet de les "ciències dels filòsofs" i la seua crítica a l'ensenyament filosòfic és d'allò més radical, com llegim a la *Lliçó de Narbona* (agost 1305-desembre 1308):

"Los religiosos ha enganats e destruits per special curiositat

(53).- Una relació en Pere Bohigas i Balaguer: "Profecies catalanes dels segles XIV i XV. Assaig bibliogràfic" *Butlletí de la Biblioteca de Catalunya*, VI, 24-49; el qual refereix els següents manuscrits: Biblioteca de Catalunya, mss. 246, 485 i 490; Madrid: Biblioteca Nacional, núm. 6972 (ant. S. 247); Barcelona: Biblioteca del Palau, ms. XV; Carpentras: Biblioteca Municipal, n. 336; Arxiu del Vaticà, armari "De Schismate", vol. XVII; Madrid (antig.?) Reial Biblioteca, II, ll. 1; Biblioteca de l'Escorial, ms. N-1-13; Univ. de Catània, ms. Vent. 92; Biblioteca Univ. de Barcelona, ms. 21-2-13, etc. El mateix autor amplia el tema a l'article "Prediccions i profecies en les obres de fra Francesc Eiximenis", *Franciscalia*, Barcelona, 1928, i també en "Profecies de Merllí. Altres profecies contingudes en manuscrits catalans", *Butlletí de la Biblioteca de Catalunya*, vol. VIII, 1935. Cal veure'n també: Mossèn Josep Tarré: "Las profecias del sabio Merllín y sus imitaciones", *AST*, XVI, 1943, pp. 135-171, i P. José María Pou y Martí, OFM, *Visionarios, Bequinos y Fraticelos catalanes (siglos XIII-XV)*, Vich, 1930.

(54).- Escrita o copiada pel mallorquí Reixac d'un ms. de 1380, edic. a cura de V. Crescini i V. Todesco, Barcelona: I.E.C., 1917, cit. al DCVB.

de estudiar en les sciències dels philòsoffs, donan-los a entendre que no poden profitar en la santa theologia si no són bons philòsoffs; e enbatmen-los tan fort, que no poden veure lo frau ni la mentida. Lo frau és com christià, en tant com christià (ço diu lo apòstol) no deu aprendre ni saber sinó sciència de nostre senyor Déu Jesuchrist. Per què diu als corintians que ell no volch entre.l poble altre saber sinó de nostre Senyor crucifficat.

E aquests religiosos no.s tenen per pagats [sinó] de la sciència dels pagans. E açò dic car totes sciències filosòphiques són comunes als pagans, car abans les hagueren que.ls christians. Mas pròpia sciència de christians és aquella per la qual hom és agradós e placent a nostre [Senyor, e per la qual acreix la sua amor. E és cosa certa quel], per saber de philosophia, no és l'home major amic de Déu, mas] major disputador, e major par[loter], e pus contestador, e [pus ...]dat, e pus altiu, e major ypòcrit. Per aquesta rahó los blasma quan dix en lo evangeli de sent Matheu: "Maledicció serà a vosaltres, ypòcrites, qui environats la mar", ço són los lechs, "e la terra", ço són los clegues setglars, "per fe hun novici de vostre horde; e quan l'avest fet, fets-lo major fill del diable que vós". Car, si és subtil e de gran loch [=eloquència?], no tan solament lo faran estudiar en filosofia .III. o .IIII. anys, mas .X. o .XII., e axí com li deurien mostrar sciència perquè fos fill de gràcia e veixell de sentedat e de gran devoció, humplen-li la carabaça de vent e de oruga, e fan-ne fill de ira o veixell de vanitat. E puys, quan lo faran lector en theologia, no estudiarà sinó a ordir e texir, segons que diu Ysahies, subtilitats filosòfiques, e en liçons e en disputacions e sermons, per tal que sia loat e tengut per gran clergue.

La falsia és manifesta, a aquells qui saben regonèixer la veritat de Jesuchrist, en dues coses. Primerament, en los appòstols e en tots los dexebls (que foren sens compte, e hac-hi moltes dones), que hanc no appraneren en philosophia, e saberen més de vera theologia que tots los mestres que ara són, per gràcia e per influcció del Sant Esperit. Los quals, segons que diu ubertament sent Johan en les epístoles sues, e sent Pere en los *Fets dels Appòstols*, donan a entendre a tots los verdaders e feels. E sent Pau hic ajusta que ell dóna a cascú lo Sant Esperit en aquella mesura qui ell coneix que deu aprofitar o que ell vol que faça fruit.

Altra cosa és ço que diu sent Johan en lo *Apocalipsi*, ço és, que.l libre de la santa Escripura és clos e tancat al enteniment dels secrets que [Déu ha posat e ell, e quel solament Jesuchrist los pot obrir e cloure a qui.s vol. E açò maniffesta [que] és monçoneguer qui diu o dóna a entendre que philosophia dóna a entendre los secrets de la santa Scriptura." (55)

(55).- Arnau de Vilanova: "Lliçó de Narbona", *Obres Catalanes. Volum I: Escrits Religiosos*, a cura del P. Miquel Batllori, S.I., seguint la transcripció de mossèn Betí i les correccions de Ramon d'Alòs-Moner del ms. desaparegut de Morella, Barcelona: edit. Barcino, 1947, pp. 162-164, ENC, A, 53-54). Veure Francesco Santi: *Arnau de Vilanova. L'obra espiritual*, València: Diputació provincial, 1987, *passim*.

La institució universitària potser no hauria de gaudir pas, als PP. CC. i en el període estudiat, d'autonomia respecte de la cort o el monestir. Així, per exemple, l'Estudi General de Lleida (establert el 1300, per contrarrestar l'influxe del de Tolosa del Llenguadoc) entra plenament dintre de la renaixença cultural impulsada per Jaume II. Sota la sobirania del rei Just restaria col·locada també la Universitat de la seua ciutat nadiua, Montpeller. A la seua facultat d'arts es dispensaven estudis de gramàtica i lògica des del 1242. Altres "gimnasos" tendrien relació amb les corts. Així, l'estudi lleidatà hauria d'ésser eclipsat pels de Perpinyà i d'Osca, establerts per Pere IV, els anys 1349/1350 i 1354. Alfons V difondria l'humanisme tot i instaurant els estudis de Girona, Barcelona i Tarragona. Ferran II, el Catòlic transformaria l'escola episcopal de Mallorca en estudi general i donaria privilegis al nou gimnàs valencià, refundat per l'impuls burgès. També hi havien estudis menors a Castelló, Valls, i Xàtiva, entre altres⁽⁵⁶⁾.

Des del segle X funcionaven estudis als claustres de la catedral de Barcelona, Sant Feliu de Girona, Seu d'Urgell, Vic, Ripoll, etc. que s'estendrien a altres indrets al llarg del XIII, com ara Reus, Valls, Montblanc, etc., per l'impuls dels ordes mendicants. Aquestes establiren escoles conventuals, com ara les degudes a la iniciativa de dominicans, franciscans i cistercencs. Els predicadors obriren ben aviat escoles conventuals a les terres conquerides, com ara a Ciutat de Mallorca i a València. N'hi havien a Lleida, Girona i Barcelona, on destacava l'anomenada de Santa Caterina, on s'hi estudiava tant l'antiga escolàstica (Joan Damascé, sant Anselm, el Pseudo-Dionís, etc.), com la *Summa* del franciscà Alexandre d'Halès, les obres d'Albert el Gran, els comentaris del mestre d'Oxford Robert Grossatesta i, a la segona meitat del segle XIII, la *Summa contra els Gentils* i la *Summa teològica*

(56).- Sobre aquest i altres punts tractats ací hi ha una informació bibliogràfica valuosíssima en M. Batllori: *Orientacions i recerques*, Curial - Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1983, pp. 28-31 i *passim*.

de sant Tomàs d'Aquino. Aquest havia esdevingut *studium solemne*, organitzant-se així:

"El cicle complet dels estudis es descabdella en quinze anys: un any de gramàtica, quatre de lògica, dos de ciències físiques i naturals, dos de professorat de lògica, tres de Sagrada Escripura, dos de professorat de física i un per a l'estudi aprofundit de la teologia. L'estudiant català, però, té el costum de mudar de convent per a la prosecució dels estudis. Hom admet que el millor ensenyament de gramàtica es dona a Girona, el millor de lògica a Lleida i a Ciutat de Mallorca, el de les ciències físiques i naturals a València, el de teologia a Barcelona i d'aquí l'estudiant se'n va cap a París o Oxford, on aprofundirà la teologia i obtindrà el títol de *magister*." (57)

De les escoles conventuals franciscanes destaca la barcelonina de Sant Nicolau; de les cistercenques, l'abadia de Santa Maria de la Real a Mallorca, a més de la gran influència cultural de l'abadia de Ripoll (on es destacable la seua rica biblioteca i l'estudi científic que hi es desenvolupava, estudiat per J. M. Millás Vallicrosa), que va fundar el monestir de Santa Maria de Montserrat

(57). - Armand Llinarès: *Ramon Llull*, Barcelona: Edicions 62, 1968, 1987^a, p. 45, que cita T. i J. Carreras Artau: *Historia de la Filosofia Española. Filosofia cristiana de los siglos XIII y XV*, Madrid, 1939, vol. I, pp. 64-65.

i dirigia l'escola catedral de Vic ⁽⁵⁸⁾.

-
- (58).- Armand Llinarès, *op. cit.*, pp 43 i ss. Veure també: Alexandre Masoliver: *Història del monaquisme cristià*, vol. II, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1980, pp. 52 i ss. Moltes coses resten al pap: filòsofs que han estat poc estudiats o no ho han estat gens, com ara Joan Canonge, autor d'unes *Questiones super octo libros Physicorum* (ms. a Cambr., Gon. a. b. College, 167, Peterhouse, mss. 188 i 240; Oxford, All Soals Coll., ms. 87, Balliol Coll., mss. 96 i 117, Lincoln Coll., ms. 102 i New Coll., ms. 235. Sobre l'origen català d'aquest autor: P. Martí de Barcelona, en *Estudios Franciscanos*, XXXVI, 207), les fonts d'algunes referències ben interessants, com els llibres *Les ficcions dels philòsofs*, el *Deport dels philòsofs* i la *Moral doctrina dels philòsofs*, que trobem a la traducció catalana del *Breviloqui* de Joan de Gal.les, de començaments del segle XV (edic. a cura de P. Norbert d'Ordal, Barcelona: edit. Barcino, 1930, ENC-A, 28), les al·lusions filosòfiques que trobaríem a la nostra literatura, des del *Cant de la Sibilla*, fins l'obra de Joan Rois de Corella (com un debat epistolar "moral" amb el Príncep de Viana, traductor aquest d'Aristòtil) (de l'obra "profana" de Rois de Corella hi ha una edició a cura de Jordi Carbonell, València: Tres i Quatre, 1983; el debat a les pp. 82-91), sense oblidar la "metafísica d'Ausiàs March" (que han estudiat Amédée Pagès, *Auzias March et ses prédécesseurs - Essai sur la poésie amoureuse et philosophique en Catalogne au XIV^e et XV^e siècles*, Paris: Champion, 1912, el P. Rafael de Mataró, a les pàgines de *Críterion*, vol. I, 1925, pp. 325-338, i Fere Bohigas, *Aportació a l'Estudi de la Literatura Catalana*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1982, pp. 181-218).

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A LA RENAIXENÇA:

L'ESTUDI A VALÈNCIA.

Malgrat les transformacions històriques, l'ensenyament filosòfic no va sofrir canvis greus durant cinc-cents anys. Val per tant allò que hem dit al capítol anterior per al període que s'estén fins el segle XIX. Ara bé, aquest tret general no ens excusa d'abordar algunes qüestions relacionades amb el nostre tema. Aquest és el cas del present capítol, on glossarem les modificacions que s'introduïren en la Renaixença sobre la concepció de la Filosofia i sobre l'educació⁽¹⁾. I ho farem recuperant la visió que el pensador

-
- (1).- Dels estudis generals sobre la Renaixença, són destacables els següents: F. Alvarez González: *La Filosofia del Renacimiento*, Cuenca (Ecuador), 1952; J. W. Allen: *Political Thought in the Sixteenth Century*, London, 1957; H. Baron: *The Crisis of the Early Italian Renaissance*, 2 vols, Princeton, 1966; id.: *Humanistic and Political Literature in Florence and Venice at the Beginning of the Quattrocento*, Cambridge, Mass., 1955; Ernst Bloch: *Entremundos en la historia de la Filosofia*, Madrid, 1984; Jacob Burckhardt: *La cultura del Renacimiento en Italia*, Barcelona, 1964; Ernst Cassirer: *Individuo y cosmos en la filosofia del Renacimiento*, Buenos Aires, 1951; id.: *El problema del conocimiento* (vol. I), Mèxic, 1953; id.: *Dall'Umanesimo all'Illuminismo*, Firenze, 1967; André Chastel: *Arte y humanismo en Florencia en tiempos de Lorenzo el Magnífico*, Càtedra, 1982; André Chastel - R. Klein: *El humanismo*, Barcelona, 1964; Wilhelm Dilthey: *Hombre y mundo en los siglos XVI y XVII*, Mèxic, 1944; Lucien Febvre: *Erasmus, la Contrarreforma y el espíritu moderno*, Barcelona, 1970; W. K. Ferguson: *The Renaissance in historical Thought Five Centuries of Interpretation*, Boston, 1948; Emilio García Estebanez: *El Renacimiento: Humanismo y sociedad*, Madrid, 1986; Eugenio Garin: *El Renacimiento italiano*, Barcelona, 1986; id.: *Medioevo y Renacimiento*, Madrid, 1981; id.: *Ciencia y vida civil en el Renacimiento italiano*, Madrid, 1982; id.: *Storia della filosofia italiana* (vols. I i II), Torino, 1966²; N. W. Gilbert: *Renaissance Concepts of Method*, New York, 1960; D. Hay (edit.): *The Age of Renaissance*, London, 1967; F. Hearnshaw: *The Social and Political Ideas of Some Great Thinkers in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, London, 1926; Agnes Heller: *El hombre del Renacimiento*, Barcelona, 1980; G. Holmes: *The florentine Enlightenment, 1400-1450*, London, 1969; R. Honigswald: *Denker der italienischen Renaissance. Gestalten und Problem*, Basel, 1938; J. Huizinga: *El otoño de la Edad Media*, Madrid, 1962⁷; Paul Oskar Kristeller: *Ocho filósofos del Renacimiento italiano*, Mèxic, 1970; id.: *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, Mèxic, 1982; Mahoney (ed.): *Philosophy and Humanism*, New York, 1976; Rorbert Mandrou: *From Humanism to Science, 1480-1700*, Harmondsworth, 1978; J. A. Mazzeo: *Renaissance and Revolution: The Remaking of European Thought*, New York, 1965; Pierre Mesnard: *L'essor de la philosophie politique au XVI^e siècle*, Paris, 1969; Rodolfo Mondolfo: *Figuras e ideas de la filosofia del Renacimiento*, Barcelona, 1980; Richard H. Popkin: *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*, Mèxic, 1983; J. H. Randall: *La formación del pensamiento moderno*, Buenos Aires, 1952; Paolo

més cèlebre nascut al País Valencià, Joan Lluís Vives (1493-1540)⁽²⁾, tenia de

Rossi: *Los filósofos y las máquinas, 1400-1700*, Barcelona, 1970; G. Saitta: *Il pensiero italiano nell'Umanesimo e nel Rinascimento*, 3 vols., Firenze, 1960-1961²; C. Vasoli: *La dialettica e la retorica dell'umanesimo*, Milano, 1968; H. Vedrine: *Les philosophes de la Renaissance*, Paris, 1971. Sobre l'emergència de la Ciència Moderna a la Renaixença són remarcables els estudis següents: Marie Boas: *The Scientific Renaissance, 1450-1630*, New York, 1962; Edwin Arthur Burt: *Los Fundamentos Metafísicos de la Ciencia Moderna*, Buenos Aires, 1960; Herbert Butterfield: *Los orígenes de la ciencia moderna*, Madrid, 1958; A. C. Crombie: *Historia de la Ciencias De San Agustín a Galileo* (vol. 2on.), Madrid, 1974; John Dillenberger: *Protestant Thought and Natural Science*, London, 1961; A. Rupert Hall: *La revolución científica, 1500-1750*, Barcelona, 1985; R. Harre: (edit.): *Early Seventeenth Century Scientists*, London, 1965; Stephen F. Hanson: *Constelaciones y conjeturas*, Madrid, 1978; id.: *Historia de las ciencias* (vol. 2), Madrid, 1984-1986; Arthur Koestler: *Los sonámbulos*, 2 vols., Barcelona, 1986; Alexandre Koyré: *La révolution astronomique*, Paris, 1961; id.: *Estudios de historia del pensamiento científico*, Madrid, 1977; id.: *Del mundo cerrado al universo infinito*, Madrid, 1979; Thomas S. Kuhn: *La revolución copernicana. La astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*, Barcelona, 1978; Robert K. Merton: *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*, Madrid, 1984; René Taton (ed.): *Historia general de las ciencias* (vol. 2), Barcelona, 1971-1975; Juan Vernet: *Astrología y astronomía en el Renacimiento. La revolución copernicana*, Barcelona, 1974; Richard S. Westfall: *La construcción de la ciencia moderna. Mecanismos y mecánica*, Barcelona, 1980.

- (2).- Cal fer un apunt bibliogràfic. Les edicions de les obres de Vives són: *Joannis Ludovici Vives Valentini Opera Omnia*, en 2 vols., public. por Nicolás Episcopo, Basilea, 1555; *Joannis Ludovici Vivis ... Opera omnia, distributa et ordinata in argumentorum classes praecipuas a Gregorio Majansio ... Item vita Vivis scripta ab eodem Majansio. Liberaliter editionis impensas sufficiente ... D. Francisco Fabian et Fuero, Archiepiscopo valentino ... Valentiae. Edetanorum. Benedictus Monfort*, en 8 vols., 1782-1790 (reedic. Londres, 1964); *Obras Completas de Juan Luis Vives. Primera traslación castellana íntegra y directa, comentarios y notas en un ensayo biográfico por Lorenzo Riber, de la Real Academia Española*, en 2 vols. M. Aguilar edit., Madrid, 1947-1948. (no inclou els Comentaris a la *Civitate Dei* d'Agustí d'Hipona). Sobre la bibliografia, cal veure: Carlos Noreña: *Juan Luis Vives*, La Haya, 1970, pp. 309-321. En català únicament han aparegut un parell d'obres de Vives, els seus *Diàlechs* (Diàlegs), a cura de J. Pin y Soler, edició bilingüe llatí-català (Barcelona, 1915) i la *Introducció a la saviesa*, traducció de Mn. Joan Avinyó (Barcelona, 1933). Està anunciada l'aparició de la seua *De l'ànima i de la vida* (Barcelona, edit. Laia). En general, sobre la Renaixença en la Corona d'Aragó destaquen els estudis de Miquel Batllori i Munné, recollits en diverses antologies, com ara *A través de la història i la cultura* (Montserrat, 1979), *Orientacions i recerques. Segles XII-XX* (Montserrat, 1987); tots aquests rics de referències bibliogràfiques. A més a més de les obres esmentades i dels clàssics catalans de la Renaixença, cal recollir també l'estupenda versió de Jaume Medina de l'*Elogi de la follia*, d'Erasme de Rotterdam (Barcelona, 1982), així com la traducció de les lliçons d'Ernst Bloch sobre *La filosofia del Renaixement*, lleugerament ampliada en la versió castellana posterior -esmentada en la nota 1-. És ben interessant de recordar la creació i les activitats de l'*Associació d'Amics de Joan Lluís Vives*, impulsada per catedràtic,

la Filosofia, de la seua història i del seu ensenyament. Vegem-ho, doncs.

1. Filosofia i Història de la Filosofia en l'obra de Joan Lluís Vives⁽³⁾.

a)

La *Historia Critica Philosophae...* (5 vols. 1742-44, 2.ª 1766-67), de Brücker, qualificada com a primera i molt erudita història universal de la filosofia, considera que dues obres del valencià Joan Lluís Vives són els primers estudis moderns d'aquesta disciplina: *De initiis, sectis et laudibus philosophiae* (Lovaina, 1518) i *Commentaria in XXII libros De Civitate Dei Divi Aurelii Augustini* (Lovaina, 1521). Deixant de banda els comentaris, elaborats per a l'edició d'Erasme de Rotterdam del *corpus Augustianum* i no inclosos en les obres completes del filòsof valencià a cura de l'il·lustrat Gregori Maians i Siscar⁽⁴⁾, aquestes ratlles tractaran d'esbrinar les raons per les quals Joan Lluís Vives redacta el seu opuscle *Dels inicis, escoles i lloances de la filosofia*, deixant una fita primerenca per a la constitució de la història de la filosofia.

humanista i poeta català Carles Riba i Garcia, que va preparar la creació de la Càtedra "Joan Lluís Vives" en la Universitat de València, establida per les Reials Ordres del 10 i 29 de febrer de 1928, que arribà a regentar l'esmentat Carles Riba, Juan Contreras i Francesc Alcayde i Vilar. En el desert de la postguerra únicament es pogué organitzar-hi la commemoració del IV Centenari de la mort del filòsof i un parell d'exposicions biogràfiques.

(3).- El contingut d'aquest epígraf fou presentat com a comunicació al V.ª Congrés de Filosofia al País Valencià (Gandia, 28-30 de març de 1988).

(4).- El capdavanter de la Il·lustració valenciana no inclogué en la seua edició *Joannis Ludovici Vives Valentini Opera Omnia* (8 vols. València, 1782-1790) els comentaris, apareguts a Basilea, l'any 1522. La impremta de Johannes Froben publicaria, sota la direcció d'Erasme, gairebé tota la Patrologia. Els comentaris esdevingueren, però, una obra censurada i prohibida, el que no impedí pas les traduccions al francès, a cura de Gentian Hervet (París, 1570), i a l'anglès, per John Healey (Londres, 1620, 2.ª).

Les notícies biogràfiques de la composició de l'opuscle són escasses. Trobem Vives a la universitària Lovaina, prenent cura del preceptorat de Guillem de Croÿ i impartint classes sobre la *Història Natural* de Plini, les *Geòrgiques* de Virgili i la *Chorographia* de Pomponius Mela⁽⁵⁾. L'epístola dedicatòria de l'obreta⁽⁶⁾, que Vives adreça al canonge de la seu de Colònia, Germà, comte de Nieuwenaer, ensems amb les que cursa a Serafi de Centelles comte d'Oliva, dedicant-li dues peces immediatament anteriors, són significatives en el marc de la utopia aleshores anhelada a l'exili llunyà: el règim de les repúbliques de Venècia, Gènova i Florència, amb prínceps "d'excelsa erudició"; el que contrasta fortament amb la situació crítica que es viu a València: als avalots de la pre-germania caldria afegir una nova fuetada inquisitorial per a les famílies pròximes al filòsof, a partir del procés al seu parent, l'"heretge pertinaç" Enric Fuster⁽⁷⁾. No és pas difícil d'entendre com l'erasmisme

(5).- A la fi del diàleg "Vestitus et deambulatio matutina", del seu *Exercici de llengua llatina* en trobem una curiosa menció. El "breu comentari" de J. Pin y Soler que precedeix la seua traducció dels *Diàlechs* (*sic*) (Barcelona, 1915, pp. XXIV i ss.) amplia dades biogràfiques sobre la docència de Vives a Lovaina, dades revisades per Carlos G. Noreña (*Juan Luis Vives* (*sic*), Martinus Nijhoff, The Hague, 1970, pp. 68 i ss.; vers. cast., 92 i ss.) i José Jiménez Delgado ("Introducción" a la seua edició de l'*Epistolario*, Editora Nacional, Madrid, 1978, pp. 34 i ss.).

(6).- Datada en 1519 (*Opera Omnia*, edic. Maians, vol. III, pp. 1-3), *Epistolario*, pp. 136-137); inclou un elogi de Pascasi Berselli ("el més docte de tots els doctes") inesperat, tot i que aquest benedictí de Lieja acabaria alineant-se en la crítica conservadora dels teòlegs de Lovaina a les tesis erasmistes. De la violència de l'enfrontament donarà raó precisament l'epístola del propi Erasme de Rotterdam a Germà, comte de Nieuwenaer, de 1520, farcida d'elogis a Vives i a les seues *Declamations quinque Syllanae* (*Opera Omnia*, edic. Maians, vol. II, pp. 315-317; *Obras Completas*, edic. L. Riber, vol. I, pp. 703-704 i 55-56; *Epistolario*, pp. 210-213).

(7).- Angelina Garcia: *Els Vives: una família de jueus valencians*, E. Climent, edit., València, 1987, pp. 176 i ss. Els testimonis de Benvenguda Santafé, dels processos de 1518, s'incorporarien a l'expedient contra Blanquina March; la monició del Sant Ofici contra aquesta inclou també a Angela Moncada, esposa de Enric Fuster (*Procesos inquisitoriales contra la familia judia de Juan Luis Vives. I. Proceso contra la memoria y fama de Blanquina March, madre del humanista Juan Luis Vives (1528-1529)*, edit. a cura de Miguel de la Pinta Llorente i José María de Palacio y de Palacio, Instituto Arias Montano, C.S.I.C., Madrid, 1964, pp. 51-52 i 56 i ss.; *Els Vives...*, 204 i ss.).

esdevindria aleshores una ideologia acceptable als cercles de conversos⁽⁸⁾. Un passatge molt citat de la carta dedicatòria al canonge de Colònia és aquell on el filòsof diu que ha compost l'obra *inter nugandum*; ara bé això no resta pas res del valor de l'opuscle. L'afirmació és més bé retòrica, en sintonia amb l'estil d'aquestes epístoles, a més a més de venir matisada amb un *ut soleo* ben significatiu. Una anàlisi detallada del contingut de l'opuscle d'història de la filosofia ens proporcionarà més elements per a entendre les raons del filòsof valencià en escriure-ho.

b)

La obreta de Vives [*Opera Omnia*, edic. Maians, vol. III, pp. 3-24] comença amb una determinació de l'objecte i del mètode, aquesta és una lloa de la veritable sapiència:

"Entre tots aquells que, per damunt de la humilitat dels mortals, palesaren un cap santíssim i diví, és clar que la filosofia és el regal més gran i millor que ens donaren els déus immortals, que sols ella pot tornar perfectes els homes, i conduir-los a viure bé i feliçment (que és el màxim dels seus desigs)." [*Opera Omnia*, edic. Maians i Siscar, vol. III, p. 3].

El mètode del seu estudi té en compte les dificultats que s'esdevenen d'aquesta definició:

(8).- I justament en aquest moment. José Luis Abellán en *El Erasmismo Español. Una historia de la otra España* (Las edic. del espejo, Madrid, 1976, pp. 51 i ss.) revisa en eixe punt els judicis de Marcel Bataillon. Entre altres factors, el desconeixement de la nissaga del filòsof valencià ha dut a entendre el seu pensament en la tradició apològica de Ramon de Penyafort, Ramon Llull, Ramon Sibiuda i Vicent Ferrer. D'aquesta visió aberrant són exemples clars les ratlles sobre Vives del bisbe de Vic, Josep Torras i Bages (*La tradició catalana*, llibre II, cap. VI) i de Tomàs Carreras i Artau (per exemple: "Luis Vives: su significación hispánico-renacentista", *Anales de la Universidad de Barcelona. Discursos, Memorias y Comunicaciones* (1941-1942), pp. 9-16, recoll. en *Estudios Filosóficos. II Escritos Histórico-Filosóficos*, Instituto Luis Vives de Filosofía, C.S.I.C., Barcelona, 1968, XI, pp. 165-177).

"Nosaltres anem a seguir els autors més aprovats, i a restar satisfets amb les afirmacions més versemblants, amb el que evidentment quedarà contentat qualsevol que consideri una mica l'obscuritat de coses tan grans, posades molt lluny de la nostra memòria." [loc. cit.].

Des d'aquesta perspectiva, Vives va recollint les opinions dels filòsofs antics organitzant-les, però, en un esquema històric simple: els filòsofs presocràtics s'ocuparen de les coses (*de rebus*), tant de les coses superiors ("les més nobles i molt més excel·lents que la resta"), és a dir, els déus, els astres dels cels, llurs harmonies, els fenòmens meteorològics, etc., com de les coses de la terra, és a dir, de la natura, els metalls, les herbes, llur influx medicinal en els homes, i de la cura de la ciutat, com ara de les lleis promulgades; arribem així a l'estudi dels costums, de la vida moral dels homes (*de moribus*), fet que ocorriria amb Sòcrates. Després d'aquella part de la filosofia que inquireix les coses mateixes, Vives parlarà d'aquella que tracta sols del llenguatge (*de verbis*), part molt més recent, que es troba dividida en tres parts: retòrica, dialèctica i gramàtica, esquema que desenvolupa, donant-hi referència de les diferents escoles antigues, i conclouent en un ample capítol de lloances hiperbòliques a la filosofia. Ara bé, quines són les condicions de possibilitat de l'opuscle, no en tant el conjunt de fonts que fa servir l'humanista valencià, per altra banda clàssiques (Ovidi, Virgili, Juvenal, Ciceró, etc.), sinó en tant que premisses teòriques que permeten la seua història primerenca?

c)

L'opuscle de Vives parteix de dues premisses: un relativisme epistemològic i un naturalisme històric, entrelaçades ambdues en un eclecticisme crític⁽⁹⁾. Per una banda, el coneixement és concebut com un procés

(9).- Veure l'estudi de Carlos G. Noreña, part II, capítols 7 i 8.

de correcció creixent, d'augment orgànic, el que, per altra banda, proporciona llavors un criteri de desenvolupament de la història de caire naturalista, que guarda al seu si la memòria de la humanitat. L'autèntic coneixement ha de començar amb un estudi crític de les realitzacions del passat. Cal adonar-se'n de l'interessant matis que s'introdueix en l'argumentació. També els doxògrafs medievals que desenvolupaven en cercles civils llurs recopilacions d'opinions filosòfiques antigues compartien un relativisme epistemològic, amb més o menys fortuna conjugat amb l'exaltació d'Aristòtil⁽¹⁰⁾. Fins i tot, el cosmopolitisme intel·lectual d'Erasme de Rotterdam no havia arribat pas a cap elaboració històrica⁽¹¹⁾. Llavors, per què el nostre filòsof, fent una passa més endavant, projecta el seu relativisme en una, diguem-ne, dimensió històrica? en altres termes, per què Vives, en un horitzó cobert per querelles dogmàtiques -i que restarà així per segles- entreveu una relació entre els esdeveniments externs i el desenvolupament intern de l'esperit humà (el que aleshores no és més que una anomalia)? La resposta a aquestes qüestions, com ja ha deixat clar la investigació històrica, passa per la reconstrucció de l'univers mental del "convers" a principis del segle XVI. Aquest univers està determinat per dues coordenades: 1^{er}) l'arrelament inicial en la comunitat de conversos "judaitzants".- Joan Lluís Vives és de la nissaga de jueus per als que la conversió és sinònim de supervivència, malgrat que estrenyets fortament per les dues ortodoxies, la catòlica i la jueva, i que tenen en el progrés econòmic el seu únic poder⁽¹²⁾; 2^{on}) l'apertura a les formes socials determinades per

(10).- Aquest tema ja ha estat tractat al darrer capítol. Cal dir també que, al cercle de "conversos" de València, l'intercanvi de llibres prohibits (com el Llibre de les Profecies) tenia com a cobertora la permuta del *Tirant* (A. Garcia, *op.cit.*, 82, 99, 239-240).

(11).- El mateix 1518, quan Vives redacta *De initiis...*, l'impremta de Fröben publicava la segona edició de l'*Enchiridion* amb les *Lucubratiunculæ*. També Erasme ens ha deixat una despietada visió dels filòsofs en el capítol LII del seu *Elogi de la Follià*.

(12).- A. Garcia, *op.cit.*, *passim*. Del funcionament de l'ortodòxia jueva és un testimoni l'*Exemplar humane vite*, del suïcida Uriel da Costa, recentment editat a cura de Gabriel Albiac (Madrid, Libros Hiperión, 1985), qui ha estudiat també la comunitat "marrana" a Holanda (*La*

l'emergència d'un capitalisme, el desenvolupament les forces productives del qual comença a estendre's per tot el món⁽¹³⁾, així doncs no és estrany que l'obreta d'història de la filosofia s'escriu quasi al mateix temps que el comentari a l'obra d'Agustí d'Hipona, al capdavant una utopia social, o *Pompeius fugiens* (1519) i les *Declamationes quinque Syllanae* (1520), aquestes un parell d'elogis a la llibertat i la pau de la Roma republicana.

2. L'Estudi segons el filòsof Vives.

Joan Lluís Vives, com nosaltres mateixos, passà la seua vida entre Col·legis i Universitats, entre professors, llibres i estudiants, entre mestres i deixebles. En les seues obres trobem un quadre policrom d'aquests ambients, a més d'una reflexió pregonada sobre l'educació. Presentar la descripció que hi fa el nostre filòsof de la vida dels estudiants de la Renaixença, tot i comentant-ne els seus principis pedagògics, serà el tema d'aquestes ratlles.

Abans de començar, però, cal prendre nota d'algunes de les recomanacions adients que Joan Lluís Vives inclogué en la seua obra *Introducció a la saviesa*, (*Introductio ad sapientiam*, Londres, 1524). En parlant de l'erudició i de l'escoltar amb atenció ens aconsella:

"No passis dia sense llegir, escoltar o escriure quelcom que acreixi la teua erudició, la teua prudència, la teua virtut..."

"Tant si llegeixes com si escoltes, fes-ho sempre amb atenció; procura que el teu pensament no es distregui, força'l a tenir

sinagoga vacia. Un estudio de las fuentes marranas del espinosismo, Madrid, Libros Hiperión, 1987).

(13).- Llavors en som front a una anticipació de l'impacte del desenvolupament del capitalisme a la Filosofia, ja palés en la metafísica d'Spinoza (on retrobem elements vinculats a la tradició jueva i al refús del dogmatisme, el que pren de l'esmentat a la darrera nota Uriel da Costa, (relació entre lluita de classes i metafísica estudiada per Antonio Negri en *L'anomalia selvaggia. Saggio su potere e potenza in Baruch Spinoza*, Milano, Feltrinelli Editore, 1981).

atenció; procura que el teu pensament no es distregui, força'l a tenir fixesa i estigues per allò i no per altres coses.

"Bell punt la teua atenció es distregui, ferma-la tot seguit sense escàndol, i serva tots els pensaments aliens a l'estudi, per a una altra avinentesa. "Sàpigues que si no estàs atent a allò que llegeixes o escoltes, perds els temps i el treball..."

"Tot allò que sentiràs o llegiràs, explica-ho després als altres; adés en llengua llatina als condeixebles, adés en llengua vernacle als amics: procurant fer-ho sempre bellament i amb gràcia, car així exercitaràs l'enginy i el llenguatge."

(Introducció a *La saviesa*, cap. VI, §§ 193, 144, 145, 146 i 174):

De molt xicotet Joan Lluís Vives anà a l'escola, potser a l'estudi que Bernat de Vilanova havia obert a la antiga casa d'Antoni Tristany, mort aquest per la Inquisició, al carrer del Mar, aleshores eix fonamental del llevant de la ciutat, o potser a una escola del carrer de Comèdies, anomenat de l'Olivereta, tal i com es dedueix dels *Diàlegs* que escriurà el nostre filòsof molts anys després, com un exercici per a l'ensenyament de la llengua llatina (*Exercitatio Linguae Latinae*, Breda, 1538). Així, el tercer diàleg rememora el moment en que un pare i el seu fill, demanant consell a un veí, trien un mestre i es presenten per concertar la instrucció. Seguim-ho.

"Pare. Fes la Senyal de la Creu!

Infant. O Jesús sapientíssim i potentíssim, guia les nostres incertes petjades. Digueu-me, veí, vós que sou entès en estudis literaris, qui en aquesta Escola és el millor mestre de minyons?

Veí. Varró, certament, és persona doctíssima, i Filopó, diligentíssim, molt home de bé i força erudit. Varró té molts auditors i la casa plena de deixebles. Filopó és enemic de la gentada, es contenta d'un reduït nombre d'escolars.

Pare. Jo el prefereixo. Mira'l allí passejant sota el porxo del Col·legi. Fill meu aquesta és l'oficina on es forgen els homes i aquest és l'artífex forjador. Déu vós guard, Senyor Mestre. Fill meu, treu-te'l capell i fes la reverència com t'ha ensenyat, ten-te dret.

Filopó. Sigueu ben vinguts, què hi ha de nou?

Pare. Vós mene aquest fill meu, perquè d'un animaló en faceu un home.

Filo. Tractaré d'aconseguir que el vostre fill esdevinga un minyó probe, instruït i diligent. No dubteu del meu bon zel.

Pare. Quant feu pagar les lliçons?

Filo. Si el jove és estudiós, poca cosa, si no s'aplica costarà més car.

Pare. Parleu sàviament, com de costum; compartirem doncs eixa cura, vós ensenyant amb perfecció, jo recompensant la vostra feina."

(*Exercitatio Linguae Latinae*, III "Deductio ad ludum")

Els noms dels mestres del diàleg no són pas arbitraris. Varró ens recorda Marius Terenci Varró (segle I a.C.), gran escriptor i amic de Ciceró, que gaudia de l'aplaudiment d'un munió de deixebles, i Filopó, amic del treball (*filosponos*), representa la seua antitesi, el mestre silent, diligent i laboriós. Consideracions etimològiques semblants retrobem en el diàleg quint, on Joan Lluís Vives ens presenta una escena escolar, mitjançant la pluralitat de significats de la paraula llatina "ludus" (joc, exercici i escola). Llegim-ho, tot i considerant que el propi filòsof s'identifica amb Lluci, etimològicament el que s'exercita o juga, a més de parlar en el diàleg del seu oncle Enric March.

Mestre. Pren el taulonet de l'abecedari amb la ma esquerra i amb eixa verga vés assenyalant les lletres una per una. Ten-te dret! posa't el barret sota l'aixella, escolta amb atenció la manera meua de pronunciar. Després tracta d'imitar-me quan jo et pregunte. Som-hi? ja m'has oït. Ara repeteix les figures comparant-les. Estàs amb mi?

Lluci. Em sembla entendre prou bé?

Mest. Cada figura s'anomena lletra i d'elles, A, E, I, O, U són vocals, i totes es troben en la paraula hispànica "oueia", que vol dir ovella: recorda la paraula! Les lletres es combinen en sil·labes, i sense vocal no pot haver-n'hi, mentres que de vegades la vocal sola ja és sil·laba. Les altres lletres són dites consonants perquè no sonen si no van acompanyades de vocal, car llur propi so es imperfecte, B, C, D, G, sense la E sonen fosc. De les sil·labes se'n formen veus o paraules, i d'eixes el discurs, de què manquen les bèsties i tu seràs una bestiola si no aprens a expressar-te. Ara fes el cap viu i treballa amb atenció. Ves a seure't amb tos condeixebles i aprén la lliçó assenyalada.

Lluci. Que no juguem avui?

Esquines. No, avui és dia feiner. Tu et figuravas que havies vingut per a divertir-te? Ací no es juga, s'estudia.

Lluci. Doncs per què se'n diu joc [ludus]?

Esq. Se'n diu joc, però joc de lletres, en altres indrets es juga a pilota, a baldufa, a la taba, i en grec he sentit dir que se'n deia *Schola*, quasi oci; car és quietut de l'ànima viure estudiant. Mes aprenem la lliçó que el mestre ens ha assenyalat, xiuxiuejant, per no pertorbar els altres.

Lluci. Un oncle meu que havia estudiat una temporada a Bolonya m'assegurava, que el que s'estudia en alta veu es fixa millor a la memoria, la qual cosa es confirma amb l'autoritat d'un no sé qui anomenat Plini...

Esq. Si un de vosaltres vol estudiar per tal sistema que se'n vagi als horts, o al fossar de prop l'església, allí podrà cridar fins que desperti els morts.

Cota. Ei, mainada! això és estudiar? Garlar, disputar-se. Bellugueu-vos! Veniu tots! el Senyor Mestre ho mana.

(*Exercitatio Linguae Latinae*, V, "Lectio").

Si resulta curiosa la metodologia de l'aprenentatge de la lectura, no és menys destacable la de l'ensenyament de l'escriptura. D'aquest assumpte parla el filòsof en altre diàleg, el que tot just anomena "L'escriptura" (*Scriptio*). Diu-hi Vives, en un fragment on conversen dos joves estudiants, Manric i Mendossa, amb un professor:

Manric. i Mendossa. Mestre, vos saludem desitjant-vos molta prosperitat.

Professor. Sigueu benvinguts. Déu vos guard. Què hi ha? Què volleu?

Man. Lliçons vostres en l'art que professeu, si la cosa és possible i si voleu.

Prof. Cal que uns jovenets que parlen tan bé siguen ben educats, veig que sou modestos i que teniu la cara ruborosa, confieu, fills, car el rubor és indicatiu de bons sentiments. Com vos dieu?

Man. Jo Manric, i aquest Mendossa.

Prof. Els vostres noms testimonien bona educació i nobles sentiments. Sereu verament nobles si dediqueu el vostre esperit a l'estudi de les lletres, cosa digna de gent ben nascuda. Quant més doctes vosaltres que no pas eixos nombrosos nobles que s'imaginen ser més distingits com més malament escriuen? No és d'admirar, essent així que ja fa temps la folla noblesa es va persuadir que no hi havia res de més ordinari i vil que el saber qualque cosa. Essent cosa verament curiosa de veure, les signatures que els nobles posen en les epístoles redactades per llurs secretaris, que no es poden llegir, ni saps qui t'envia l'epístola, si el carter no ho diu de primer o si no coneixes la signatura.

Man. D'això ens planyiem ara poc jo i Mendossa.

Prof. Supposeu que veniu armats?

Man. i Men. De cap manera, bon Mestre, rebriem assots del nostre pedagog si a la nostra edat gosavem ni tant solament tocar o mirar armes.

Prof. No parle d'armes de ferir, sinó d'eines d'escriure que són les que ara hem de menester. Porteu un estoig de plomes, amb plomes?

Men. Què és un estoig de plomes? Potser el que nosaltres en diem calamari [plomier]?

Prof. Això mateix. Els antics solien escriure amb estilets metàl·lics, substituïts per canonets de canya, especialment del Nil. Els àrabs, si els heu vist, escriuen amb canyes, d'esquerra a dreta, com tots els orientals. Els europeus, seguint el costum grec, escriuen al contrari, de dreta a esquerra.

Man. També els llatins?

Prof. Sí, fill, car els llatins ho ha après dels grecs i antigament els llatins escriuen en pergamins sobre una sola cara, que fàcilment podien esborrar-se i s'anomenaven palimpsests. Dels llibres que estaven escrits de dues cares s'en deien opistògrafs, com fou aquell *Orestes*, de Juvenal, escrit en el revers i deixat sense acabar [Juvenal: *Sàtires*, 1.1, c.46]. Mes per ara parlem de el que més ens convé saber, un altre dia parlarem d'eixes cosetes. Actualment ens servim de plomes d'oca o de gall i les vostres són boníssimes perquè tenen el canó llarg, net i ferm: talleu-ne les barbes amb el ganivet i escapceu-les, també serà bo allisar-les perquè vagin millor.

Man. Jo mai les porte sinó desbarbades i netes i el mestre que tenia m'ensenyà d'ablanir-les amb saliva, fregant-les després a les calces o al gipó.

Prof. Bon consell.

Men. Ensenyeu-nos de trempar les plomes.

Prof. De primer tallareu la punta pels dos costats perquè quedi en forqueta, després fareu un tall al mig, amb molta cura, que s'en diu *crena*, n'igualareu les dues puntes deixant la dreta una mica més llarga, una cosa quasi imperceptible. Si voleu escriure gros i formar bé la lletra agafeu la ploma amb tres dits, però si voleu escriure de pressa teniu-la solament amb el dit polze i el següent, a la manera italiana, car el dit medi més deté el curs de la ploma i el modera que no pas l'ajuda.

Man. Porta el tinter.

Men. Bo! venint ací dec haver perdut el meu.

Prof. Minyó! porta l'ampolla de la tinta per a omplir aquest tinter de plom.

Men. Que no hi poseu blens?

Prof. No, la tinta eixirà més neta i amb major facilitat; els blens, siguen de cotó, de seda o de lli, sempre s'enganxen a la ploma i es perd temps traient-ne els fils, i si no se'ls treu, es fan més gargots que lletres.

Men. A mi certs companys m'han dit que posés al tinter un trocet de tela de Malta, o de tafetà lliset i prim.

Prof. No està mal de fer-ho; però de totes maneres val més tinta sola, sobretot pels tinters permanents; en quant als tinters de banya, per força s'hi ha de posar una mica de ble. I altra cosa, porteu paper?

Men. Veieu-lo!

Prof. És molt aspre, no deixarà córrer la ploma, el que es un gran inconvenient per a prendre notes, perquè mentres bregues amb l'aspra del paper se t'obliden moltes de les coses que pensaves escriure. Deixeu aquest papaer ample, espés, dur, aspre, per les imprentes o sigui per a fer llibres de durada. Pel vostre ús quotidià, no en compreu mai del que en diuen Imperial o hieràtic que serveix per les coses d'Església, compreu-ne del d'escriure cartes usual, en ve de molt bo d'Itàlia, primet i sòlid, o compreu d'aquell ordinari que porten de França, i que trobareu per tot a vuit diners la mà, i encara vos donaran per torna un parell de fulls de carta *emporética*, o sigui d'un paper que serveix per a eixugar les planes escrites, que també se'n diu *bíbula*.

Men. D'on venen eixes paraules? molt sovint n'he dubtat.

Prof. *Emperòtica* és un mot grec que vol dir paper per embolicar; i *bíbula*, cosa que beu la tinta; és un paper que us estalvia el segó, l'arena o la polsina treta de les parets, per a eixugar la tinta. El millor és però que les lletres s'eixuguen soles, és la manera de que duren. També eixes fulles vos serviran molt bé per a posar sota les mans i no macular la blancor del paper en que escriviu, amb la suor dels dits.

Man. Ara, si us plau, doneu-nos mostres per a copiar.

Prof. Copieu de primer l'abecedari, després el sil·labari i acabant-ne paraules lligades, com per exemple: "apren infant per a fer-te més savi i per tant, millor", "les paraules serveixen per a comunicar-nos amb els presents, les lletres amb els absents". Ho escriureu i havent dinat tornareu, o bé demà perquè us corregeixi les planes.

Man. Molt bé. Déu vos guard, Senyor Mestre.

Prof. Adéu-siau!

... ..

Men. Retirem-nos on els companys no ens puguin destorbar i meditem sobre el que el Mestre ens ha ensenyat.

Man. Tens raó, fem-ho així.

Men. Hem arribat on desitjavem, asseiem-nos sobre eixe pedrís.

Man. Sí, però, d'esquena al Sol.

Men. Deixa'm mitja fulla de paper, demà te la tornaré.

Man. En tindràs prou amb aquest trocet?

Men. No hi cabran sis línies, de les meues sobretot.

Man. Escriu de les dues cares, fes les ratlles més estretes, no sé perquè deixes tant en blanc?

Men. Què dius, jo? les lletres quasi es toquen, sobretot les que porten cua o plomalls com la *b* i la *p*. Mes tu, ja has copiat dues línies? i ben reeixides, però t'han sortit tortes.

Man. Escriu per tu i calla.

Men. Es impossible escriure amb aquesta ploma i aquesta tinta.

Man. Per què?

Men. No veus que la ploma escup la tinta fora de les lletres?

Man. La meua tinta és espessa com fang, mira, no vol rajar de la punta de la ploma per a formar les lletres. Per què no remeiar eixes incomoditats? Tu hauries de trempar-la novament amb el ganivet perquè la tinta raji fàcilment per a formar les lletres, jo tiraré unes gotes d'aigua al tinter per a aclarir la tinta.

Men. Jo prefereixo orinar-me al tinter.

Man. No ho facis! dóna mala olor a la tinta i a lo que s'escriu i després et serà difícil fer-la desaparèixer dels blens encara que els rentis. Millor seria vinagre, si en tinguéssim a mà, per la seua força aclareix molt la tinta.

Men. Sí, però té l'inconvenient que menja el paper.

Man. No tingues por: aquest paper és boníssim per a guardar que no passi la tinta.

Men. Les vores del teu paper són molt desiguals, arrugades i aspres.

Man. Talla'n les vores amb les tisores, estarà més bonic, o acaba les ratlles abans d'abans d'arribar a l'aspresa. El més lleu destorb et serveix de pretext per a aturar-te i deixar de mà el que feies.

... ..

Men. Tornem a casa el Mestre?

Man. Vols dir que ja és temps?

Men. Fins temo que ja sigui tard, acostuma sopar molt d'hora.

Man. Anem. Tu que ets poc vergonyós, entra primer.

Men. Tu davant, tu que ets més descarat.

Man. Té compte que si surt algú de casa seua no ens vegi rient i movent gresca. Truquem amb la balda, encara que estigui obert, és de més bona criança. Truca, truca!

... ..

Serf. Què hi ha? Entreu sense fer compliments, sigui qui sigui.

Mes. Som nosaltres, a on és el Mestre?

Serf. Dintre sa cambra.

Men. Felicitats, Senyor Mestre.

Prof. Benvinguts!

Men. Hem copiat la mostra cinc o sis vegades en el mateix full i ací ho portem perquè ens ho corregiu.

Prof. Està bé, veiem. Una altra vegada deixareu major distància d'una

línea a l'altra, per a poder hi fer jo les correccions. Eixes lletres són molt desiguals, és cosa lletja. Repareu quina diferència entre la *m*, la *e*, la *o* i el gep d'aqueixa *p*: el cos de les lletres ha de ser sempre igual.

Men. Què voleu dir pel cos de les lletres?

Prof. La part mitja, no comptant les cues ni els plomalls, si de cas en tenen; la *b* i la *l* en tenen, i la *p* i la *q* tenen cames. En aquesta mateixa *m* les cames no són iguals, la primera és més curta que la del mig i té la cua més llarga, com aquesta *a*; no marqueu la ploma sobre el paper i a penes es coneix la tinta, ni es distingeixen les lletres. Has probat de corregir aquestes lletres gratant-les amb la punta del trempaplomes i només has embrutat la plana; més hauria valgut passar la ploma per sobre esborrant-ho lleugerament o bé escriure les paraules que resten al fi de la ratlla o al començament de la que segueix amb tal que les síl·labes siguin sempre senceres; car no poden ser partides segons les lleis de la llengua llatina. Dieun que Cèsar August no acostumava dividir les paraules, ni escriure lletres sobreres al final de les línies per posar-les al començament de les altres, deixant-les allí, dintre d'un cercle.

Men. Ho imitarem amb gaudi per ser exemple d'un tal sobirà.

Prof. Fareu bé, de quina manera podrieu provar millor que veniu de la seua nissaga? Mes no junteu totes les lletres ni tampoc les separeu totes. N'hi ha que demanen ser lligades les unes amb les altres, com les que tenen cua, la *a*, la *l*, i les que tenen plomall, la *f* la *t*. N'hi ha que no ho admeten, és a dir les redones *p*, *o*, *b*. Heu d'escriure sempre amb el cap dret perquè si el decanteu i l'abaixeu massa vos fluïran els humors al front i als ulls, la qual cosa vos causarà moltes malalties i fluixedat de vista. Preneu un altre exemple que escriureu demà, si Déu vol.

Afanya't, no et reservis per les hores que vindran.

Aquell que avui no és apte, menys ho serà demà.

[Ovidi: *De remedio Amoris*, v. 93]

I aquest altre.

Les paraules poden córrer, més corre encara la mà.

No ha complert son fet la llengua, la destra ja ha passat.

[Marcial: *Epigramas*, l. XIV, c. 208]

Men. Voleu que també copiem això raspat?

Prof. Naturalment, i que tot l'altre sigui ben escrit.

Men. I ara, Déu vos guard, Senyor Mestre."

(*Exercitatio Linguae Latinae*, X, "Scriptio").

Com es pot veure, en els seus escrits pedagògics Vives resta clara la importància del mestre, que ha de conjuar el seu saber i la seua ciència amb bons costums i bona conducta (*De Disciplinis* (1531), II, 2, 1). En la segona epístola de la seua *Pedagogia pueril* (*De Ratione Studii Puerilis* (1523)) diu el nostre filòsof del mestre:

"El mestre ha d'ésser amat, venerat, respectat com si fos el pare, doncs, en els fets de veritat, els mestres ens ofereixen com certa semblança dels pares; i de ningú pots rebre major benefici com d'aquell que et fa millor i més instruït. Amb aquest, cap altre bé de la vida pot comparar-se. Cal afegir-ne que aprendràs amb major facilitat si professes amor a qui t'ensenyà, doncs mai menysprearàs ni descuraràs les seues doctrines; admet-les dignament en la teua ànima i respecta-les com si foren oracles. I no solament has d'amar-les, sinó també esforçar-te perquè ell t'estime i així posarà en ensenyar-te un interès més afectuós. I això ho aconseguiràs obeïnt amb humilitat tot allò que et mane, considerant-le, honorant-le, admirant-le en tot allò que diga o faci. Si en la seua vida o en el seu tracte hi ha quelcom que mereixi la teua aprovació, obra de manera que ell senta que tu l'aproves; i si no, eviat que ell ho conega. Escolta'l amb atenció; pren nota de les seues paraules, dels seus modismes, de les seues sentències, i mitjançant la imitació, et fes-te semblant a ell fins on pugues. Quan vegi açò el teu preceptor, prendrà força cura de que no en pugues reproduir, ni copiar de ell res indigne."

(*De Ratione Studii Puerilis* (1523), Epistola II, "El mestre").

Després de la seua formació escolar, l'any 1508, amb quinze anys més o menys, Joan Lluís Vives accedí a la Universitat de València. El "nou gimnàs", establert l'any 1500. En una de les primeres obres devotes del filòsof, *L'ovació de la Verge, Mare de Déu (Virginis Dei parentis ovatio*, publicada a París, potser l'any 1514) trobem una breu descripció de l'entrada de la nova Universitat, l'Estudi General de València:

"L'entrada de l'escola amb molta freqüència està enfangada per la pluja i la pols i amb el pas dels alumnes; quan l'has traspassat et trobaràs amb unes escales altes que condueixen a unes cambres més adornades i a les aules on s'ensenyà... El vestibul és obscur freqüentment, però el pòrtic no és mal. Al peu de l'escala hi ha una gran taula de pedra, de color blau, a on van els llibrers, quan reben alguna novetat, per exposar els llibres a la venda."

(*Opera Omnia*, edic. Maians, VII, 127).

En els diàlegs trobem també descripcions de la vida dels estudiants valencians de la nova Universitat. Per exemple, el que du com a títol "Les regles del joc (Diàleg vari sobre la ciutat de València)" (*Leges Ludi. Varius Dialogus de Urbe Valentia*) ens presenta una animada conversa entre tres estudiants, de la aristocràcia valenciana -Borja, Centelles i Cabanilles-. Escoltem un fragment:

"Cabanilles. ...No veus que som prop del trinquet del Miracle, pròxim al de les Carrosses? Parlem doncs del joc de pilota per a passar alegrement l'estona.

Centelles. No ens seiem, enraonem del que ens sembli, tot i passejant. A on vols que anem? Passem per Sant Esteve o pel portal del Reial, i de camí podriem fer visita al Palau, al Duc Ferran de Calàbria.

Cab. No, potser interrompriem els estudis d'aixe doctíssim príncep.

Borja. Més valdria fer-nos portar les mules, i enraonar tot cavalcant.

Cab. Cal no perdre el costum de servir-se dels peus i de les cames. El temps és bell i seré, l'aire fresquet, val més anar a peu que no pas a cavall.

Bor. Llavors, prenem per Sant Joan de l'Hospital cap al carrer del Mar.

Cab. De passada veurem cares boniques.

Bor. A peu! seria molt ordinari.

Cent. Més ho és, al meu parer, exposar-nos a les burleries de donzelles nècies i indiscretetes.

Cab. Vols que anem dret per la Plassa de la Figuera i de Santa Tecla?

Cent. No, pel carrer de la Taverna del Gall, vull veure la casa on va nàixer mon amic Vives; una casa que, segons diuen, es troba davallant, al cap del carrer, a ma esquerra, i al mateix temps, visitaré ses germanes.

Bor. Deixa't avui d'eixes visites femenines. Si vols parlar amb una senyora, anem de primer a casa l'Àngela Zapata, amb la que podrem enraonar de matèries literàries.

Cab. Tant de bo, si ho desitjes, que la Marquesa de Zenete hi fos.

Cent. Si és veritat el que n'he oït contar, trobant-me a França, sembla que és una senyora molt entesa i amb qui s'ha de tractar de certes matèries amb gran cura.

Bor. Pujem fins a Sant Martí i per la via de Vallés davallem a la plaça de Vila-rasa.

Cab. Anem per ací al trinquet d'en Bàrcia, o si prefereixes al dels Mascons.

Bor. Que n'hi ha a França de jocs públics, com els nostres?

Cent. De tota França no en puc parlar. A París, en fet de jocs públics, no n'hi ha; de privats, n'hi ha molts: els del raval de Sant Jacob, de Sant Marçal, de Sant Germà...

Cab. I a la pròpia ciutat, el famosíssim de la Braca.

Bor. Juguen igual que per ací?

Cent. No hi ha gaire diferència, sinó que allí l'amo del joc vos dona calçat i bonets per a fer el partit.

Bor. Com són?

Cent. El calçat és de feltre.

Bor. Ací no serviria.

Cab. Per motiu de l'empedrat. A França i a Bèlgica juguen sobre paviments enrajolats, plans i llisos.

Cent. Els bonets, l'estiu, són més lleugers, i l'hivern, gruixuts i fondos, amb una corretjeta que passa sota el mentó perquè no caiguen del cap, o no llisquen sobre els ulls.

Bor. Ací no ens en posem mai de corretjeta sinó quan fa molt d'aire. Amb quina mena de pilotes jugen?

Cent. Casi mai amb pilotes de vent, com ací, sinó amb unes pilotes una mica més petites, i molt més dures, de cuiro blanc. La borra no és com en les vostres de borriçol de drap, és de pel de gos, i per tal motiu, juguen rarament amb la palma de la mà.

Bor. Doncs com percuteixen la pilota? amb el puny, com en les de vent?

Cent. No, amb una raqueta.

Bor. Feta de fil?

Cent. Teixida amb cordes de budells, com són ordinàriament les sextes de la guitarra. Limiten el camp del joc per medi d'una corda

tensa, i per tota la resta juguen com ací. Tirar la pilota més ençà de la corda és falta, els bàndols són dos; los nombres quatre, quinze, trenta, quaranta cinc, i són avantatges les de igualar-se a dos o a tres punts. La victòria pot ser doble guanyant la ratlla i el joc. La pilota es torna de volada o del primer bot, i com de rebot ja no porta força, se fa una ratlla on s'es tornada.

Bor. No hi ha altres jocs més que els de pilota?

Cen. A la ciutat, tants com ací i més, però entre estudiants els mestres no en permeten d'altre, si bé, d'amagat, es juga a cartes i els infants als ossets, els més crescuts als daus. Nosaltres teníem un mestre, anomenat Anneo, que per Carnestoltes, ens deixava jugar a les cartes, però d'aquest joc i de tots en general havia escrites sis regles en una tauleta penjada a sa cambra.

Bor. Quines eren eixes regles, digues si et plau, ja que ens has contat tot el demás.

Cen. Anem a passejar, tinc un increïble desig de reveure la meua ciutat nativa que fa tant de temps no he vista.

Bor. Prenem les mules per a passejar amb major comoditat i amb més senyorio.

Cen. Un senyorio que no val un petar de dits.

Bor. Jo tampoc, si vols que et siga franc, mouria la mà pel senyorio de que parles, i no sé per quin motiu l'hem de voler donar a les nostres persones.

Cab. Tens raó, som tres, i en els carrers estrets, amb la gentada, ens separariem els uns dels altres, pel qual motiu, hauríem d'interrompre la nostra conversa, o que un de nosaltres no entengués moltes coses.

Bor. Està bé, m'hi conforme, anem a peu, entrem per aquest carreró a la plaça de Penyes-roges.

Cen. Molt bé, i d'allí, pel carrer dels Manyans al de Pastissers i al Mercat, o plaça de les Fruites.

Bor. Més bé de les verdures.

Cen. Tot és un: qui li agrada les verdures en diu de les verdures, qui li agrada les fruites en diu de les fruites. Quina plaça més gran! Quina distribució de marxants i quina exposició de coses per a vendre! Quina fragància dels fruits! Quina varietat, bellesa i pulcritud! Impossible d'imaginar uns horts semblants a eixa plaça, i quanta cura la dels nostres regidors i de llurs dependents per a que el comprador no siga burlat! Aquell que veïeu en la seua mula, no és Honorat Joan?

Cab. No ho crec pas, un dels meus minyons que fa poc li ha parlat l'ha deixat retirant-se a la seua biblioteca. Si ell sabés que som ací nosaltres dos, no dubte hauria vingut, preferint les nostres facècies als seus estudis seriosos.

Bor. Bé, acaba d'explicar aquelles regles.

Cen. Fugim d'eixa turba i per la plaça de la Mare de Déu de la Mercè anem al carrer del Fumeral i al de Sant Agustí, on hi ha menor freqüentació.

Cab. No convé allunyar-nos tant del cos de la ciutat. Pujem més aviat pel carrer de la Bosseria cap al Tossal i d'allí al carrer de Cavallers, on veurem el vostre palau de Centelles, les parets del qual han de plorar encara l'heroic Comte d'Oliva.

Bor. O bé, havent plorat ja el seu dol, s'alegren de què un jove distingit com tu estés al lloc de tan il·lustre ancià.

Cen. Quin goig el meu de veure la cort, i els quatre tribunals de la Ciutat, que semblen ser patrimoni dels Cabanilles; el del governador, el civil, el criminal i el dels tres-cents sous! Quins edificis! Quina faç de Ciutat!

Bor. En lloc es poden comentar millor les lleis com al fòrum i a la cúria; conta doncs. Ja se'ns presentarà millor ocasió de fer l'elogi de la nostra Ciutat.

Sen. La primera regla, quan es vol jugar, és tenir present que l'home ha estat creat per coses sèries i no per jocs i facècies. Els jocs s'inventaren com esbarjo de l'esperit fatigat per treballs greus. Es doncs permés jugar, però s'ha de perdre el divertiment com es pren el somni, el menjar i el beure i altres coses que renoven les forces; sinó, el joc és un vici, o siga una cosa fora de lloc. Segona regla: Veure amb qui es juga. Així com a l'emprendre un viatge o a l'anar a un convit es considera atentament qui són els companys, igualment s'ha de veure amb qui es juga, tractant de que siga amb persones conegudes, car amb els desconeguts hi ha perill, essent vertader l'aforisme de Plautus: "l'home és llop per qui no el coneix." [*Asinària*, act. II, esc. 4]. S'ha de veure també que els companys siguen graciosos, jovials i de bona criança, persones amb qui no hagi perill de discutir i barallar-se o que forcin a fer o dir coses blasmables, evitant les blasfems i els juradors, els que diguen paraules lletges, perquè d'eixes pestes se te'n podria encomanar algun vici o mal costum. En una paraula, no jugar més que amb persones que, al jugar, es proposin el que tu et proposes: passar l'estona com solaç de l'esperit. Tercera regla: Saber el que jugues i coneixer el joc, perquè si l'ignores no pot haver-hi divertiment ni per tu ni pels teus companys ni fins pels que miren, i que el joc siga tal que tot i divertint-te, exercitis el cos si el temps i la teua salut ho permeten i que a més a més no siga tot ell d'atzar, sinó que permeti cert enginy per a corregir les errades. Quarta regla: Considerar el que es juga, car no s'ha de jugar sense riscar qualque cosa, el que seria criaturada, ni s'ha d'apostar tant que la mateixa quantitat et preocupi, en el qual cas, el joc no seria joc, sinó torment. Quinta regla: La manera de jugar, la qual cosa vol dir que abans de començar no et proposis més que esplaiar-te, exposant qualque moneda o siga comprant amb ella, el solaç d'una fatiga. No oblidar que la sort és vària, incerta, mudable i que perdre no és rebre cap injúria, conseqüentment has d'aguantar la pèrdua amb paciència, no posant mala cara, no dient injúries, no llençant malediccions a l'adversari o als qui miren com jugueu. Tenint ben en compte, si guanyes, de no burlar-te del company; i finalment, que mentres duri la partida has de ser enraonat, alegre, graciós, plaent sense briboneria ni desvergonyiment, sense donar la més lleu mostra de trapaceria, de vilesa o d'avarícia, sense engallir-te al discutir una jugada i sense jurar, recordant que tot el que jugueu és de mínima importància i no mereix que siga necessari invocar el nom de Déu, posant-lo com testimoni. També has de ser ben parlat amb els qui comentin les jugades, que hauràs d'escoltar donant proves de que no t'ofenen. D'eixa manera, el joc és delectació i escola de cortesia per un jove ben educat. Regla sisena: Considerar la durada del partit, fent de manera que et siga lícit deixar-lo al semblar-te que ja t'has distret prou i et sentis apte pel treball seriós. Qui no observi eixes regles, fa malament; vulgueu seguir-les i alegrar-vos, cavallers.

Bor. i Cab. Així serà fet."

(*Exercitatio Linguae Latinae*, XXII, "Leges Ludi").

En 1509, Vives deixa la universitat valenciana i marxa a París. S'inscriu en la universitat parisenca, llavors farcida d'estudiants d'Aragó, de Catalunya i de València. També en un altre diàleg, el que anomena "El camí i el cavall" (*Exercitatio Linguae Latinae*, IX, "Iter, et equus"): Felip, Misip, Misòspodus i Planetes es proposen un passeig a cavall i en carro per la vora del riu Sena, fins el bosc anomenat de Bolonya; altres companys, Glaucus i Diomedes, es dirigeixen-hi en una barqueta. Tots es citen a un hostalet, el "Capell roig". La jornada acadèmica és feriada perquè un professor, Pandolf, vol donar a tots els mestres un gran banquet en honor de la seua recepció en el magisteri. Trobem en aquesta narració -que estalvie copiar- dos elements més de les idees educatives de Vives: la importància del contacte amb la Natura ("la contemplació callada de la Natura", *De Disciplinis*, II, 4, 1) i la valoració de la companyonia. El tracte amb els condeixebles ha de guiar-se per principis elevats:

"Considera els teus condeixebles com a germans; engendrats foreu pel mateix que hi és en lloc del pare i esteu units pel sagrat vincle de l'estudi comú, que no és pas menys estret que el de la sang, i per això no els desitjes hi menys bé que als teus germans. Si algun dels teus condeixebles és més avantatjat en lletres que tu mateix, no li tingues malveure per aquesta causa, sinó més bé simpatia i més acendrada companyonia, i esforça't per igualar-te-hi en saber i virtut, i encara en superar-li per tal de gaudir tu del mateix favor que a ell li acompanya."

(Pedagogia pueril -*De Ratione Studii Puerilis*-, segona epístola, "Dels condeixebles").

El diàleg XIII, del seu *Exercici de llengua llatina*, presenta la descripció d'una Universitat, amb els seus Col·legis o Gimnasos, que bé podria representar l'Estudi General valencià o la Universitat parisenca. Joan Lluís Vives fa servir aquest diàleg per mostrar-nos l'estructura acadèmica. Els seus personatges, Tir i Espudeu, representen etimològicament i respectiva el principiant i l'estudiant aplicat i treballador. També aprofita l'avinentesa per a criticar les "*disputationes*". L'Escolàstica decadent havia acabat en estèrils confrontacions dialèctiques. Seguim el diàleg:

Tir. Quin gimnàs més elegant i magnífic! No crec que n'hi hagi de més sumptuós en aquesta Acadèmia.

Espudeu. Estàs en el cert, podent afegir, el qual és millor, que no n'hi ha cap on els mestres siguin tan savis i prudents i que ensenyin amb major destresa.

Tir. Deu ser que en aquesta Universitat s'hi aprecien els estudis.

Espu. S'hi aprèn moltíssim i en poc de temps.

Tir. Quan fan pagar per a ensenyar?

Espu. Vols callar, amb aquesta demanda inoportuna i lletja! En matèria de tanta importància no es mira el preu. Ni els mestres demanen ni els deixebles pensen en el que han de pagar. Mai deus haver oït referir el que deia Aristòtil de que a Déu, als pares i als mestres mai podem pagar-los. Déu ens ha donat el ser, pare i mare han engendrat la nostra existència corporal i el mestre forma la raó.

Tir. Què ensenyen aquests, i en quant de temps?

Espu. Cadascú d'ells té les seues classes separades. Uns, amb gran fatiga, ensenyen als minyons els principis de la Gramàtica repetint tot el dia regles i exemples, altres expliquen les matèries més difícils: Retòrica, Dialèctica, i altres Arts, que s'intitulen liberals o ingènues.

Tir. Per què aquest nom?

Espu. Perquè convenen a les persones distingides, al contrari que les Arts mecàniques que són exercides amb el treball corporal o amb les mans i convenen als esclaus i persones de curta capacitat. Entre els estudiants n'hi ha de tirons [Tyrones] i de batxillers [Batallari].

Tir. Quin és el sentit d'aixes paraules?

Espu. Tirons i batxillers són noms presos a la milícia. *Tyro* és un terme antic que vol dir soldat novell; *batalarius*, s'en diu del qui ja ha lluitat en qualque brega, el que els francesos en diuen *bataille*; així en la palestra literària, a la Universitat de Paris, van començar a dir-ne *batalario* del que havia presentat públiques conclusions sobre un punt de les Arts liberals. Eixos batxillers al rebre llicències per a ensenyar, són anomenats Llicenciats, i al rebre la investidura i el bonet en un gran concurs a la Universitat es diuen Doctors, que es el títol de major distinció i el darrer grau dels estudis.

Tir. Qui és aquell personatge tan acompanyat, que precedeixen els clavaris amb les maces d'argent?

Espu. Es el Rector de la Universitat i molts el segueixen per reverència.

Tir. Quantes classes diàries hi ha?

Espu. Unes quantes hores: una molt de matinada, dues a mig matí i dues després de migdia.

Tir. Tant de temps?

Espu. Així ho vol el costum i el reglament antic de la Universitat. Els deixebles tenen dues hores per a repassar les lliçons com si rumiessin un menjar

Tir. I per què criden tant?

Espu. S'exerciten.

Tir. A què?

Espu. A aprendre.

Tir. Més aviat a cridar, car no sembla que mediten, sinó que facin pregons. Allí en veig un que deu ser boig, si tingués el cervell sà no esvalotaria, ni gesticularia, ni es fatigaria.

Espu. Aquests més cridaires són espanyols i francesos, i com n'hi ha de idees diferents disputen ardentment, com si ho feren pro

aris et focis [per l'altar i la pàtria], com ells diuen.

Tir. Vols dir que hi ha aquí Doctors de idees i doctrines diferents?

Espu. De vegades, fins ensenyen el contrari.

Tir. Quins autors interpreten?

Espu. No tots, els mateixos, sinó els qui més s'adiuen a llur esperit.

Els mestres eruditíssims i de viu judici escolleixen els millors, aquells que vosaltres, gramàtics, anomenau Clàssics; n'hi ha que no sabent quins són els millors autors n'escolleixen de comuns i vulgars. Entrem! vos ensenyaré la biblioteca pública de l'escola. Aquesta és la biblioteca i, segons els preceptes dels grans homes està orientada al sol ixent, l'estiu.

Tir. Oh! oh! Quants llibres! i quants autors cèlebres! Grecs, llatins, poetes, historiadors, filòsofs, teòlegs, oradors! quantes imatges d'autors!

Espu. I representades tant al viu com ha estat possible, el qual les fa més apreciades. Escriptors, calaixos i prestatges són d'alzina o de xiprer, amb les seues cadenetes; i els llibres, la major part, són de pergami, il·luminats de colors diversos.

Tir. Qui és aquest primer personatge de cara rústega i nas xafat?

Espu. Què no veus els ròtuls?

Tir. És Sòcrates, que diu: "per què em poseu a la Biblioteca no havent escrit res?"

Espu. I Plató i Xenofont que el segueixen responen: "perquè tu has dit el que els altres han escrit." Seria llarg mirar-los tots.

Tir. Ei! Què són aquests llibres llençats en aquell gran munt?

Espu. *Catholicon*, Alexandre, Hugotio, Papias... Sermonaris, Dialèctiques, tractats de Física sofística. Tots els que jo et deia de poca vàlua.

Tir. Més aviat baixos i vulgars.

Espu. Acl estan abandonats, en prengui qui vulgui, ens deslliurarà d'una nosa!

Tir. Caldrien molts ases per a emportar-se'ls tots.

Espu. Jo m'admire de que ja no els hagin pres, car els ases no manquen pas. Qualque jorn pararan en el mateix munt, Bartoli, Baldi i altres homes d'igual farina.

Tir. O d'igual segó.

Espu. Seria un gran solaç per la pública tranquil·litat.

Tir. Ei! Qui són aquells personatges de les llargues cucurulles?

Espu. Baixem. Són els batxillers que entren a l'àula, a discutir.

Tir. Per favor, que ens deixen entrar.

Espu. Entra, però silenciós i reverent. Treu-te el capell, escolta i observa-ho tot; car es discuteixen matèries importants que convé molt coneixer. Aquell senyor que veus assegut tot sol en un seti enlairat és el president del certamen i director de la controvèrsia, per a que tot es passe en bon ordre i no hi hagi confusió; ell es qui senyala els llocs impedint que ningú es pose davant.

Tir. Per què du aquell mantell de marta?

Espu. És propi de la seua dignitat doctoral, és l'ensenyà de l'ordre i del seu grau. Un home dels més erúdits, que ha obtingut el primer lloc en les oposicions a la Càtedra de Teologia i a qui els més famosos teòlegs donen la dreta.

Tir. I de Baldo diuen també que aconseguí el primer lloc en el seu temps.

Espu. Aquest, però, vencé els seus competidors per l'astúcia, no per la ciència.

Tir. Qui és aquell altre, macilent i pàlid que tants escometen?

Espu. És el lluitador que ha de sostenir les escomeses de tots, està

magre i esgrogueït de tant d'estudiar, és molt fort en Filosofia i Teologia. Ara, tu, calla i escolta, perquè aquell que parla és en extrem subtil i de vegades obliga els més doctes a confessar que s'han errat. Repara de quina manera, l'altre que feia el burleta ha estat retut per un argument invencible i que ell no podrà desfer. Ara rep un altre tret inevitable. Certament és argument d'Aquiles, que tira a degolla, no s'en podrà pas salvar i ben tost haurà de declarar-se retut si qualque Sant no li dicta una rèplica. Veus! La qüestió està resolta, per la intervenció del President. Ja pots enraonar-me i fer comentaris perquè aquest que té la paraula és un feble impugnador, de poc enginy, sense agudesa i armat amb punyal de plom, només crida. Observa, el veuràs eixir ronc de la disputa, com acostuma, car per més que els seus arguments siguin esmicolats per l'adversari, insta amb pertinència més que amb eficàcia, no volent mai que cap dels seus arguments sigui considerat discutible, no aturant-se per a escoltar les respostes de l'adversari o les observacions del President. Aquest que ara entra al certamen ho fa amb cordura i demanant la vènia al President; mes, argumenta amb feblesa, prest es cansa, ja va perdent l'alè, com si treballés en una pesada feina. Anem, anem!"

(*Exercitatio Linguae Latinae*, XIII, "Schola")

Després de la seua estada a París (1509-1512), Joan Lluís Vives marxà a Bruges i Lovaina. Dedicant-se a tasques de preceptorat, al servei de personatges eminents, com Guillem de Croÿ, arquebisbe electe de Tolèdo, i a la instrucció acadèmica. Ocupacions ambdues que prosseguirà en la seua estada a Anglaterra, amb Maria Tudor i les filles de Tomàs Moro i a la Universitat d'Oxford. També trobem en les pàgines de les obres vivistes descripcions dels estudiants dels Països Baixos. Per exemple, l'anomenat "La refecció escolar" ens narra l'arribada al menjador d'un Col·lege, potser a Lovaina, d'un jove procedent de Bruges. Diu el diàleg:

Neb. Que s'hi està pulcrament ací?

Pis. Què vol dir eixa paraula, si ens rentem? Ens rentem cada dia mans i cara, i sovint; la netedat és convenient per a la salut del cos i de l'esperit.

Neb. No pregunte això. Vull dir si mengeu i bebeu al vostre plaer.

Pis. Mengem al grat del nostre paladar, no del nostre esperit.

Neb. Vull dir, tant com voleu?

Pis. Qui té gana, menja, qui no en té s'absté de menjar.

Neb. Vos aixequieu de taula, satisfets?

Pis. Però no farts del tot; el fartar-se és propi d'éssers irracionals, no és propi d'homes. Conten d'un Rei molt savi que mai s'asseia a taula sense apetit, ni s'aixecava tip del tot.

Neb. Què menjeu?

Pis. El que tenim.

Neb. Ja supose que no deveu de menjar el que no teniu. Però quines són les coses que teniu?

Pis. Ets molt tafaner, menjem el que ens donen.

Neb. A quin hora vos lleveu?

Pis. Quasi a l'eixir el Sol, capità de les Muses; a l'Aurora que els és tant grata. El nostre desdejuni consisteix en una llesca de pa de casa untat amb mantega, o bé fruita del temps. Per dinar verdura cuita, o bé brou en escudelles, pastís de carn. De vegades raves, cols, sèmola de flor de farina, arròs, i els dies magres xerigot en grans taces fondes on tirem trocets de pa; si a la peixateria hi ha peix fresc, a un preu enraonat, en serveixen, i si no, peix en salmorra, que fem remullar bé per a dessalar-lo, o bé pèsols, cigrons o llentilles, o faves, o llobins.

Neb. En quina quantitat cada u?

Pis. De pa, tant com volem, de pitança una cosa raonable, no per omplir-nos sinó per alimentar-nos. Els requisits i llaminadures no els cerquis pas en una Escola, a on es formen els esperits.

Neb. I què bebeu?

Pis. N'hi ha que beuen aigua fresca i clara, d'altres cervesa lleugereta, pocs beuen vi i encara aigualit. Per a berenar o si vols direm per l'abans sopar, un trocet de pa, ametlles, avellanes, figues seques, raïms pansits i quan n'és temps, a l'estiu, peres, pomes, cireres o prunes i a l'anar als camps per a esbargir-nos prenem llet natural o cuita, formatge tendre, crema, llobins a remull, pampolets i altres cosetes que es troben a pagès. Per sopar un enciam ben menut que amanim amb oli d'olives, sal i un raig de vinagre.

Neb. No amb oli de nous o de llavor de rave?

Pis. Calla, home, són grollers i malsans; també ens donen un gran plat de moltó bullit, prunes seques, o bé créixens i de vegades vianda de porc trinxadeta, que és d'allò més bona.

Neb. I quina salsa?

Pis. L'apetit, que és la millor i més agradable. Certs dies d'entre setmana ens serveixen vedella rostida, de vegades cabrit, i a la primavera, per segona taula, raves forts, formatge fresc, peres, préssecs, codonys. Els dies que no es lícit menjar carn ens donen ous escalfats o a la brasa, o bé fregits, o passats per aigua, o truita feta a la paella amb un raig de vinagre o d'agràs, no banyat, untat una miqueta; de vegades un peix i per darreries formatge i nous.

Neb. En molta abundància?

Pis. Per cadascú dos ous i dues nous.

Neb. I en havent sopat, no feu col·lació?

Pis. Molt sovint.

Neb. Què vos donen? Per mi és quan menje més a gust.

Pis. El convit de Sirius descrit per Terenci o altra sumptuositat atenenca de les que contenen les històries. Potser et penses que som uns porcs? Quin ventrell podria resistir tants ressopons després de quatre menjades diàries? Això és una Escola, i no pas una establa per a engreixar bèsties. A més, és cosa certa que no hi ha res de més dolent per la salut com beure a l'anar-se'n a ajaçar.

Neb. Que no em convidarieu a sopar?

Pis. Prou! ho demanarem al Senyor Mestre, que no dubte hi vindrà bé, com acostuma. No demanar-li llicència seria de mala criança i qui es permetés asseure's sense el seu permís quedaria

avergonyit davant sos condeixebles. Espera't una mica. Senyor Mestre, em doneu llicència per a convidar un infant conegut meu a sopar amb nosaltres?

Mestre. Amb molt de gust.

Pis. Grans mercès. Aquest minyó que veus amb un tovalló penjat sota la barra és el majordom de setmana. Fem com els Reis, tenim Mestre de Cerimònies.

Majordom. Làmia! quin hora és?

Làmia. No he sentit el rellotge d'ençà de les tres. Estava atrafegat en la composició d'una epistola. Flori deu saber-ho, que d'ençà que hem dinat no ha vist llibre ni papers.

Flori. T'agraeixo l'amistós testimoni, no en caldria d'altre perquè el castigues. I com t'has adonat, estant, com dius, tan absort en ta composició epistolar? La dolenteria et fa mentir. Em complac de què el meu enemic sia tingut per mentider. El que ara digues de mi, calumniant-me, ningú ho creurà.

Maj. No hi ha qui sàpiga l'hora? Antrax, ves corrent a Sant Pere i veges l'hora que és.

Ant. La busca assenyala sis hores.

Maj. Les sis? Apa, mainada, fora llibres, giteu-los com els cervols les banyes, pareu taula, poseu les estovalles, acosteu els bancs, amaniu tovallons, talladors rodons i quadrats, vinga el pa, afanya't, que el Senyor Mestre no ens renyi perquè tardem. Porta la cervesa, tu; tu vés a buscar aigua a la cisterna, treu els gots. Què és això? Quins gots més llepissosos! Torna'ls a la cuina, que la criada els renti deixant-los nets i llucents.

Pis. No en surtiràs pas mentres tinguem eixa mona de cuinera, mai gosa fregar amb braó el que aixuga, té por de fer-se mal als dits, no més passa un aigua, i encara tèbia.

Maj. Millor fóra queixar-se a la portera, està a la seua mà pendre les mosses del servei. Mira! El Preceptor. Tu mateix aixuga els gots, passa-hi un pàmpol de figüera, o ortigues, o arena, o aigua, per a estalviar-nos les justes repreensions del Sr. Mestre.

Mes. Estem a punt? No manca res?

Maj. Les pauses entre els plats em desplauen.

Maj. Plats? més bé estaria dir plat, i encara esquifit.

Mes. Què remugues tu entre dents?

Maj. Deia que és hora de posar-nos a taula, el sopar s'estova.

Mes. Infants! renteu-vos les mans i la boca. Què vol dir aquesta tovalla? Els qui es renten a on s'aixuguen? Corre, porta'n una de neta. Seguem-nos als nostres llocs acostumats. Aqueix minyó és el nostre convidat?

Pis. Sí, Senyor Mestre.

Mes. De quina terra és?

Pis. De Flandes.

Mes. De quina ciutat de la Província?

Pis. De Bruges.

Mes. Posa'l a ta dreta. Que cadascú prengui el seu ganivet i rasqui el pa, que no hi hagi cendres o carbó a la crosta. L'encarregat de la setmana pot dir l'oració.

Flo. O Jesucrist, alimenta els nostres esperits com per la teua benignitat s'alimenta la vida de tots els éssers vivents. Senyor, santifica eixes viandes, així com ets Sant, tu que ens les dones. Amen.

Mes. Ara, seieu-vos, separats, sense empentes, hi ha lloc per a seure amples. I tu, brugés, ja tens ganivet?

Pis. Seria estrany veure un flandés sense ganivet, sobretot de Bruges, on se'n fan de tan bons.

- Neb.* No l'haig de menester. Per les moçades em serveixo de les dents i per rompre el pa, del dits.
- Aju.* Rompre el pa amb les dents és bo per les genives i per la blancor del dentat.
- Mes.* A on has fet estudis de llatí? Em sembla que no has perdut el temps.
- Neb.* A Bruges, a l'aula de Joan Teodor Nervi.
- Mes.* Un home diligent, savi i probi. Bruges és ciutat elegantíssima, sinó que decau de dia en dia per motiu dels seus habitants, i és de doldre. Quan n'ets vingut?
- Neb.* Fa sis dies.
- Mes.* I quan fa que començares a estudiar?
- Neb.* Tres anys.
- Mes.* No pots pas penedir-te del profit.
- Neb.* Naturalment, car tingui un mestre que no me'n penedeixo.
- Mes.* I el nostre Vives, què fa?
- Neb.* Diuen que obra com un atleta, però no atlèticament.
- Mes.* En quin sentit?
- Neb.* Perquè lluita sempre, però sense braó.
- Mes.* I amb qui lluita?
- Neb.* Amb el seu dolor articular.
- Mes.* Un mal enemic, que de primer s'arrapa als peus.
- Aju.* Més aviat un saig ferotge que estreny tot el cos. Mes tu, què fas? què no menjes? Sembla que hakis vingut més per mirar que per sopar. No us toqueu el capell mentre sopeu, que no us voli un cabell al plat. Que no festejeu al convidat?
- Mes.* Nebodet, a la teua salut!
- Neb.* Senyor Mestre, rebo l'obsequi contentíssim.
- Aju.* Buida del tot la copa, no en deixis ni un sol glop.
- Neb.* Seria per a mi cosa nova.
- Mes.* Què? no buidar-la? Mes tu Senyor Ajudant, què dius, que no ens contes res de sobre cena?
- Aju.* No dic res, mes en eixes dues hores he meditat molt sobre l'art gramatical.
- Mes.* Sobre quins punts?
- Aju.* Punts amagats i impenetrables de la ciència. Primer: per quin motiu els gramàtics posen tres gèneres gramaticals havent-n'hi dos en la natura? O perquè la natura no produeix coses neutres, així com de mascles i femelles? No puc explicar-me la causa de tant misteri. A més, als filòsofs diuen que hi ha solament tres temps i el nostre art n'assenyala cinc, *ergo* l'art nostre està fora de la naturalesa de les coses.
- Mes.* Tu si que estàs fora la naturalesa de les coses i no pas l'art.
- Aju.* Si estic fora la naturalesa de les coses, com puc menjar aquest pa i aquesta carn que són coses naturals?
- Mes.* Ets tan golafre que venint d'altra natura et menjes el que és de la naturalesa nostra.
- Aju.* La vostra resposta faceciosa no em satisfà [Paratephtegma aprodionyson]. Hauria volgut una altra solució als meus dubtes. De bon grat escoltaria un Polemó o un Varró que resolgueren eixes qüestions.
- Mes.* D bé un Aristòtil o un Plató? No tens res més que et preocupi?
- Aju.* Si. Ahir vaig ser testimoni d'un crim capital. El Mestre del carrer dret, més pudent que un boc, que dintre la seua escola empestada ensenya els seus endemoniats estudiants, els feu pronunciar tres o quatre vegades la paraula *vólucres*, accentuant la penúltima. Em vaig meravellar de què la terra no se'l dragués.
- Mes.* Què podia dir un tal mestre d'escola? En qüestions gramaticals és

- més bé d'un pas de comèdia en fas una tragèdia.
- Aju.* De totes maneres, he dit el que devia dir; ara sou vós qui heu de dir quelcom mentre sopem.
- Mes.* No vull fer-ho de por que em surtis amb un estirabot. Eixes sopes ja es glacen, poseu sobre la taula el braseret dels plats, escalfeu la vianda una mica i estoveu-hi trocets de pa. Aquests raves no valen res, són eixerits, i l'herbeta del brou també.
- Aju.* No ho han portat així de la Plaça. Dintre del nostre rebost tot es passa i marceix, no val res per a guardar-hi recapte. No sé de què ve que sempre ens serveixen ossos sense moll.
- Mes.* Això ve del minvant de la lluna.
- Aju.* Voleu dir que quan la lluna és plena també ho són els ossos?
- Mes.* Ja ho crec!
- Aju.* Doncs ara devem tenir ben poc moll dintre els ossos.
- Mes.* El qual no vol dir que la lluna ens el xuscli, sinó la nostra Làmia que ha tirat massa pebre i gingebre en aquesta sopa i a l'enciam hi ha posat massa menta, massa julivert, massa sàlvia, ruques, créixens i massa hisop, coses que no convenen als adolescents, són herbes que cremen les entranyes.
- Maj.* Doncs de quines herbes el voleu l'enciam?
- Mes.* De lletuga, de borrajes, de verdolaga amb un bri de julivert. Ei! Gingolf, no t'eixugues els llavis amb la mà o amb la mànega, pren el tovalló, per això te'l donen. No toquis la carn de la plàtera més que del costat que et vinga bé per a prendre'n. Tu, Dromó! que no veus que et faques les mànegues amb el greix de la carn? Tira-te-les per amunt, ja que les portes obertes fins a l'espatlla, i si no, arremangat fins els colzes o clava-hi una agulla, o encara millor, una espina. Tu, senyoret delicat, no t'ajupis sobre la taula; on has après de modes? en una establa de porcs? correu! poseu-li un coixinet sota el colze. Mestre de sala! tingueu cura de que no es malmetin, guardeu-los al rebost, retireu el saler, després el pa, després les plàteres, els tovallons i per fi les estovalles; que tothom eixugue el seu ganivet i el guardi dintre la beina. Tu, Cinciol, no t'escuris les dents amb una punta d'acer, és dolent, fes-te un escuradents amb una plometa o amb una busqueta tendra i punxeguda, i ves lentament, que no et tallis les genives i et facis sortir sang. Aixequen-vos tots i renteu-vos les mans, ans de les Gràcies. Que vingui la cambrera, que retiri la taula, que doni una escombrada... I ara aquell deixeble que ha dit l'oració al posar-nos a taula, pot dir les Gràcies.
- Fio.* Et donem gràcies temporals, Senyor, per eixes viandes que són temporals, fes que per la vida immortal, sien eternes.
- Mes.* Aneu a jugar, enraoneu, passejeu per on us plagui, mentre lluu la claror del dia.

(*Exercitatio Linguae Latinae*, VII, "Refectio scholastica").

Joan Lluís Vives és un dels primers pensadors moderns que assenyalen la importància de la dietètica a l'ensenyament, doncs "un menjar escaient ajuda força l'agudesa de la ment i la vigoria de la memòria" (*De disciplinis*, II, 4, 3). Podriem continuar il·lustrant el principis pedagògics que Vives reflexa en

les seues obres. Parlaríem de la importància que atribueix a les bones lectures i a la dicció correcta, al desenvolupament de la memòria i el control de la imaginació, fins i tot la seua crítica a la utilització de la por en la escola, pensem en les evaluacions i les notes, i el model bàsic per a qualsevol ensenyament que tenim en l'aprenentatge de la llengua vernacle, fins i tot de l'extensió de l'educació als pobres o a les dones... aspectes, aquests, molt destacats pels seus comentaristes. Vullguera, però, tancar aquestes ratlles així com tanca ell, Vives, els seus diàlegs sobre l'educació, tot i resumint els que considera els seus "preceptes", que al fragment, una conversa entre Budeu i Grimferant, són proposats per Flexíbul:

"Budeu. ... podries referir-me qualques preceptes seus (de Flexíbul), dels que et semblen més importants.

Grimferants. De molt bon grat, no solament per a complaure't i perquè si potser els ta s preceptes t'aprofiten; sinó per a recordar-los. El primer de tot que m'ensenyà Flexíbul fou que s'ha de ser modest i que la modestia és el sòlid fonament de la vera cortesia, que l'home ha de procurar instruir-se en ciències i virtuts, car l'ignorant és una bèstia, que les coses sagrades demanen màxima atenció i gran reverència i que al ser al Temple hem de considerar que tot el que veiem i escoltem és admirable, diví i molt per damunt de la nostra comprensió; que hem encomanar-nos sovint a Jesucrist amb oracions corals i que en Ell hem de col·locar la nostra fe i confiança; que hem de ser obedients als pares, servint-los, assistint-los, ajudant-los tant com siga possible; que hem d'amar al nostre mestre com un pare, no precisament del cos, sinó de l'ànima, que encara és cosa més excel·lent; que hem de reverenciar els Sacerdots, obeint llur doctrina, car són representats dels Apòstols i fins del mateix Jesucrist, nostre Senyor; que hem d'honorar la gent d'edat, saludant-la amb el barret, i escoltant-la amb atenció car el coneixement de les coses els ha donat prudència; que hem de respectar els magistrats i obeir-los en el que manin, car Déu ha encomanat la nostra cura a llurs persones; que hem de reverenciar i admirar els barons savis i probes, desitjant llur bé, conreant llur amistat; d'on podrà pervenir-nos el gran profit especial de que arribem a ser com ells... i per fi, que també hem de reverenciar els qui tenen qualche Dignitat, essent amb ells ben educats i agradables. Què me'n dius d'eixos preceptes?

Bud. Que semblen extrets d'un diví promptuari de prudència. Però digues, no hi ha persones molt indignes constituïdes en Dignitats, així com certs Sacerdots, la conducta dels quals no respon a llur títol, certs Magistrats xarucs i necis? Què en diria Flexíbul d'eixos personatges? Què els hem de venerar com si fossin la millor cosa?

Gri. No ignorava Flexíbul que hi ha d'eixos tals, mes per la nostra edat no ens permetia discutir establint diferències; ens deia

que no teniem prou discerniment per a judicar, que eixa tasca havia d'estar reservada no solament per als homes entesos, sinó també pels qui tenien autoritat per a imposar-se.

Bud. Segons sembla, així deu fer-se.

Gri. Afegia que els adolescents hem de ser amatents en treure'ns el barret, en fer cortesia, en saludar cada persona segons el seua merescut honor; en parlar amb modes i parlar poc; que enraonar massa davant de superiors o persones d'edat era una inconveniència; que als ancians se'ls ha d'escoltar sense interrompre'ls i aprenent d'ells la prudència i les bones maneres d'expressar-se, car el camí de la ciència és molt breu. També ens deia que l'home amb enteniment i de clara intel·ligència és qui ha de judicar de les coses, cadascú, de les siguen més familiars; i per això els joves decidits i enraonaires li eren insuportables, dient que eixos han de tenir molt de compte en parlar, resoldre o judicar una cosa per mínima que siga, fent-se raó de llur ignorància. I si el jove ha de procedir així en judicar sobre coses lleus, qué no serà al tractar-se de lletres, de ciències, de lleis de l'Estat, d'usatges, costums i institucions dels seus majors? Sobre eixes matèries, Flexíbul no solament ens vedava que judiquéssim, sinó que fins i tot no ens permetia que caviléssim, que exposéssim raons, volent que ho acceptéssim tot sense

murmurar i amb modèstia; el precepte del qual confirmava amb l'autoritat de Plató, home de magna sapiència.

Bud. I si les lleis o els costums són dolentes, iníquies i tiràniques?

Gri. Flexíbul responia el mateix que respecte dels ancians. En veritat, no ignore, ens deia, que certs costums ciutadanes són reprehensibles, que hi ha lleis santes i lleis iníquies; mes tu, inexpert en les coses de la vida, qui ets per a judicar-les? No havent arribat per medi de l'estudi i l'ús, a poder ser jutge, és molt probable que en la teua ignorància i esperit libidinós prendries per lleis injustes les que no ho siguen, i si estatuides amb gran consell i sentit recte, prenent abrogar-les. Deixa, doncs, pels homes entesos la tasca d'inquirir, discutir i definir; ells poden trobar motius, tu no podries.

Bud. Això és evident. Continua.

Gri. Que res hi ha de més decent i graciós en nosaltres, joves, que la vergonya, ni de més impúdic i avorrible que el desvergonyiment, car la ira, a la nostra edat, és cosa perillosa, pot portar-nos a feixugueses de que ja massa tard, ens penedirem: de manera que hem de lluitar amb ella fins a tenir-la retuda; afegint que l'home ociós és una mena de cudol, que el qui fa mala feina és una bèstia i que solament qui treballa amb fruit mereix ser anomenat home; que els ociosos acaben per a fer mal i que el menjar i el beure s'han de mesurar a la fam i a la set, no a la fartaneria o a l'immoderat desig d'atipar-se; car no hi ha res de més lleig que l'engolir, menjant i bevent d'una manera abusiva, arribat a convertir-nos en irracionals, o en soques; que la composició del rostre i de tota la persona revelen la disposició de l'esperit, i afegia que en la faç exterior no hi ha mirall més fidel que els ulls, per la qual cosa convé que el mirar siga tranquil, ni altiu ni baix, no esguardant com esperitats, ni tampoc d'una manera fita, que la faç no ha de ser ferest ni feroç, sino joiosa i afable; que hem de guardar gran decència en el vestir, en el menjar i en les paraules; recomanant-nos que els nostres enraonaments no

siguen arrogants, ni tímids, com tampoc baixos o afeminats, sinó senzills, i de cap manera capciosos, no usant mai termes de doble sentit, la qual cosa dóna lloc a males interpretacions i a que no es pronunciï una paraula fiadora, perdent-se el bon costum del ben parlar, caient-se en maneres estultes d'expressar-se i en ineptes jocs de mots. Al conversar, ens deia el mestre, no heu d'agitar les mans, fent ganyotes o distorsions, ni moure els peus. Ens deia també que res hi havia de tan lleig i abominable com la mentida, car si la intemperància ens fa bèsties, l'enganyatall ens fa diables; i la veracitat uns semi-déus; car Déu és pare de la veritat i el diable ho és de la mentida; que no hi havia res de tan perillós com el mentir, trobant més just expulsar de la societat el mentider, que no pas el mal factor que ha tustat un home o ha fet moneda falsa, perquè: com concordar les raons? com conformar-se en les paraules, si es diu una cosa i se'n pensa una altra? Amb tots els vicis, afegia, es pot transigir, amb el vici de mentir, de cap de les maneres. També ens parlava de les amistats entre adolescents, dient-nos paraules encertades i de gran profit per a nosaltres joves, tan fàcils de ser contagiats per costums encomanadissos, que ens fan tals com són els qui tractem; i que per tant hem d'usar de gran cura sobre aquest punt. No ens permetia fer amistats al nostre albir, essent preferible acceptar per amics els companys escollits pels nostres pares, mestres o preceptors; car ells van guiats pel bon seny, i nosaltres, sovint, per una simpatia o gust irreflexiu, i que si contraïem amistats inútils o nocives, al ser-ne amonestats pels nostres superiors calia esmenar-se. Deia altres coses molt justes i admirables, totes elles eloqüentment i exacta expressades; mes eixa era pròpiament la seua summa de la bona educació dels adolescents."

(*Exercitatio Linguae Latinae*, XXV, "Praecepta Educationis").

3. Complement: Traducció de *Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia* (1518), de Joan Lluís Vives.

Entre tots aquells que, per damunt de la humilitat dels mortals, palesaren un cap santíssim i diví, és clar que la filosofia n'és el regal més gran i millor que ens donaren els déus immortals, que sols ella pot tornar perfectes als homes, i conduir-los a viure bé i feliçment (que és el màxim de tots els seus desigs). Què siga completament aquest veritable do o regal o, com diuen alguns, invent dels déus, és molt difícil d'explicar. La veritat, com afirmava Demòcrit, jeu profundament enfonsada en un pou; Alguns escriptors tornaren intricat i obscurit el mode com arribà fins a nosaltres, bé portant tanta glòria dels inicis a la seua nació, bé a la què més els plaïa. Nosaltres anem a seguir als autors més aprovats, i a restar satisfets amb les afirmacions més versemblants, amb el que evidentment quedarà contentat qualsevol que considere una mica l'obscuritat de coses tan grans, posades molt lluny de la nostra memòria. Va existir en aquells primers temps, quan la terra renaixé; doncs no res cal dir de l'origen del món fins aquella inundació, haguda en temps de Noè, l'exigua història del qual, encoberta i plena de misteris, treta d'arcans records de la nació hebrea, entrant-hi aquells que foren inscrits en dues columnes pels fills de Set, va transmetre i escriure el mateix Moisès.

Lloa de la veritable sapència.

La veritat jeu enfonsada en un pou.

Història de l'inici del món.

Va existir, doncs, en aquell temps (com cal creure) alguns grans homes que, amb l'ajut de Déu, menysprearen aqueixes coses inferiors com inestables, efímeres i vanes; i admiraren les coses superiors, puix que són les més nobles i molt més excel·lents que la resta, i adreçaren-hi tota la seua ànima, de manera que deixant els cossos ací, com en el seu domicili, volaven les ments per damunt, en

les mateixes regions etèries, vivin sols pel pensament; alguns denominaren a aquell llinatge d'homes amb diversos noms. Entre els hebreus hi eren nomenats profetes, en certa manera vidents del futur; entre els egipcis es digueren vates i sacerdots, sement i seminari de la dignitat règia. Hagueren els celtas llurs druides, bosquerols i amics de la mort, com camins determinats a l'altra vida, immortal i millor. Els bramans habitaren a l'Etiopia. A l'Índia visqueren els gimnosofistes, és dir, els savis nus; Buda fou el principi dels dogmes que en feren. Els antiquíssims hispànics, malgrat que el nom és poc adient, tingueren amb tot savis, com diuen grans autors, que estaren dedicats a l'estudi de la saviesa abans que els grecs i la resta de nacions, llevant dels hebreus. Els savis de Pèrsia foren els mags, els primers del qual va ésser Zoroastre, del què es diu que es rigué el dia que nasqué. Mags, que és com dir savis, com eren els primers savis de Grècia, Orfeus, Museu, Linus, Anfió, i els que, des de Tales de Milet fins a Pitàgoras de Samos, es dedicaren al coneixement de les coses. I especialment aquells vertaders Set Savis, als qui, per l'oracle d'Àpol·lo, els fou oferida la taula d'or, com als més savis de tota Grècia, que dissertaven de la naturalesa de les coses, malgrat que amb moltes alucinacions: poc a poc feien avançar l'erudició.

Fou un acte d'audàcia quan Gòrgies de Leontinus, en una de les majors reunions de grecs, es va atrevir a proposar a tots, sense por, que li preguntaren el que vullgueren, doncs ell a tots en donaria resposta. El mateix va fer Hípies en els Jocs Olímpics. Després això esdevingué comú entre els grecs. Una bona part de llur estudi que tractava del cel era un coneixement tret de l'observació durant molts segles, i que es va transmetre-hi dels primers caldeus i egipcis, entre els quals estava Vulcà, el que palesà l'origen de la filosofia, del que afirmaven que era descendent del Nil; el mateix que diuen que

Profetes.

Vates.

Sacerdots.

Druides.

Bramans.

Gimnosofistes.

Buda.

Mags.

Zoroastre.

Set Savis.

Caldeus.

Egipcis.

Mercuri

Linus Eubi ho va ser de Mercuri i Urània, doncs del seu geni es conta la seua perícia astronòmica, i es lloca el seu invent de la lira: perquè es creia que Mercuri fou l'autor de la lira, i Urània entre els púnics era la mateixa Lluna, i entre els grecs una autèntica musa que tenia per funció cantar de coses celestials. També s'ha narrat que el líbic Atlant sostenia el cel al llom, i que el seu deixeble Hèrcules el succeí, perquè aquell (com escrigué Plini) fou l'inventor de la astrologia i de l'esfera, i aquest autèntic deixeble fou l'hereu d'aquestes arts, que, portades després a Grècia, reberen molts i grans increments. Respecte a això, s'ha escrit que Endimió fou el primer que va descobrir la natura mudable i inestable de la Lluna, i es diu que per això s'enamorà d'ella, i que primer va estar repudiat, però després de pasturar llurs blancs ramats, si hem de creure la fàbula, quan dormia en la muntanya Cària, al Lami, fou besat per la Lluna, i amb tot i això no es despertà pas del seu somni. Tales de Milat descobrí la petita Cinosura,⁽¹⁾

inventor
de la lira.

Urània
lluna.

Atlas inven-
tor de la as-
tologia.

Endimió

Cinosura

*En la breu trajectòria, rodant la terra, de la qual,
es confien de nit els fenicis a l'alta mar.*

Predigué un eclipsi de Sol per a l'any quart de la quaranta-vuitava Olimpíada, que fou l'any que feia cent-setanta des de la fundació de Roma. Per ell foren investigades la trajectòria del Sol i les seues conversions; comparà entre elles la seva magnitud amb la de la Lluna.

Eclipsi
de Sol.

El seu deixeble, Anaximandre de Milet, coneixé que la Lluna lluïa amb llum aliena, i ensenyà l'obliquïtat del signífer, el que va fer que s'obriera del tot el cel, i col·locà un rellotge de sol (*γυώμονα*), que distingia les hores per les ombres (*σκιότροπον*), en un lloc solellós i palés d'Esparta, no sense la gran admiració de tots. Marc Varró diu que una màquina d'aquest gènere no fou vista a

Rellotge
de sol

Lacede-
monis.

(1) Manil. llib. I. v. 297 [ed. Mayans].

Roma abans de la primera guerra púnica, traslladada des de Catina, ciutat de Sicília, pel cònsol Valeri Messala. Sembla que les seues línies no eren pas congruents amb les hores de l'hemisferi al Laci; per molt que Fabi Vestal escriguera que Lluçà Papiri Cursor instal·là el primer rellotge al temple de Quirini, dedicat per un vot del seu pare, dictador després de vèncer els samnites, trenta anys abans del consolat de Messala. Molts són els qui accepten atribuir a Tales tota l'astrologia nàutica. Però en són més els qui opinen que fou Feaci de Samos; el ciutadà d'aquesta Pitàgores va descobrir la naturalesa de l'estrella vespertina i observà que eren el mateix Hèser (Ἕσπερος) i Lucifer (φωσφορος). Cleostratus descobrí els signes del zodíac, i en primer lloc Àries, del quals els entesos en les coses celestes fan els llurs auspicis per al noy any. ¿Hem apreciat quanta delectació hi ha en això? ¿quins deuriem d'ésser aquells homes, als que correctament anomenarien déus immortals, que per damunt del nostre sostre, fins i tot per damunt dels elements de llurs cossos, s'elevaren, i el que no pugueren obtenir per la força el gegants de cossos extraordinaris, i aquest homes, esforçant-se amb llurs enginys, penetraren en els mateixos cels? ¿I qui creu que tot aquest món sub-lunar no els seria menyspreable, front a aquell domicili diví, en el que albiraren no sols com es comporten les coses de l'univers, sino també el que serà el futur, i per quines causes, i entregaren als seus companys mortals el que habien tret dels mateixos santuaris de la natura, com llurs sacerdots, i els feren participar dels seus consells? Lloem aquest enginy dels intèrprets dels cels, que abastaren totes les coses de la natura, i la ingent i excelsa ment dels quals supera llargament en poder tots els reis i els emperadors. Sense ells, vosaltres viviu benauradament, però ells i tots els pobles no podrien pas viure sense

Rellotge
en Roma.

Astrologia
nàutica.

Hèser
Lucifer
Àries
primer
signe.

els vostres descobriments: (2)

Animes felices, aquelles per a les que el primer és conèixer,

i tindre cura de pujar a les cases del cel.

Cal creure que aquelles ànimes sobresorteixen així mateix

per damunt dels vicis i les vanalitats dels homes.

Ni Venus ni el vi trencaren els pits sublims,

ni els càrrecs del foro, ni la labor de la milícia,

ni la ambició lleu, ni la porpra que recobreix la glòria,

ni la fam de grans riqueses els torbà,

adreçaren els nostres ulls a les estrelles distants

i sotmetreren l'èter al seu enginy.

Així hom intenta arribar als cels, no llevant l'òssa a l'Olimp

i fent que el sùmmum de Pèlia toqui la punta de les estrelles.

En aquestes delectances, per a que desistiren mentres tant de vagarejar pels cels, per a que cessaren una estona de llur ascens, i no estigueren pas desproveïts de dolços dons, s'inventà la música, es dir, la perícia en els sons i en el concert; doncs aquell qui fou el qui trobà l'harmonia als cels, degué d'inventar una cosa tan admirable, ja fora Túbal o Dionisos, el qui afalagat per la dolçor del concert de la contemplació de coses tan elevades, s'elevà amb viu desig cap aquelles coses excelses, a més de no menys admirables, i d'ells sorgiren lires, citares, fistules, de les que tocaven dolços sons; així Orfeu, així Linus, així Virgili: (3)

Túbal
Dionisos

-El crinut Jopas tocava amb la seua citara

daurada el cants que l'ensenyà el màxim Atlas,

i canta la lluna errant i els treballs del sol,

(2).- Ovid. I. fast. v. 297 [Ovidi: Fastis].

(3).- Aeneid. [Eneida] lib. I. v. 744.

d'on ve la nació dels homes, i del ramat: d'on la
 [tempesta i els llamps,
 i Arctur, i les plujoses Hlades i les ósses
 [bessones:
 per què s'afanyen tant marxant cap a l'oceà els
 [sols
 de l'hivern, o quina tardança és un obstacle per a
 [les nits mandroses.

I així eren tant deleïtats per la música, com si la seua ànima fora
 treteta del cos. Es diu que Pitàgores cada vegada que se'n anava a
 dormir o cada vegada que se'n aixecava, acostumava amb el so de la
 lira a afalagar i apavaigar la seua ànima, i així es sentia més
 elevadament home, costum aquesta que els pitagòrics deprengueren de
 Pitàgores i que tarda molt en minvar. En altre temps, es creia que
 aquesta sapiència primera, com canta Horaci, va fer suaus i mansos els
 homes, tornan-se'n dòcils des de llur gran ferotgia, i que ben
 aconsellats per les dites dels músics, abandonaren les coves i les
 barraques, en les que vivien aïllats, i s'agruparen en colles,
 comunitats, ciutats i societats, a les que tendeix espontàniament
 l'esperit humà. Per aquest gran benefici l'antiguitat imaginà que
 Orfeu mogué les roques i amansí les feres.

Costum dels
 pitagòrics.

Com Orfeu
 mogué ro-
 ques.

Diuen que el mateix benefici dispensà Amfió, fill de Júpiter
 i Antiope, al qual alguns atribueixen la invenció de la cítara; d'això
 és partidari Pòntic l'heraclidi, deixeble de Plató, el qual conta que
 aquell aprengué aquesta art del seu pare, Júpiter, encara que Eusebi
 fa particip d'aquesta glòria Zetu, germà d'aquell; altres refereixen a
 Linus, i els més a Orfeu; i com que no sempre seguiré les fàbules,
 encara que de cap manera són indoctes, aniré a la influència de

Invenció de
 la cítara.

l'harmonia. Timoteu el milési, amb les seues modulacions commovia els afectes que volia en Alexandre el macedoni, unes vegades els incitava, si n'era apàtic, i altres vegades, si aquell era excitat i fins i tot enfurismat, revocava'ls. I fama és que Empèdocles l'agrigentí amb una cançoneta va detenir i apaivagar un adolescent furibund i que amb el ferro nu atacava un hoste seu. També afirmen que fou molt veritable que Apol.lo, amb certs sons trets de la citara inventats per ell, va allargar la vida de molts mortals, i va llevar-hi llur ferocitat; i encara que llur invenció d'aquella tan suave com agradable art fou tancada al començament per límits angosts, es difongué però en breu molt amplamanet: doncs des de la lira s'arribat al cant de la veu humana, per a la qual es pensaren tantes modulacions, i freqüentment tants gèneres de cants, tan variats i tots d'esbalaïdora suavitat, de la qual cosa els primers en foren Linus i Antedoni, dels quals aquell escrigué segons tinc entès un cant planyívol, elegíac. Aquest composà himnes; ambdós foren seguits no massa després per Pierius, que va cantar molt a les Muses, per Filamó i els seu fill Tamiris, del què s'ha contat la faula de què disputà en el temps més antic amb les Muses i de què per diversió posà en vers la Guerra dels Titans. Així també Demodocus el coricaés, que abans d'Homer va cantar la Guerra de Troia i els amors de Mart i Venus; així doncs, com que en els sons calen una pluralitat de nombres, i pels cels la mateixa varietat de nombres i figures, s'hi afegiren unes disciplines que en tractaren i n'ensenyaren.

Timoteu
el milési.

Empèdocles

Apol.lo

Cants
elegíacs.

Himnes.

Iliada de
Demodocus.

La Aritmètica fou dita pels nombres, i la Geometria, que fou designada així ben oportunament per la mesura de la terra. Més endavant aquestes quatre arts, que eren tan veïnes com contigües, es fongueren en una raó única d'estudi i delectació, a la que digueren Matemàtica, disciplina que per a nosaltres deriva el seu nom

Matemàtica.

d'aprendre, perquè aquest era l'estudi dels antics, i perquè hi era més cert per a l'aprenentatge, doncs en dissentint les nacions i escoles filosòfiques diametralment (*ἐκ διαμέτρῳ*) en altres coses, i en balancejant-s'hi temeràriament i atzarosa, ací totes tenen una opinió única, i totes ensenyen absolutament, no ja semblants, sinó idèntics preceptes. I encara refereixen que aquesta primera ciència, i primera de les escoles, es dir d'on s'exerci l'oci dels homes, fou apresada pels homes d'Egipte de Theut, segons refereix en el *Fedro* el Sòcrates de Plató, semblantment a com foren donades les lletres; el que jo crec és que Theut és molt versemblantment Abraham, que, quan passà a Egipte des de Caldea, els ensenyà les lletres i aquelles quatre matemàtiques, les quals lletres foren consignades monumentalment pels fills de Set, els primers nets d'Adam, en dues columnes, l'una de pedra i l'altra de rajoles, i per Noè i Sem arribaren primerament a la nació hebrea; Així és que Abraham portà a Egipte amb ell les lletres, les disciplines, els costums i les lleis, totes les quals, així com la circumcisió, foren acceptades pels egipcis segons n'eren establides per la família d'Abraham; però després, els vertaders homes savis anaren davallant insensiblement des d'aquelles coses eminentíssimes a la part de la natura més baixa i fins i tot més menyspreable; perquè en aquest hort del món no hi haguera res, que el seu esperit, tan enginyós com el d'una abella, no examinés i provés pas; d'on fou definida la Filosofia com el coneixement de les coses humanes i divines; i així també en aquesta part es feren importants i enginyoses observacions del que passava als vents i als mars, com plujes, núvols, neus, calamarses, llamps, auroras, esferes, cometes, resplendors, i la resta de espectacles de les nits serenes, i les successions de llum i tenebres, calor i fred, nuvolat i serè, el flux i el reflux de les mareas, la tempestat i tranquil·litat.

Constància de la ciència matemàtica.

Theut ensenyà les arts matemàtiques.

Els fills de Set als primers en escriure.

Definició de Filosofia.

Aleshores es devallà també a la terra, en la que en admirant la natura, o millor les obres del Déu sapientíssim, coneixeren i adoraren les seues obres, es dir, les virtuts de les herbes, de les pedres i dels metalls, que són tan estupendes que tot just s'escolten, llavors no pots restar sensè horror o sensè gran admiració. D'ací es reclamà una part la Medicina, doncs tingue cura la natura, mare benigníssima i indulgentíssima, d'atribuir-li aquelles virtuts per a guarir els cossos del homes, cosa que, a fe d'home honrat, no és tan admirable, com saludable a tot el nostre gènere, virtuts que foren observades i descobertes en part pel magisteri de les bèsties i les feres, en part per l'audaç experiment dels homes, i en part per Déu que mostrà el camí. D'ací que aquest art i la seva invenció fou referida als mateixos déus: per als egipcis, en efecte, fou donada per Mercuri, i per Apis, llurs déus; per als grecs, per Arabo, fill d'Apol.ló i Babiló, que alguns estimen que fou Esculapi, aquell que per tornar Hipòlit a la vida, del que es conta que perí fulminat per un llamp.

de com foren descobertes.

Inventors de la medicina.

Esculapi fulminat per un llamp.

Aleshores, el pare omnipotent, indignat per que algun mortal des de les ombres infernals sorgira a la llum de la vida, ell mateix, al descobridor d'una tal medicina i d'un tal art, al fill de Febo, va llampar-lo, enfonsant-lo en les onades

festigies. ()*

Encara que no falten els que neguen que l' Esculapi, nascut d'Apol.lo, fóra aquell que morí llampat, sinó un altre, fill de Valent i Febnides, germà de Mercuri Trifoni, el sepulcre del qual a Cinosures àdhuc va estar visitat per Ciceró. Ciceró fou qui afegí el tercer

(4).- AEneid. llib. 7 v. 770.

Esculapi, fill d'Arsipus i d'Arsinoe, que fou el primer que inventà la purgació del ventre i l'arrencada de les dents, i del qual a l'Arcàdia, no lluny del riu Lusio, es mostra el sepulcre i el bosc consagrat. No sols amb aquest tres Esculapis, sinó amb moltíssims homes i altres coses nombroses, porta a confusió tant la llarga antiguitat, com la licència a l'escriure dels grecs.

Es conta que els fills d'Esculapi, Fodaliri i Macabó, en la guerra de Troia, restituïren els morts a les aures vitals, no per altra causa, sinó perquè a les ferides més difícils i perilloses aplicaven remeis instantanis, ensenyats per llur pare Esculapi, qui, així mateix, havia estat instruit per Quiró, nascut de Saturn i de Filira, el més just dels centaures, de qui hem plau veure que segons Plini fou l'invent de la medicina herbàcia i medicamentària. No tinc temps per a seguir la fabulosa història, i referir aquest art al temps aquell de Zoroastre, que fou rei dels bractrians, i el poder del qual trencà Ninus; ni d'Apis, rei dels egipcis, el mateix que fa poc he esmentat, al que fan fill de Foroneu, rei dels argius, i fill de Pitó, encara que jo crec que el que altres diuen ésser Osiris i Serapis és Apol.lo, que és el mateix Sol. Tot i que Pitagores de Samos, Empèdocles d'Agrigent i Demòcrit d'Abdera no foren ignorants de la medicina, cap d'ells no escrigueren pas res d'ella abans d'Hipòcrates de Coos; va ometre l'afirmar que Esculapi, el fill d'Apol.lo, escrigué un llibre, que duia el nom de Naveta; certament, el mateix Hipòcrates augmentà meravillosament aquest art, i des de les ferides estengué l'auxili a la resta de malalties, i l'il.lustrà amb un discurs clar i abundant i copiós, doncs escoltà diligentment Gòrgies de Leontino i Pròdic de Quios, que eren els màxims retòrics del seu temps; fou seguit en aquesta mateixa art, els nobles Diocles de Cares, inferior a d'ell en fama i edat, Praxàgores, Crisip, Heròfil, que fou el primer

Esculapi
escrigué
Naveta.

Metges
nobles.

que observà algunes pulsacions de artèria, Alcmeon de Crotona, Eudox de Cnidos, tots pitagòrics. En altre temps, tots aquest foren tinguts en màxim aprecí i magnànimament els prínceps els tributaven donacions; als que seguí Erasístrat, net d'Aristòtil per la filla, aquell que fou denominat pels seus experiments amb el sobrenom de *empeiron* (ἐμπειρου) o *emdeirion* (ἐμδείριον) [empíric], i al qui Ptolomeu, per sanar son pare Antigon, li donà cent talents, es dir cent cinquanta mil dracmes, el mateix que quinze mil monedes d'or de les nostres: en realitat n'eren talents de Síria, i Estertini, que visqué sota els Nerons, es dedicà content a aquest art rebent dels prínceps apàtics cinc-cents sestercis anuals, que són dotze mil cinc-cents de les nostres monedes; el germà d'aquell, també metge, va rebre les recompenses del Cèsar Claudi, fill dels Drussos.

I d'açò qui es meravella? Certament dues són les coses que, segons els més savis, han de preferir-se i procurar-se abans que la resta de coses de l'univers, i que anomenaren: (5)

... .. una ment sana en un cos sa,

Amb un mal salut corporal, amb mala salut d'ànim, tota la resta de coses, l'opulència, l'abundància, la potència, no ens plauen; en va seran cercades moltes delectacions del cos, doncs no pots fruit-ne, sense un cos sa. En va seran cercades delectacions de l'ànima, doncs no hi pots sense un ànima sana. Aleshores, doncs, sentim justament quant cada cosa d'aquelles tenia de plaer, quan els sentits i quan la ment, que es llur jutge vivent, sincer i pur, discerneix d'entre aquelles coses i llurs contràries; i si amb gran treball i molta cura,

(5).- Juvenal. sat. 10. v. 356 [lit.: *Mens sana in corpore sano*, 1.

i pasem per tants perills i morts riqueses, per a ésser delectats i intentar d'obtenir opulència, abundància, plaers, i tantes coses innombrables d'aquest gènere, ¿qui nega que primer s'ha d'ésser cercada, adquirida, i retenida, amb els majors treballs i amb la major cura, la salut, que quan es perd la restitueix l'art mèdica, i quan la restitueix, la corrobora i confirma?. Es cert que l'ànima és més excelsa i divina que el seu cos, i que certament no hi ha res major que l'home, i que en l'home no hi ha res que la seua pròpia ment, la seua salut és millor que la salut d'aquell, i la medicina de l'ànima és molt millor que la del cos; i si els inventors d'aquesta foren en altre temps tinguts i honorats com a déus ¿quins haurem de estimar que foren els inventors de la medicina de l'ànima i quins honors els hauriem de tributar? Hi són aquells que per a les coses de la família, per a les coses públiques, les del poble i les de la gent, promulgaren lleis santíssimes i molt saludables, pel benefici de les quals cada un visqué perpètuament en una quietíssima i suau i grata pau, en un tranquil benestar i benança: d'entre aquestos trobem aquells homes santíssims, com Mercuri l'egipci, Radamantus i Minus els cretencs, i el seu contemporani *Joan Hispànic*; Dracó i Soló els atenencs, Licurg el lacedemoni, Zeleucus, locrensés, Turius, carondés, Eudox de Cnidos, Numa Pompili, rei dels romans, i altres, dels quals dubtes si anomenar-los homes o déus, com de Licurg dubtà la sibil·la Pitia, doncs instruiren al seu poble i a la seua nació amb tanta prudència i santedat, que no sols presentaren lleis profitoses, sinó que l'exemple de la seua vida fou una cosa palesa a imitar, més august que les seues lleis; de cap manera volgueren ésser lliures de les seues lleis, d'aquelles que sometien i obligaven als altres; més encara, els promulgaren una norma de vida i una llei més preferible i soportable a la què es prescrivien a ells mateixos; es diria que els lliurats serien la resta i ells els obligats.

Lloa de la
Llei promulgada.

Els que promulgen lleis.
Per ironia.
Potser *Pan Hispànic*.
Veure Pli-
ni llib. 3.

¿Amb quin sacrifici, però, mare Teologia, et bandeje, la suprema i puríssima, no diguem part de la Filosofia, ans, més bé tota la mateixa Filosofia, que no tracta de corpuscles i coses caduques, sinó que rau en tota ànima, i tota est dedicada a totes les ànimes, i les neteja, i les purifica de moltes màcules i brutícies, i aquelles insanes les torna sanes? Els homes antics et professaren tanta veneració que no foren pas més que poquíssims, i aquests excel.lents i amb el vigor d'ànim més gran i excels, els qui gosaren tocar-te, i no amb els mateixos vocables coneguts de la plebs, sinó amb paraules envoltades de meravilles, i no per a què descobriren, sinó per a què amagaren, per a què et sostragueren a la injúria i la contaminació profana de la pleballa, temorosos de que el que és tacat toqués una cosa netlíssima: així Orfeu, així Museu, i Plató, i la resta dels que varen escriure de les coses divines: Altres temeren no poder allunyar prou els enigmes dels homes indignes, perquè podria agafar qualsevol llibre un lector o temerari o bé impiu, que descobrira els arcans, que mostrés els misteris recòndits a la pleballa inepta, i no gosaren d'escriure cap Teologia per a deixar-la a la posteritat, manifestant sols algunes paraules als deixebles, sota paraula de silenci donada i acceptada; per aquesta causa Plató mana a Dionisi de Siracusa que tot seguir de llegir una epistola, que li escrivia parlant de les coses divines, la cremara, per a que no caiguera ni per casualitat en qualssevol mans poc dignes: tot açò feien per la admirable veneració que els inspirava la Teologia, la qual, per tal com és cosa excel.lentíssima i santa es consideraria un sacrilegi el que tots la tocaren per tot arreu: ¿tal vegada és això una injúria? doncs tu est la mare divina que mitjançant la religió ens separem de les bèsties; tu ens indiques el camí vertader i cert per a viure bé i beatament, i ens duus per ella; tu ens exposes al coneixement de Déu, el qual, pel testimoni de la veritat mateixa, és l'única, eterna i felicíssima

vida; tu, íntegrament acceptada per la ment, ens alçes per damunt de la nostra naturalesa mortal, ens uneixes als àngels, i ens fas ún amb el Déu mateix.

¡Oh, salve saviesa perfectíssima, que eixires de la boca de l'altíssim! ¡Salve, doctrina de tanta importància que tingué a Déu com a docent, doncs ens calia-hi per saber-te, i certament no podrien saber-te sense aquell mestre, encara que haguéssim totalment necessitat de tu!

Fins ací és exposada per mi breument aquella part de la Filosofia, que inquireix de les coses mateixes; ens resta aquella altra que tracta sols del llenguatge, i és molt més recent que l'altra; efectivament és dividida en tres, com una mena de membres, la Gramàtica, la Dialèctica i la Retòrica; aquesta que és la major de les germanes, fou coneguda primerament per Empèdocles sicilià, i publicada pels homes d'aquella illa, pel mestre Coraci i el seu deixeble Tísies. Als quals, per raó ambigua i embolicada es refereix l'exclamació del poble, que després esdevingué proverbi, $\kappa\alpha\kappa\tilde{\omicron}\nu$

Inici de la Retòrica.

$\kappa\acute{\omicron}\rho\alpha\kappa\omicron\varsigma \kappa\alpha\kappa\tilde{\omicron}\nu \acute{\omicron}\acute{\omicron}\nu$

[*kakoû kôrakos kakôn ón*](7):

Proverbi:
De mal corb,
mal ou.

de l'art de la dialèctica, ningú abans d'Aristòtil ens pugué donar els seus preceptes, encara que descobriren que en podrien, ni els oferiren, ni pugueren explicar per quin camí i amb quina raó. El primer fou Zenó d'Elea de la nació filosòfica italiana, deixeble de Parmènides, i Aristòtil fou l'inventor i el consumidor de tota aquesta art. El primer que començà a observar els preceptes de la Gramàtica fou Plató, i, abans de qualsevol altre, escrigué d'ella Epicur. No hi ha dubte sobre que aquestes tres arts, i poc més o menys tota la resta

Inicis de la Dialèctica.

Inicis de la Gramàtica.

(7).- lit.: "Mali corvi malum ovum".

de coses, són descobertes i enteses des de l'observació del que sol passar en les converses vulgars. Doncs, les coses que hi són dites pròpiament i recta, els sons de la boca amb els que ho pronuncien, les lletres amb les que ho consignen, això és ensenyat pel gramàtic; el que és elegant, el que més resplendeix en l'oració amb llums i fulgors, açò és ensenyat pel retòric. El que és vertader, el que és fals, el que per juntar-ho és probable, el que és contradictori, el que és conseqüència, com es troba, com s'ensenyava el que s'ha trobat, justament aquestes són les parts de la dialèctica. Aquestes tres arts, al mateix temps que la resta de aquelles de les que hem parlat suava, completaven allò que els grecs dien **τὸν παιδείων κύκλον** [tòn <tón> paideyōn kyklon: el cercle de las ciències] que componen la noble **κυκλοπαίδεια** [Kyklopaideysa: Enciclopèdia]. En efecte, totes aquestes doctrines fetes per l'enginy i per l'home està unit per un vincle que les manté, diguem-ne, en societat, com ho ha exposat preclarament Plató, del qual és també aquella divisió de la Filosofia, que Eusebi volia que l'hagués pres dels hebreus, per a que aquella tinguera com tres membres: el primer deuria d'abraçar les disquisicions de la naturalesa de les coses, de les que hi ha al cel i de les que són en la terra tota, el segon, que disputaria de les paraules, i el tercer, que compara els costums dels homes: molt breument i compendiosa han estat tocats ací els inicis de la Filosofia; no molt més prolixament en parlaré de la resta, del nom de la Filosofia, de les seues escoles, i de les seues lloes, i observaré-hi a continuació la mateixa brevetat agradable i superior.

El cercle de
les ciències.

Enciclopèdia.

Triple
Filosofia.

Quan el cèlebre Pitàgores de Samos anà a Filent, segons ha estat recordat per Heràclides del Pont, i va estar interrogat per Lleó, tirà dels Fliasis, sobre en quin art era més valuós, i quin nom s'imposava, i respongué que d'art no en tenia cap, i que certament era

Denominació
dels filòsofs.

filòsof; admirat el tirà per la novetat del nom, doncs aquells homes superiors, que eren semblants a Pitàgores, que no era'ls pas inferior, s'havien denominat σοφῶδες [sófous], és dir, savis, mentres que Pitàgores s'havia format aquell nom per a si mateix; tornà a preguntar de nou: doncs, que és el filòsof i quina distinció hi ha entre aquest i el savi? Aleshores Pitàgores, considerant clarament que en aquesta vida els mortals poden arribar tan poc a la saviesa com a la veritable beatitud, digué que no havia gosat de tocar un nom tan ambiciós, perquè sentia no poder satisfer amb les seues forces una denominació d'aquest tipus, i que ell era digne d'anomenar-se amb un nom tan august, i per això s'anomenava φιλόσοφον [filósofon: filòsof], és dir, amantíssim o estudiosíssim de la saviesa, no el seu company, com ho declararen els savis antics, per tal com ho eren, sinó el seu client i deixeble, sinó aquell que s'alegra de viure segons els seus preceptes i institucions, i d'obeir totalment les seues ordres, i considera que d'aquesta manera arribarà-hi; així, d'aleshores ençà, no gosaren més que, amb un nom menys envejable major modèstia que el primer de Sofia [saviesa], anomenar l'estudi de la Filosofia, i filòsofs, els estudiosos que aban eren dits sofos [savis]. I d'ell mateix (entenc de Pitàgores, doncs aquest era designat així pels seus deixebles, que molt freqüentment i ferma empraven entre ells l'argument αὐτὸς ἔφα [aútós éfal], el que vol dir que ell mateix ho digué), que va filosofar per aquella regió d'Itàlia que ara anomenen Calàbria i llavors la Magna Grècia, amb una ingent quantitat de deixebles, i amb tota la veneració de les ciutats d'aquella regió, es diu que va instituir la disciplina itàlica.

Filosofia
itàlica.

Abans del temps d'aquell, tots seguien la disciplina jònica, que tingué per principi i autor Tales el milesi, doncs Milet és a la Jònia, en els límits de la Cària; la disciplina itàlica en tingué a

Filosofia
Jònica.

Telage, qui la lliurà a Xenòfanes de Colofó, i d'aquest a Parmènides, i d'aquest a Zenó d'Elea, i d'aquest a Leucip d'Abdera, i de Leucip al seu conciudadà Demòcrit, i Demòcrit a Nausifanes, i Nausifanes l'ensenyà a Epicuri, en el qual aquella heretgia tingué el seu fi; entre els jònics, Anaximandre fou instruit per Tales mateix, i aquell va educar a Anaxímenes, al que escoltà Anaxàgores, el deixeble del qual fou el físic Arquelau, mestre de Sòcrates: Sòcrates fou el primer que davallà la Filosofia, que s'en desvagava i divagava en els cels i en els elements, als usos de la ciutat i dels homes singulars i a la vida, per a que per ella els mortals sabessin el que cal i és bo saber, no fóra que quan s'esdevingueren nombrosíssimes coses grans, fins i tot conegudes i admirables, restaren ells mateixos deixats de banda i ignorats, el que és un gran manca de decòrum, i contrari al cèlebre oracle d'Àpol·lo, que és el primer graó a la saviesa, *γνῶθι σεαυτόν* [*gnòthi seautón* <*gnòthi seautón tó*>: coneix-te tu mateix], en prenent per vergonyós el no ésser pas ensenyat del que no es pot ignorar sense la vergonya màxima; i aquell home cèlebre, realment diví, no estimava pas com a congruent el que es cercara amb gran treball allò que menyspreat no ens porta cap mal, i que certament s'ignorés allò que ignot és una gran i oprobiosa infàmia: i perque els homes, abandonant els costums, no tingueren propensió a aquelles coses naturals que veuen que més agraden al nostre ànim, tal i com s'havia fet abans d'ell per tot arreu, i com que era aquell el més savi de tots els homes per consentiment i aprovació, i amb tot i això afirmà l'ésser ignorant de tot allò, i saber no res en absolut, llevant d'açò mateix, per a que la resta dels homes, per la seua gran autoritat desesperaren la ciència dels arcans de la natura, i s'abandonessin totalment a l'ordenació del costums (el que, encara que no tant vistosa, és una cosa notablement saludable i necessària): per la mateixa causa, en tant que aquest déu emeté aquella sentència, fou

Filozofs
jònics.

Filosofia
moral en
Sòcrates.

Coneix-te a
tu mateix,
primer graó
a la saviesa.

tingut per l'home més llargament sapientíssim de tots els de Grècia.

Es dividí després l'estudi de la Filosofia en diverses diguem-ne faccions, com rius que derivaren de Sòcrates, per dir-ho així, com d'una font sagrada i augusta; uns filòsofs es dien dogmàtics, per tal com afirmaven i ensenyaven alguna cosa; altres, que no n'afirmaven res, refutaven les sentències dels altres, i les seues opinions, com el mateix Sòcrates feu, com va fer també la nova Acadèmia, els caps de la qual foren Lacièdes i Carnèades; així dissertaven sobre que no és possible comprendre les coses, així com que ningú, amb dret, pot afirmar o saber qualque cosa, bé per les dificultats de les coses mateixes, bé per la imbecilitat i l'emboirament de la nostra ment; i, a més, altres vullgueren dir-se Platònics, del nom del mestre; altres, Acadèmics, que brollaven de la mateixa font, del nom de la Acadèmia, que era un gimnàs prop d'Atenes. D'acadèmics hi hagueren no una, sinó tres, diguem-ne, famílies, doncs uns n'eren els vells, engrendrats per Plató i Xenòcrates; altres, els nous, per Carnèades, que fou un disputador agut i subtil; altres, els intermedis, els quals foren instituits, que va substituir Crates; encara que tots aquests, per molt llarga que siga la sèrie d'ascendents, refereixen Plató i Sòcrates com a començament del seu gènere, en continuant la seua disciplina com una successió hereditària, puix que dels antics han nascut els intermedis, i dels intermedis els recents; per aquesta raó, Ciceró no parla de tres Acadèmies, sinó que les unifica en una, amb la font en Sòcrates, represa per Arcesilau, i confirmada per Carnèades: després, del mateix Sòcrates, autor d'aquesta generació, procedeixen els Estòics, filòsofs no desconeguts, als qui donà llur nom la $\sigma\omicron\alpha$ [stoá], es dir, el

Acadèmia
nova.

Acadèmics
plattònics(?).

Tres Aca-
dèmies.

Estòics.

(9).- lit. "Plotonici", lapsus evident.

pòrtic on filosofaven; aquest pòrtic era anomenat Pecil, i insigne per una pintura de Milcíades i la batalla de Marató, i noble per aquells filòsofs que al principi eren designats com els zenonis, a causa del pare de la família Zenó de Cítion, suprem èmul de la rigidíssima virtut de Sòcrates, per als que no hi havia bé suprem llevat de la santedat, de la innocència, i de la virtut absoluta en ella mateixa, ni hi havia mal extrem, ni cap misèria extrema llevat del vici: una roca estúpida feien d'aquest savi per la increïble fermesa del seu ànim i l'extirpació de totes les seues passions: admirable, segons el meu parer, o, més bé, diví tal savi, si va existir entre ells un al menys que, alguna vegada, referira a la virtut tot el que feia i deia, i que quan fóra-hi adepte, sols aleshores estimarà que durà un gènere de vida bo i feliç, i que no serà pas en el futur menys feliç tant que siga turmentat en el cavall de tortura, o en el bou de Falaridi, com si es dona sempre els màxims plaers de la voluptuositat; pense que no hi hauria pas cap cristià més vertader que aquest savi, penetrat en els preceptes de la nostra religió, encara que no és fàcil que altres persones esten d'acord amb la meua opinió.

En el front contrari, i sota senyeres hostils a aquells, lluiten els Epicuris, l'origen dels quals és Epicur d'Atenes, que relegant la Dialèctica, i per defensar la Física, avençaren al combat legions de corpuscles diminuts, que diuen $\alpha\tau\omicron\mu\omicron\varsigma$ [atòmos: àtoms], i lluiten per la supremacia del plaer, i subjuguen la virtut, que és la cosa més excel·lent i més bella, i a aquesta, que és la senyora de tot, la reduïxen a l'esclava dels afalacs brutals. Deixaré de banda altres escoles de filòsofs menys nobles, la fama de les quals és en l'obscuritat; com la cirenàica, el fundador de la qual, Aristip, era deixeble de Sòcrates, i el seu últim seguidor fou el cèlebre

Epicuris.

Cossos
individuals.

Cirenàics

Anniceris, que escoltà al mortífer Hegèsies⁽¹⁰⁾, i al qual Plató reconeix la recuperació de la seua llibertat; com l'escola elíaca, el fundador de la qual fou Fedó; la megàrica, de la qual fou Euclides; l'erètrica, de la qual fou Menedemus, ambdues s'anomenaven pels noms de les pàtries dels que les constituïren; l'herila, dita així perquè tingue com a principi Herilo; totes les quals foren fraccionades i extingides ja fa temps per les disputes de les escoles més nobles. Institut l'escola cínica Antistenes l'atenès, que primer es denominà el peripatètic, i després el cínic, el deixeble del qual, Diògenes de Sinope, causà l'admiració de tots els grecs pel seu gran menyspreu de totes les coses humanes. D'aquesta escola sortiren alumnes il·lustres, com Nomius l'onesicriti, Crates el tebà, la dona del qual, Hipàrquia, germana de Metrocles, era nascuda amb l'ànim d'home en el cos femení, i, en contra del costum de les dones, menyspreant i repudiant les riqueses i la disciplina, enlluernada per l'esplendor de la Filosofia, no veié la brutor del seu marit, i preferí molt pertinaçment l'escola i aquella vida de cínica, sens dubte més dura, a les ocupacions sedentàries i suaus de les dones, i refusant la major part dels seus nobles pretendents, sols aquell li plagué, perquè era filòsof; el tal Crates va escoltar i fou seguidor de Menipus Fènix, home nascut per a moure al riure, ple de sal, ple de mordacitat amb la que censurava amb gràcia la totalitat dels vicis: aquest no sols eren anomenats estòics, sinó també *κυνικοί* [i iynikoí <?>; més bé: kynikoí], es dir, canins, per les seues costums, de les que poc abans en parlava, i en als que tingueren l'origen els estòics, doncs el seu fundador Zenó escoltà en efecte Crates; també en són denominats virils, perquè

(10).— Sobre Hegèsies parla Ciceró *Tuscul.* [Tusculanes], llib. I. 34: *La mort ens retira dels mals, no dels béns, quan la cerquem. D'agò, sense dubte, disputà copiosament el cirenàic Hegèsies, de manera que el rei Ptolomeu li va prohibir que ensenyés la seua doctrina, doncs molts dels que el sentien, decidien suicidar-se; d'on era dit l'orador de la mort, i el nostre Vives li diu mortífer.*

sabien veritablement a homes, i no a homes suaus o efeminats, sinó mascles. De Xenòfanes de Colofó brollà la doctrina cleàntica, que Eusebi atribueix a l'escola jònia i itàlica, encara que Xenòfanes, com abans diguerem, tingué preceptors pitagòrics.

Cleàntics.

Els nostres filòsofs, però, el príncep del quals, el filòsof més savi de tots, fou Aristòtil l'estagirenc, i que es digueren bé els passejants pel Liceu, bé els *ὑπερίπατεν* [ōeripaten <?>; més bé: peripaten], els quals eren certament anomenats peripatètics bé perquè filosofaven en passejant, bé perquè ho feien al passeig del seu gimnasi; aquest són els que, segons el reconeixement i la sentència consensual de tota la resta de filòsofs, discurriren i inquiriren de la millor i més acurada manera en les tres parts de la Filosofia esmentades; efectivament, ¿que part d'aquestes els peripatètics no han tocat, o no han escrutat abundantment, o no han exhaurit plenament?; doncs, certament, si allò que es desitja són els arcans de la natura, i les raons⁽¹¹⁾ més secretes de les coses, en tenim a mà molts i ben diversos llibres d'Aristòtil de les coses físiques; si el que es desitja en són les subtilíssimes raons i les fórmules dialèctiques, i les astutes cavil·lacions del sofista murri, aci estan els seus volums de lògica, la qual art en ell tingué el seu començament i perfecció; si de la oratòria, i el camí i la invenció poètica, dues en són les obres de Retòrica, i una de l'art Poètica; si, en canvi, es desitja reclamar endreçament en els costums, preparats en tenim els seus vint volums de coses morals; si fa al cas de governar, bé la república, bé la casa, compostats per al mateix projecte hi són els vuit llibres de la República, i els dos de les coses de la casa: ¿i, certament, pot encara preguntar algú de quina manera es dóna tot açò? ¿amb preceptes

Peripatètics.

Obres
d'Aristòtil.

(11).- Llegint "rationes" en lloc de "nationes".

escasíssims, com en feren alguns, segons els quals no res es pot saber d'allò del que s'han donat els preceptes? ¿o està la cosa en un embolcall de paraules caliginosíssimes, i amb una densíssima corfa, o com enfonsat, allò de què es parla, en un mar profundíssim, per a que l'enginy del lector, sinó és certament diví, no puga penetrar el seu sentit, i calgui en mig de tantes tenebres una gran torxa, o com deia Sòcrates, en pèlag tan profund, Deli, el nedador, perquè després d'alguns progressos, no siga cobert per tenebres que li ofeguen, el que els antics declaraven que feien voluntàriament, per no ser entesos per tothom? no certament; tot és hi abundant, tot és lluit, i és transparent; la nostra feixuguesa i la nostra negligència produeixen que siguen vistes tenebres en Aristòtil, que comparat amb els anteriors, és més clar que el migdia.

Vegem qualsevol dels filòsofs antics, ¿qui que no sigui un endivi arrenca el sentit dels seus enigmes, dels que de vegades em semblen endevinalles dels que els xiquets, per joc, es pregunten recíprocament? Veuràs en aquells vocables cercats tan lluny que no declaren més allò pel que són posats que [les endevinalles del] *l'anserem canis* o *l'asinum homo*; ¿en Aristòtil, pero, què és hi dit que no es trobe ben posat? ¿què no hi ha assenyalat per les expressions i pels noms vertaders? La nostra desídia, creieu-me, i la ignorància de les obres literàries dels grecs ens mouen a que estimem que aquell va parlar obscurament en alguns passatges, doncs és més obert, més clar, més lluit el grec d'Aristòtil, que el llatí dels nostres intèrprets, que quan s'esforcen en traduir cada paraula del grec en cada paraula del llatí, vacil·len, inverteixen, enfosqueixen, confonen tota la dicció i tot el sentit; doncs, allò que està bellament dit en grec, no sempre està bellament dit en llatí amb el mateix ordre, la mateixa figura, i noms iguals, i al revés: ¿qui

ignora que açò esdevé en totes les llengües? particulars i pròpies de cada idioma són les seues figures en el parlar. Per prosseguir, però, en parlant dels peripatètics, no res hi ha que pertoque al coneixement de les coses, i a la delectació de la natura, o que pertoque a allò del dir i el viure bé, o al què deu de manar-se a tots altres, que la mateixa escola peripatètica no hi haja tractat complidament; ¿D'on, qüestione, esdevenen ara coneixements tan variats de les coses, tanta d'erudició en totes les arts, sinó de la font peripatètica, que a tot allò que abans del seu temps fluctuava, era com jaient a l'atzar, sense cap ordre, sense un fi armònic i definit, tot allò dispers, i dissipat, tot allò va estar reduït a certs preceptes, tornant-ho a certes formes, a una raó escaient i conjunta, i tancant les diverses arts en llurs límits? Pel que fa als seus escrits i la seua instrucció, empraré no les meues, sinó les paraules del testimoni de Ciceró: *Amb ells es pot prendre tota doctrina liberal, tota història, tota elegància en el discurs; a més, és tanta llur varietat d'arts, que ningú, sense aquell instrument, pot acostar-se a quelcom d'il·lustre; ells han fet d'oradors, d'emperadors, de prínceps; a més, anant a les coses menors, d'aquesta escola han eixit matemàtics, poetes, músics, mètges, en suma, com si fóra-hi una oficina de totes les arts.* Aquesta i moltes altres coses semblants sentència Ciceró, en la persona de Marc Pisó, en el quint llibre *De Finibus*, i en molts altres llocs.

Lloa dels
Peripatètics.

Ciceró
sobre els
peripatètics.

Certament, les lloances d'aquests homes, i de les seues divines disciplines no acceptarien mai fi, i cal que trobe el seu acabament aquest discurs que ja passa del terme que tenia destinat; per això torne a la mateixa Filosofia, i a l'estudi de la saviesa, que digueren ser la contemplació de les coses divines i humanes, perquè, lliure l'ànima de la presó del cos, i de tot l'inferior, i pels seus

superiors es moga lliurement desembarassada i estesa, i purificada la ment, contemple el món, sense sentir-ne la càrrega d'aquest cos, i perquè visqués separada l'ànima del cos quasi com en el repudi o en el divorci dels cònjuges; per això, Plató designa la Filosofia com pensament de la mort, que és la separació i la dissociació del cos i de l'ànima, i no per casualitat la bondat y la grandesa de Déu la trobà, i la lliurà com do als homes, doncs és la Filosofia una cosa tan excelsa, tan sublime, i tan recòndita, que si ell mateix no ens dirigira i ens la descobrira, inútilment la nostre ànima s'aixecaria-hi, encara que fóra viscuda per ella, encara que fóra perspicaç, industriosa i destra; mai podria l'ànima encertar amb la invenció de la cosa, sense les llavors del guardià, sense el proemi descobridor, sense la introducció pel propi artífex, quasi de la mà, en el vestibul mateix, mai l'hauríem copsat; però veig que ja he ingressat en les lloances de la Filosofia, las quals són tan amples, tan magnifiques i variades, que no temo que en aquest lloc em quede mut; més bé, tinc por de què em pogués extraviar en el discurs, i temo no poder trobar-ne una eixida fàcil; llavors, el que faré en primer lloc serà, seguir el nort del conjunt d'algunes de les virtuts de la Filosofia (doncs totes no seria possible), sembla que mantindré la brevetat que em vaig proposar, i ningú hi haurà que amb la seua ment no entengui i estime en aquell suprem do de Déu virtuts majors de aquelles que he dit, i que seran explicades per mi.

Lloances a la
Filosofia.

I estime a més d'això que no es pot amb un breu discurs, com és la resta del nostre, fer clarament paleses les lloances de la Filosofia, més que mostrant ostensiblement el que ella és de bella, i de plaent a l'ànima humana, el que és d'escaient, i principalment d'útil, i més que res necessària en tota la nostra vida; i abans de

tot, cal que tinguem clar el que cap savi ignora, el que no hem nascut per la diversió i el joc, no per una vida pueril, sempre entre joguines i la resta de jocs, açò és, entre ximpleries i inèpcies, sinó que la natura ens engendrà per viure amb gravetat i sapiència, amb aquelles coses que no en són tan dignes de la càrrega del nostre cos, com de l'excel·lència de la nostra ment, la qual és palesament divina: demane, doncs, si això és així, que ho és, ¿què hi pot ésser més dolç i més suau que la nostra ànima? ¿quan es pot tindre més plaer que l'elevant-se a aquelles etèries seus? ¿quan hom pot purificar-se més que quan hom habita en aquells palaus admirablement estrellats? ¿coneixent quan són les futures eclipsis del sol i la lluna? ¿en quin temps serà la conjunció i la separació dels astres? ¿quan les plujes, els vents, les neus, les calamarses, els trons, els llamps, els gels, el bollir dels oceans, els vents i les tempestes del mar, els freds de l'hivern i la calor de l'estiu, les flors i aquella tan grata bellesa de la primavera? ¿quan la maduració i la recol·lecció dels fruits de la tardor? ¿i conèixer no sols el seu temps, sinó també quines són les causes d'aquella maduració? ¿què és més bell que açò? ¿què pot ser pensat com més admirable? I així doncs, mentres la resta dels homes, així com bèsties, estan inclinats, contemplant sempre la terra, sols uns estan front al que és sublim, veient el cel, i amb la cara elevada cap a les estrelles, i mentres alguns altres en són vils esclaus, venuts a la riquesa i a la fortuna, sols aquells que estan solts i lliures, poden ser els espectadors del teatre del seu món.

No som fets per a la diversió.

Delectació de la Filosofia.

¿Vol, tal vegada, l'ànima davallar poc a poc a la terra? ¿quantas delectacions li produirà examinar la natura dels ocells i dels peixos, i de la resta dels animals, bé d'instints fers, bé de mansos, i de tots llurs actes, que brollen, en tenint les seues fonts i inicis, d'aquells instints? N'accedir, aleshores, a aquella part de

la natura digna d'admiració, a les propietats de les plantes, de les herbes, dels arbres, dels arbusts, dels fruites, de les flors, del fullatge, de les fulles, dels fruits i dels arrels: aleshores pasará a les pedres i als mateixos metalls, és dir a la riquesa dels homes, amb l'estudi dels quals coneixerà que coses tan vils i tan indignes són les que cerquen els homes amb molts treballs i per tots els perills, i com els senyors de les coses de l'univers serveixen miserablement el rovell més baladí; aleshores començarà a compadir-se d'açò i de la buidesa dels desigs dels mortals, i a riure's dels seus goigs vans, i serà llavors d'aquella excel.lentíssima nissaga d'homes que anaven als Jocs Olímpics no per lucre o per les glòries, que sol.lícitament cercaven-hi els serfs, i així n'eren venuts, sinó que aquells que acudien-hi per estudiar el que es feia-hi, en tan gran aplec i en tanta varietat d'homes; per tot això, ja es pot contemplar quanta utilitat i quants fruits es segueixen de la Filosofia; vegeu com, per aquesta, l'home, que era un esclau menyspreadíssim de la fortuna, eleven-se per damunt d'ella, es restitueix a la seua ciutat i a la seua naixença; i després, no en diré la conveniència, sinó la necessitat primària de que coneguem les òrbites del cel i les estrelles,

Utilitat de
la Filosofia.

Les diferents eclipsis de Sol, i els eclipsis de LLuna, (12)

Els temps que és de segar i el que el llaurador ha de sembrar

[el solc. (13)]

Quins astres del cel naixen, quins es posen, quines i quals en són les seues influències de cada qual,

(12).- Virgili:] Georg.[Geòrgiques], llib. 2, v. 478.

(13).- [Virgili:] Georg. llib. 1, v. 160.

Sense quins no es pot sembrar, ni sorgiran les messes. (14)

¿Heu imaginat que sense aquests coneixements la nostra vida no podria observar cap ordre, que jauria casualment i atzarosa, ignorant aquesta la partició del dia i de la nit, del curs fixe dels mesos i dels anys, i que estableix la progressió de la mesura per tota l'eternitat? ¿ningú sabia doncs quan seria l'hivern, quan la primavera, quan l'estiu i quan la tardor? ¿els propis llauradors ignorarien quan cal fer la sembra, quan guaretar els camps i quan collir les messes? Us imagineu aleshores quant és necessari tot açò per conduir la vida humana; i bé, digueu-me, viuria algú sense que conequés profundament els instints animals, els que poden domesticar-se, els que persisteixen perpètuament en la seua naturalesa fera, els que poden servir-se en la taula, els que inoculen metzines fatals amb les seues mossegades, aquells amb una ràbia i una ferocitat que cal evitar, i amb quals, i en què temps i per quina raó, pot l'home establir una pau segura; i pel que fa a les plantes, es clar, ¿no res sabriem de les que contribueixen a la nostra vida, i en són útils, no res discernirien el que és necessari, el que és saludable, el que és mortífer, el que és apte per a la taula, el que no ho és, les que són per a cada dolència, en quin temps i en quin lloc es crien els remedis, i quines causen la mort? I tot açò ¿de quin mestre (pregunte) l'aprenguerem, quin ens ho fa retindre, sinó la Filosofia? I, després, allò, ¡Déu immortal!, allò de conciliar les costums dels uns amb els altres, del governament de les coses públiques i privades, sense les quals jo no veig en quines coses es diferenciaria el gènere humà de les bèsties i les feres; per la Filosofia la nostra vida és restituida a la seua humanitat; ella ens ha ensenyat la justícia, la

Necessitat de
la Filosofia.

(14).- [Virgili:] Buc. [Bucòliques] Egl. 3, v.42.

prudència, la fortitud, a més de la modèstia i la temperància en totes les coses, i, en dits i en fets, constància i mesura: aquesta és aquella Filosofia Ètica, la qual ocasionà costums veritablement humanes en les ciutats, en les cases i en l'ànim de cadascú, fins i tot ella mateixa feu les veritables cases i ciutats, reunint les nostres ànimes, sense la qual no existirien les institucions ni els preceptes, ni cap cosa privada, ni els assumptes públics, ni es podria reunir els homes en agrupacions, doncs, així com és la medicina per als cossos, l'ètica porta el remedi i la cura excel·lentíssima per a les afeccions de les nostres ànimes. Etica.

I ara que ja hem vagat per totes les coses de l'ampla natura, per fi i des d'aquestes coses visibles, arribarem a aquell que és principi invisible del món, omnipotent, etern i immortal, que quan el conequéssim, llavors amb gran i excels ànim menysprearen tot allò que porta goigs insubstancials als vans mortals, i en durén tanta tranquil·litat a la nostra ment que, en el futur, res podrà ser agitada per tempestes procel·loses, i cap força la mourà del seu lloc quietíssim, ni cap colp de la fortuna podrà torbar la seua placidíssima pau, i viurem alegres, i viurem segurs, amb el que conclou que, o no la hi ha, o aquesta és una norma de viure bé i feliçment, la que tot el gènere humà ha tingut sempre en la boca, la que ha estat desitjada amb vehemència per tothom i en tot temps, com la raó i el camí que condueixen a aquella vida eterna infinitament millor, en la qual l'ànima, originada en l'alé diví, i que ni es torna vella mai, ni mor, deslliurada del vincle amb el cos onerós, retorna amb suma felicitat a la seua seu i coneix les estrelles conegudes; que s'en vagen ara altres, i comparin si volen tots els seus plaers seductors amb la més mínima delectació semblant de la Filosofia; i que diguen que la riquesa és molt útil a la vida humana, encara que

sense ella es viuria molt millor, sense els dogmes de la Filosofia, però, no és podria pas viure; i que alguns afirmen que per a l'home hi ha quelcom de més necessari que la Filosofia, quan sense la resta de coses l'home sempre és home, i en absència de la Filosofia seria fera, no home. ¿I dubta algú encara de consagrar-se per sempre a tota aquesta sapiència, a tot aquest bé tan ample, tan excel·lent, tan excels que sols Déu té la força de donar-ho als mortals, doncs no li fou donada la seua vida per a que la consumira i l'esgotara, sinó que li fou prestada per treure-hi un ingent benefici? ¿Hi ha algú que veient-ne tot açò, que no vullga més de viure poquíssims dies amb ella que llarguíssim temps sense la mateixa, encara que acompanyat de riqueses i de gran poder? Un dia estant bé amb ella, i sotmetent els actes als seus preceptes, deuria d'anteposar-se a tota la immortalitat.

F I

DELS INICIS, ESCOLES I LLOANCES DE LA FILOSOFIA

4. L'ensenyament de la Filosofia segons Pere Joan Nunyes, amb el complement de l'edició crítica de la seua obra inèdita *Avisos per a estudiar les arts en particular*.

Pere Joan Nunyes és una figura fonamental de l'humanisme del Renaixement, un professor destacat de la Universitat Valenciana del segle XVI (segons Menéndez y Pelayo, fou "uno de los hombres más ilustres que nos presenta en sus anales la Universidad de Valencia", *Historia de las ideas estéticas* III c.9 [Madrid, 1896], p. 256), el representant als Països Catalans de la tradició de Joan Lluís Vives i, pel que fa al nostre tema, es pot considerar un dels primers didàctes de la filosofia en el sentit més modern del terme.

Humanista tan destacat va nàixer a València, l'any 1522. Cursà arts liberals a la nostra ciutat, amb Joan Baptista Monllor (n. Bocairent-m. 1569), seguidor aquest d'Aristòtil. L'any 1546 es graduava i marxava a París, per perfeccionar estudis (el mateix camí de Vives). Rebrà-hi els ensenyaments de Pierre de la Ramée (Petrus Ramus, 1515-1572) i Adrià Turnebus. Es diu que durant un breu temps va abraçar les tesis ramistes. Potser cert. Malgrat tot, trobem injustificada l'afirmació de Carlos G. Noreña sobre el seu influxe ("Pedro Juan Núñez (1522-1602), a former student of Ramus in Paris, also turned against his master in his *Avisos para estudiar las artes en particular*", *op. cit.* bibl. final, p. 219-220). No romandria molts anys a París, doncs l'any 1548 obtingué una càtedra de Llengua Grega a la Universitat de València. Començaria aleshores una renovació de l'aristotelisme en un sentit clàssic, per a fugir de l'escolàstica, en la línia filològico-filosòfica del Renaixement i amb un criteri independent (així diu en la seua *Oratio de causis obscuritatis Aristoteleae* [Frankfurt, 1591, p. 30r], diu: "Aristotelem hominem esse agnoscere, qui errare sciret et posset"). Anys després hi explicaria també *Dialèctica* (1553) i *Filosofia* (1554). Sabem, per la seua correspondència amb l'historiador Jerónimo Zurita (cit. per D. H. Green i Fr. López Estrada), que

l'ambient de l'humanista era força hostil ("los doctos tienen otros intereses y objetivos", li escriu). El 1563 passà a Saragossa, on explicà Retòrica i Filosofia. L'any 1581 el tornem a trobar a València, impartint Oratòria i novament Grec (1583). En aquest moment, i potser pel seu enfrontament amb Joan de Salaia (que ben a sovint s'escriu Celaya), es trasllada a Barcelona. Cal dir però que malgrat els atacs de Salaia, Rector antierasmista de la Universitat Valenciana, Nunyes era més tots vivista que erasmista, encara que si que ho eren destacats companys seus, com ara Pere Joan Oliver, Frederic Furió i Ceriol, Pere Joan Perpinyà, etc. A la ciutat comtal va explicar també Grec i Retòrica i se li anomena superintendent i examinador d'aqueixa Universitat. De nou torna a València, on serà prefecte d'estudis gramàtics i filosòfics de la Universitat (1599-1602). Sabem que reuní una bona biblioteca de manuscrits grecs. Morí l'any 1602 i va estar enterrat a València, al Convent de Jerusalem, malgrat que sembla que no fou clergue. Va romandre molt lligat a l'arquebisbe Antoni Agustí, i d'entre els seus deixebles hom pot comptar Jeroni Conques, Pere Galès i Reyner (nat a Ulldesona; deixeble de Nunyes a Saragossa; morí malalt en mans de la Inquisició), Antoni Jolis (nat a Torrelló, ensenyà a Barcelona) i Bartomeu-Joaquim Pascual (que arribaria a Rector de la Universitat de València, 1587). A la fi de l'edició dels *Avisos per a estudiar les arts en particular* s'inclouen les referències bibliogràfiques més destacades sobre Nunyes, encara que se li deu un bon estudi bio-bibliogràfic.

Les obres de Nunyes, segons una ampliació de l'ordre fixat per Don Nicolás Antonio i respectat per Ximeno i Pastor y Fuster, són:

- 1) *Grammatistica linguae graecae*
- Barcelona: of. Pedro Malo, 1578, en 8^a.
- 2) *Grammatistica linguae graecae*
- Segona edició, publicada juntament amb l'obra:
- 3) *Libellus de Mutatione Linguae Graecae in Latinam, cum formulis ad extremum Graecis Epistolarum, & duplici earum interpretatione latina*
- Barcelona: Jayme Cendrat, 1598, en 8^a.

- 4) *Institutiones Grammaticae Linguae Graecae*
 - València: of. Juan Mey, 1555 [segons diu la portada] o 1556 [com s'assenyala en l'epístola final].
 - [Barcelona: Ex Typ. Iacobi Cendrat, 1575, primera edició ?].
 - Barcelona: Ex Typ. Iacobi Cendrat, 1589 (segona edició).
 - [Barcelona]: Vid. Huberto Gotardo, 1590 (tercera edició, dedicada a D. Gaspar Punter, bisbe de Tortosa).
- 5) *In Phrynicum de vocibus Atticis Notae*
 - Ausburg: 1610, en grec i llatí, amb notes de Nunyes i Hesquelio.
 - Reimpressió en la llibreria de Mayans, amb el títol: *Phrynici ecloga nominum et verborum Atticorum cum versione latina P. Jo. Nunnesii, et ejusdem ac Davidis Hoeschelii notis, ut et notis Jos. Scaligeri in Phryniam et Nunnesii notas prodire curante Jo. Corn. de Pañ, qui notas suas quoque addidit. Trajecti ad Rhenum apud Jo. Evelt. an. 1739, en 4º Hoeschelii Nunnesii*, notas vocat et doctas et copiosas.
 - Veure l'obra 9.
- 6) *Typus institutionum Grammaticarum*
 - Barcelona, 1577, en 8ª.
- 7) *Epitheta sive Apposita, à Marco Tullio Cicerone collecta*
 - València, 1556, en 8ª.
 - Venècia, 1570.
 - Lió ("León", França), 1571, en 8ª.
 - Colònia, 1571.
 - Barcelona: Ex Typ. Iacobi Cendrat, 1588, en 8ª (S'hi han afegit més epítets, i la manera d'usar-los, amb aquest epígraf: *Ratio, qua haec Epithetorum suppellex possit variè, & copiosè exercesi*).
- 8) *Alphabetum Graecum a Petro Ioanne Nunnesio ... collectum fere*
 - Barcinone. Ex officina Petri Mali, 1575, 30 f. en 8ª.
 - València: Felipe Mey, 1600, en 8ª.
- 9) *Phrynici Epitome dictionum Atticarum libri III..., Tyrocinium linguae graecae institutionibus grammaticis*
 - València, Felip Mey, 1611, en 8ª. (Pastor y Fuster diu que "según Mayans es un epitome que ha hecho olvidar el orignal" [veure 5].)
- 10) *Institutionum Rhetoricarum, Libri V ex Hermogenis methodo, & Progymnasmatis potissimum Aphthonii*
 - Barcelona (?), 1578, en 8ª (tenim referències també d'unes *Tabulae Institutionum Rhetoricarum*, del mateix any, potser un anexe).
 - Barcelona: Ex Typ. Iacobus Cendrat, 1585, en 8ª.
 - Barcelona: Sebastián Cormellas, 1593, amb adicions de l'autor, en 8ª.
 - Zaragoza: Jo. Quartanet, 1608, en 8ª i juntament amb les *Instituciones Retòriques* de Francisco Novella (segueix una reedició(?):)
 - *Brevis Progymnasmatum Petri Nunnesii et Rhetoricae Francisci Novellae Institutii, ex variis ejusdem Artis scriptoribus. Nunc denuo aliquot mendis repurgatae et novis tabulis, alumnis utilibus illustratae a Vicentio Ferrer Gandiensi, Valentiae, per Hieronymum Vilagrassa in vico scapharum, 1655, en 8ª, 14+121 p., 2 fulls.*
 - (Aquesta obra va estar traduïda al castellà per Miguel Sebastian, prèvere, rector de l'església de Galve, deixeble que havia estat de Nunyes. La traducció va romandre inèdita).
 - També tenim una referència ambigua d'un *Organum Rethoricum et Oratorium*, que esmentem ací.

- 11) *Progymnasmata, id est Praeludia quaedam oratoria ex Progymnasmatis potissimum Aphthonii*
 - Saragossa, Miguel Ximeno Sánchez, 1596, 8^{va} (és una part de l'anterior que es va imprimir juntament amb el 12).
 - Saragossa, Jo. Quartanet, 1608, en 8^{va}.
- 12) *Ratio brevis, et expedita conscribendi genera epistolarum illustriora*
 - Barcelona: Felip Mey, 1602, en 8^{va}.
 - Barcelona: Felip Mey, 1607, en 8^{va} (segona edició).
 - Barcelona: Iacobi Cendrat, s. a.
 - Reimpress. a cura de Gregorio Mayans, juntament amb l'obra núm. 13.
- 12 bis.) Diu Ximeno: "Más detallado que éste [12], compuso otro que está Ms. en la Libreria de D. Gregorio Mayans, con esta inscripción: *Formulae illustriores ad praecipua genera Epistolarum conscribenda simul cum praeceptis quibus ferè uti solet M. Tullius Cicero* [aquest manuscrit està descrit en el complement, l'edició dels *Avisos...*, com C].
- 13) *Institutiones Oratoriae collectae methodices ex Institutionibus prioribus Audomari Talei*
 - València: Juan Mey, 1552, en 8^{va}. (Audomaro Taleo va estar professor de Nunyes a París).
 - València: Francisco Burguete, 1774, en 4^{ta}.
- 14) *Scholia in Libros Rhetoricorum Aristotelis*
 (D'aquesta obra fa una cita el propi Nunyes en *De recta...* [18], f. 123).
- 15) *Scholia in Poetica Aristotelis*
 (Ibid., f. 122).
- 16) *Avisos per a estudiar les arts en particular*
 (Veure el complement, on es fa una edició crítica).
- 17) *Plutarchi Chyronaei causae naturales conversae à Petro Joanne Nunnesio*
 (Es troba a la fi d'una impressió dels *Problemas de Aristoteles y de Alexandro Afrodiseo*), València, Juan Mey, 1554, en 8^{va}.
- 18) *De Recta atque utili Ratione conficiendi curriculi Philosophiae*
 - Barcinone, Ex Typographia Sebastiani à Cormellas, 1594.
 - (també tenim una altra referència amb el títol: *De estudio philosophico sive de recte cofiando curruculu Peripatheticae philosophicae degue docentis cumdiscentis officio* (Barcelona, 1594), encara que potser l'edició anterior.
 - Junt amb *Studii Philosophici ratione*, de Sebastian Fox Morcillo, es va reimprimir en Lugd. Batav. 1621, en 8^{va}.
- 19) *Duplex ratio explanandi Arist. brevi indicata: una folis methodis ejusdem contenta, altera quae fit praducentibus explanatoribus, atque utraq̃ue illustratum. Cap. I. Libri Perihermeneias.*
 (Impressa juntament amb la següent:)
- 20) *Vita Aristotelis ex veteri traslatione cum ejusdem Notis*
 - Barcelona, Sebastiani à Cormellas, 1594, en 8^{va} (junt amb 19).
 (Pastor y Fuster anota: Fabricio, *Bibl. Graec.* lib. 4 parte 2 pag. 211)
- 21) *Oratio de Causis obscuritatis Aristoteleae, & de illarum remediis*
 (Publicada amb les dues obretes següents).
 - reimpressa en les *Orationes clar. Valentinorum*, que arreplegà Mayans.

- 22) *Liber de constitutione artis dialecticae, in quo exemplo Galeni docetur ex notione finis cur singula praecepta artis tradantur*
 (Publicada amb l'obreta anterior i la següent).
- 23) *Commentarius in libellum de constitutione artis dialecticae, in quo profligantur omnes quaestiones quae vulgo in scholis de dialectica disputantur*
 - València, Juan Mey, 1554, en 8^{va} (amb les dues precedents).
- 24) *Oratio de causis obscuritatis Aristoteleae & de illarum remedijs. Eiusdem liber de constitutione artis Dialecticae ... Eiusdem commentarius in constitutionem artis Dialecticae...*
 - Valentiae. Typis Ioannis Mey. 1554. 152 fol. 18 f., 8^{va} (15,5 cm.) (es una paràfrasi dels Segons Analítics d'Aristòtil. La cita el mateix Nunyes en *In Notis ad Aristotelis vitam*, fol. 178).
- 25) *In Aristotelis Organum Scholia atque argumenta.*
 - 1553.
- 26) *Anonymi Compendium de Syllogismis*
 - València, Juan Mey, 1553 (trad. del grec i del llatí).
- 27) *Institutiones Physicarum quatuor libri priores collecti methodice ex decretis Aristotelis*
 - València, Juan Mey, 1554 en 8^{va}. (Es una paràfrasi de la Física d'Aristòtil i de les *Causae naturales*, de Plutarc)
 - Potser hi ha una reedició l'any 1574.
 (Segons Pastor y Fuster, per la carta dedicatòria es dedueix que aquesta obra la redactà per a dictar-la als seus alumnes).
- 28) *De Usu Logicae*
 - Ms. en 4^a en la llibreria de Gregori Mayans.
- 29) *Epitome in Homero*
 - Ms.
- 30) *In Aristotelem Observationes*
 - Ms.
- 31) *Explanationes in Dyonisium Afrum de situ orbis*
 - Ms. dictat a València, l'any 1562.
- 32) *Apposita M. T. Ciceronis collecta*
 - València, 1556.
- 33) *Per a fer censura de una epistola se han de considerar tres cosas...*
 - Ms. (Veure la bibliografia final dels Avisos...).
- 34) *Razón de la Absolución general que en esta Religión se usa en algunos dias del año*
 - València, pels hereus de Juan Navarro, 1593.

D'aquestes obres analitzarem un parell fonamentals per a una història de la Didàctica de la Filosofia: comentarem l'obra 18 i farem una edició crítica de l'obra 16.

Nunyes ens ha legat una obra sobre la docència filosòfica, amb el títol *DE / RECTA AT/QVE VTILI RATIONE / CONFICIENDI CVRRICV/II Philosophiae*. P. Ioh. Nunne- / sij Valentini. / AD ILLVSTRISSIMVM AC REVE- / rendissimum D.D. Gasparem Punter I.V.D. / clarissimum Episcopum Der- / tusanum. / ... / Barcinone / Ex Typographia Sebastiani à Cormellas. / Anno.1594. (ens servim d'un dels dos exemplars, mal conservats, dipositats a la Biblioteca de la Universitat de València, sign. Z-10/48). Es va fer una segona edició, amb el títol *De studio philosophico, seu de recte conficiendo curriculo peripateticae philosophiae, deque docentis ac discentis officio consilium...* Lugduni Batavorum. Apud Ioannem Diephrost. cP. c. XXI (1621) (d'aquesta segona edició hem vist un exemplar a la Biblioteca de Menéndez y Pelayo, a Santander, sign. 1370 -ant. R-III-3-37-). L'obra de Nunyes estaria acabada cap a començaments de l'any 1593, el que es dedueix de la censura del jesuïta Petrus Egidius (amb data: "IV.[k]al. Maij. An. 1593), de l'autorització del bisbe de Barcelona, Ioannes Dymas Loris ("29. Aprilis. 1593), i l'epístola dedicatòria de Nunyes al bisbe de Tortosa Gaspari Punter ("XIX. Kal. Februarij. Anno a Christo nato. M.D.LXXXIII.")

En el capítol primer de l'obra (i tot seguint: "A. Gellium lib. 20. cap. 4"), divideix les obres d'Aristòtil en tres gèneres: (1) acroamàtiques, (2) exotèriques i (3) sintagmàtiques. Les primeres ensenyen les raons necessàries de les coses (transcr.: "Acroamatica itaq. vt veteres Peripatetiei docèt, eacèsebàtur in quib. artes rationib.necessarijs, cuiusmodi illq Mathematicorum erant, docebantur". 2r-2v). Les segones, ensenyen les raons probables (tr.: "In exotericis vero probabilib. rationib. eadè Peripatetici confirmabant...". 2v). Les terceres parlen de retòrica (tr.: "Hi libri perpetua serie scripti, quaeque ad vnum scopum pertincat, & genere dictionis apto ad artes tradendas, quae notae traduntur Syntagmaticorum. Non sunt tamen exquisitis demonstrationib. -quales illae Mathematicorum- contexti". 3v).

Les obres acroamàtiques són les que parlen de Filosofia contemplativa i sobre la pràctica (*Ètiques, Política*) i els llibres lògics (*Categories, Analítics, Tòpics, Elencs*). Les sintagmàtiques són les obres retòriques. Nunyes, com bé assenyala M. Solana, no diu clarament quins són els llibres que té per exotèrics.

Per a determinar les condicions dels alumnes filosòfics, Nunyes continua les petjades de l'Estagirítès. Aristòtil exigia als seus alumnes aquestes quatre qualitats: (1) ingeni, (2) estudi, (3) treball i (4) coneixements previs (tr.: "ingenium, studium in discendo, atq. labor, & elementa eruditionis", 4r).

(1) L'Ingeni és la facilitat per a percebre l'objecte que se li proposa a la seua facultat mental, i per a separar i distingir allò que és evident d'allò que no ho és ("In ingenio vero illa spectàda videntur: primum vis ea, qua res propositae facile percipiuntur, cui vulgo proprie nomen ingenij tribuimus, deinde altera vis grautor iudicij ac praesertim illa qua quae per se nota, quaeque non sunt perse nota", 4r-4v). L'ingeni s'ha de completar amb la memòria, que ha de retenir allò conegut de la manera dita; fins i tot els filòsof antics tenien un mètode memoritzat i no pas escrit (com també acostumava d'aconsellar J. L. Vives en aquest tema: non in folio, sed in capitolio). (tr.: "Quae pars, & si necessaria semper est habita ad omnes artes cognoscenda, nullo tamen faeculo magis, quà illo veterû philosophorum. nã cû illi philosophiam non ex scripto, sed memoriter. & methodo docerêt, quam rationem docendi demonstrat Plato in *Phaedro* multo altera melioré esse, o pottebat auditores memoria bona a natura donatos esse, aut certe eã magno studio colere, cû scriptis còsidere, vt hac aetate nõ possent." 5v-5r).

(2) L'estudi és l'esforç, i l'esforç ardent per assolir la veritat (tr.: "...sed studium ardens veritatis cuiusmodi est illorū, qui causam semper...", 5r). Aquest esforç és -pensa Nunyes, el professor de Filosofia- contradictori amb l'ambició dels Sofistes.

(3) El treball amb constància és el tercer requisit (tr.: "laboris assiduitas", 5v).

(4) Cal, a més, una preparació adient o el coneixement dels preliminars necessaris. Aquests sabers previs, recolzant-se en un bon munt d'autoritats que fa desfilar-hi Nunyes, són: Gramàtica, Matemàtiques (accepta de Galé, que són tan útils que pot dir-se que qui les coneix endivina, per això, la Lògica i els seus preceptes), Història (natural) i Retòrica (que s'ha d'ensenyar abans de la Lògica). A més a més, es recomana la Gimnàstica, la Música i la Pintura.

El capítol 3 de l'obra parla d'allò que necessita qui vulga fer docència de la filosofia. En primer lloc, n'assenyala que ha de disposar d'aquells coneixements bàsics que exigim abans a l'alumne, açò és, Gramàtica, Història, Poètica, Retòrica, Matemàtiques (tr.: "Ac primum illud nemo dubitare potest, quin eadem, quae ab auditore flagitabar doctore postulanda sint: vt Grammaticae, Historiae, Poeticae, Rhetoricae, atq. Mathematicarum perceptio". 20r). Ha de disposar el docent filosòfic fonamentalment Art o *Paedia* (Nunyes prefereix el mot grec, que troba més adient que el llatí). Aquesta *Paedia*, tot seguint l'obra aristotèlica *Part. Animal*, cap. 3, es pot dividir en dues parts, una general i una altra d'especial. La general és la Lògica en tant que mètode comú (tr.: "generalis nomine accipiunt prisei Peripatetici Logicam, atq. eius methodos in cōmune", 20r). La part especial, singular, és la mateixa Lògica aplicada a una disciplina determinada (tr.: "specialis vero candē logicā cū alicui arti, aut rei subiectae proprie ea cōmō datur", 20r-20v). Cal també, per al professor de Filosofia, un coneixement cabdal i perfecte de la Filosofia,

mitjançant el qual es puga arribar, per una demostració fonamentada en principis certs, a totes i cadascuna de les conclusions filosòfiques (tr.: "vt scientiam Philosophiae egregie sciat. Id vr assequatur, necesse est. vt singulas eius conclusiones per demonstrationem cognoscat, et resolutionis methodo ad principia certa, et exquisitas definitiones singulas retexat", 21v). Tant pel que fa a la Filosofia especulativa ("contemplativa"), com a la moral i política ("Practica") s'exigeix del docent un exercici diligent i pràctica (tr.: "...vt in vtraq. parte Philosophiae sit diligenter exercitatus...", 21r). A aquestes condicions, cal afegir el coneixement de les escoles filosòfiques del passat ("sectae philosophorum"). No podem deixar de recordar en aquest punt el tractat de Joan Lluís Vives que traduirem més amunt. La condició esmentada per Nunyes li ofereix l'oportunitat per a indicar, malgrat la utilitat d'ensenyar la doctrina peripatètica, les fonts fonamentals de l'estudi filosòfic, segons l'humanista valencià. Les fonts són:

- Per al pitagorisme: Jàmblic ("libb. de Secta Pythagoricorum")
Porfiri, Hierodeus, etc.
- Per a l'Acadèmia platònica: Proclus, Plotí, Gemnisti, Plethoneus,
Bessarió, Marsili Ficino, etc.
- Per als estoics: Epictet, Simplicí, Arrià, Sèneca, Esciopi, etc.
- Per als epicuris: Diog. Laerci, Lucreci, Casaubó, etc.
- Per als escèptics o pirrònics: Sext Empíric.
- Per a l'aristotelisme, els comentadors clàssics -Simplicí, Boeci-
llevat dels àrabs i destacant Alexandre d'Afrodísia ("Alexandro
Aphrodisiensi optimo Arist. explanatore").

El capítol quart intenta determinar el contingut de l'ensenyament filosòfic com un procés -"decursus"- (és ben interessant d'advertir la terminologia de P. J. Nunyes: decursus -precedent de curs-, curriculi, etc.). S'hi ha d'incloure, pensa l'humanista valencià, (1) la Lògica, (2) la Filosofia especulativa i (3) la Filosofia pràctica.

(1) S'ha de començar per la Lògica perquè aquesta eina (organon, "instrumentum") és indispensable per a l'assoliment de la ciència filosòfica (tr.: "Ac Praeter Logicam, quidè, quae necessario, vt instrumentum, ante philosophiam tradi debet.", 29v). Per a l'ensenyament de la Lògica, no es poden deixar d'emprar obres aristotèliques, com les *Categories*, els *Primers Analítics* o els *Tòpics*.

La Filosofia especulativa, tot seguint el seu admirat Alexandre d'Afrodísia, és la ciència de les coses divines i de les seues natures (tr.: "Prior. philosophiam contemplatiuam definit scientiam diuinorum, & eorum quae natura siunt, et constant", 30r). Es compon de Física, Matemàtiques i Metafísica, o Filosofia Primera, tot seguint el llib. VI de la *Metafísica* (tr.: "Arist.li.6.de Sapiencia tres facit partes philosophiae contemplatiuae - Physicam, mathematicam, & primam philosophiam.", *ibid.*). Per a la seua docència, i àdhuc per a la teologia escolàstica, és indispensable la *Metafísica* ("Sapiencia").

La Filosofia Pràctica ("philosophia moralis") és la ciència dels costums, i es compon d'Ètica i Política ("Ethica et Politica"). L'Economia s'ha de considerar una part de la Política.

En síntesi, per a l'ensenyament de la Filosofia ha de seguir-se, pensa Nunyes, a Aristòtil, i explicar totes les seues obres, on trobem les explicacions a totes les qüestions escaients. És cert que s'han perdut algunes obres, com ara els vuit llibres de *Methodicorum*, dels que parla Aristòtil en la *Retòrica* i als que es refereixen Simplicí, Laerci i altres (tr.: "perierunt praeterea octo illi libri *Methodicorù*, qui citantur ab eodem Arist. in Rhetoricis, & a Simplic. in còmen *Categg.* a Laertio, & aliis ac vt de libb. primum *methodicis* disputem." 36r), però, pensa l'humanista valencià, la doctrina metodològica de l'Estagirítès perduda pot suplir-se amb l'ús dels *Tòpics*.

El capítol 5 tracta de l'ordre com s'han d'ensenyar les parts de la Filosofia. Aquesta és qüestió es complica pels intents de determinar l'ordre de les obres aristotèliques. Amb tot i això, Nunyes pensa que la docència filosòfica ha de començar per la Lògica, seguir per la Filosofia Especulativa i concloure en la Filosofia Moral.

La Lògica està compresa en els llibres *Analítics*, amb dues parts que tracten del sil·logisme i de la demostració (tr.: "Analitycae assignaunt (?) quattuor libros duos de Syllogismo, & totidem de Demonst. e quib. corpusvnum confecit.", 41v); en els *Tòpics* -amb els vuit llibres dels *Tòpics* i un altre dels *Elencs*- (tr.: "...alteri quoque parti Topicae attribuit nouem libros, octo quidè Topice atq.vnum Elêchorum, e quib.alterum quoque corp. concretû est." 41v-42r); i en dues parts "elementàries" més, una sobre les *categories* i unes altres sobre l'*hermeneia* o interpretació ("perihermeneias"). Així doncs, els llibres lògics d'Aristòtil han d'estudiar-se per ordre: *Categories*, *Hermeneia*, *Tòpics* i *Elencs*.

La Filosofia Especulativa té dues parts: la Filosofia Primera o *Metafísica* i la Física ("Phisiologia", Solana diu "Fisicologia"). La Filosofia Primera també consta d'un parell de parts: una sobre els principis de les coses, continguda en els tres últims llibres de la *Metafísica* d'Aristòtil; i una altra sobre els principis de la resta d'Arts, que l'Estagirítès desenvolupa en els altres llibres de la *Metafísica* ("Spaientia"). L'estudi filosòfic ha de començar per la segona d'aquestes parts, encara que Nunyes lliga totes dues parts, doncs pensa que els principis de les Arts es corresponen als de les coses. La Física ha d'incloure, tot seguint a Aristòtil, sis parts: (1) sobre els principis comuns de les coses, (2) del cel, (3) del naixement i de la mort, (4) de la meteorologia, (5) dels animals, i (6) de les plantes (tr.: "...eam in sex partes tribuit Arist.initio Meteorologg.vnam de principijs communib. & communib. affectionib.rerum naturalium, alteram de Caelo, tertiâ de Ortu, & interitu,

quartâ Metereologicâ, quinctam de Animalib.sexam de Plantis.", 46v). Entre altres obres de l'Estagiritès, és l'obra psicològica del filòsof grec ("*de Anima*"). A la fi de l'estudi de la Filosofia especulativa s'han d'analitzar els tres darrers llibres de la *Metafísica*, sobre els principis de les coses, com ja diguerem (tr.: "Hoc loco tanquâ in extrema parte philosophiae contemplatiuae, vt supra docuimus, explicandi illi tres libri posteriores de Sapiencia Arist.", 52v-53r). Després d'analitzar molts exemples històrics sobre el temps dedicat a l'aprenentatge filosòfic i sobre l'edat en la qual aquest comença, Nunyes sembla inclinar-se per dedicar-hi un quinqueni, malgrat que l'expressió no és clara. Així conclou el capítol cinquè.

El capítol sisè ens parla de la manera de realitzar l'estudi filosòfic. Nunyes aconsella que el mestre es fixe en les coses mateixes ("res ipsas") i en les seues natures, més que en llibres i en paraules, encara que els llibres han d'emprar-se. De nou l'ombra de Vives ens apareix al text (tr.: "Doctori philosophiae illud vnum potissimum curandû in tradenda philosophia [philosophia], vt res ipsas, earum q.naturam potissimum specter, non libris tantum neq.verbis addictus sit.hanc rationem secuti Arist.& Theophr.non ex libris, sed ex intimis sensib.philosophiam docebant." 54v). Per a desenvolupar la doctrina dels llibres recomanats, els d'Aristòtil, Nunyes proposa les regles de Simplicí (*Categg.*), com ara: primer, que l'exposició del llibre s'adrece a una finalitat, i que siga sempre idèntica; segona, que sempre es presente tota la doctrina amb concatenació, ben lligada; tercera, que el llenguatge siga apte i propi per a l'exposició (tr."...vt in singulis interpretandis tria illa tradat auditoribus, quae in illis esse oportere ex veterum scriptorum decretis obseruauit in comm. *Categg.* Simplicius. ca...sunt primum quidem, vt ad vnum, eundemq. scopum totus liber tesseratur, secûdum, vt omnia illius praecepta apta alia ex alijs perpetua quadam serie eundum finem spectent, tertium, vt genere quodam dicendi apto, & congruenti illi instituto sint ornata." 55r). El mètode analític (és a dir, el mètode proposat als *Analítics*, o siga, el sil.logístic)

és el mètode escaient, segons Nunyes, per a les diferents ciències. El mestre ha d'exposar sempre els principis i atributs comuns de les coses, prenent-les de la *Metafísica*, com ho devia de fer el propi Aristòtil. En l'explicació de les diferents parts de la Filosofia, el mestre ha de adequar-se a llur natura (tr.: "Porro vna quaeque pars Philosophiae pro sua natura est exponédat...", 55v). Així per a la Lògica i per a la *Metafísica*, el mestre ha d'aclarir les regles mitjançant exemples, per tal que els alumnes ho copsen tot bé (tr.: "...in qua ratione adhibédi Logicam, & prima Philosophi accurate auditores exerceatur repetitis exéplis ex vtraq. parte Philosophiae, fructus ille maxim...", 56r). En l'explicació de la Física, diu Nunyes, que el mestre ha de curar molt d'ensenyar amb precisió la natura, causes i atributs de les coses, presentant amb claredat les definicions que s'han de desprendre de les demostracions, i exercitant als deixebles e la resolució dels problemes filosòfics mitjançant les demostracions esmentades. El mestre ha de portar cura de deixar palès l'enllaç de les demostracions (tr.: "... in hac parte philosophiae per demöstrationes omnia fere perpetua serie tradütur, exponendum, vt priora inferuiant posteriorib. demonstrandis, & quo modo es quaevltime exponuntur...", 56v).

També ens adverteix Nunyes de les dificultats que comporta l'ús del text Aristotèlic, doncs hi han nombrosos passatges corromputs i cal restituir el sentit autèntic ("recta scriptura"). Com aquesta restitució és una tasca força feixuga, Nunyes ens convida a fer servir els comentaris ("explanatores Arist.") i bàsicament els grecs i els àrabs ("Graeccl, & Arabes", 57r). No sembla haver-hi una bona estima amb els comentaristes llatins.

El mestre ha de portar cura que els alumnes ho entenguen tot bé; és per això que ha de preguntar-los. Cal usar la llengua vernacle ("ad sermonem patrium", 57v) i emprar una dicció senzilla i corrent. Es clar que aquesta és la justificació dels tractats breus sobre metodologia, com ara els *Avisos per a estudiar les arts en particular*, que a continuació editarem.

L'obra de Nunyes acaba amb un parell de capítols més. El primer és un exemple de la metodologia que ha descrit, aplicant-la a fer un comentari del capítol primer del *Peri Hermeneias* d'Aristòtil (pp. 58v-94r), on dona una explicació magistral, amb els procediments filosòfics, filològics i històrics a l'ús en l'època. El segon, un breu capítol "vltimum" (pp. 94r-96r) és una mena de resum per als alumnes, on els anima a una comprensió cabdal de la Filosofia.

Com es pot veure, l'obra de Nunyes és capdavantera en la constitució d'una Didàctica de la Filosofia moderna. Es conjuga-hi tant la pretensió sistemàtica i sistematitzadora amb un cert empirisme front al dogmatisme de l'Escola. Són ben significatius els símptomes de paidocentrisme, com ara la insistència en emprar la llengua vernacle. És per això que, com a continuació lògica, pararem esment en un breu tractat metodològic de Nunyes sobre l'estudi de la Filosofia i les arts.

Cal dir, per últim, que per a l'investigador resulta lamentable tractar amb obres i autors que no han estat reconeguts pels seus hereus culturals com cal. La imatge de Pere Joan Nunyes està present al cor mateix de la nostra universitat: la trobem en el primer dels medallons que ornamenten el seu claustre, accedint per la porta principal del carrer de la Nau. Les seues obres, però, resten arrades a les prestatgeries de la seua biblioteca.

Complement: edició crítica del manuscrit de Pere Joan Nunyes,

Avisos per a estudiar les arts en particular.

I.- Manuscrits.

L'obra ens ha pervingut en tres manuscrits:

A Madrid, Biblioteca Nacional, signatura 152 (ant. B 123), f. 60r-61v.

Segle XVII. Es un escrit de Franciscus Barrientos de la Torre, deixeble que fou de Pere Joan Nunyes, amb 230 fulls en quart menor (21,5 x 15 cm.), on hi ha còpies diversos tractats. Als *Avisos* segueix una (altra?) epístola de Nunyes, *Ratio studii theologicici* (f. 61v-61r), datada el "4. kal. Januarias 1598", i després un treballlet *De Methodo* (f. 62r-63r). L'Inventari General de Manuscrits de la Biblioteca Nacional castellanitza el títol: "Avisos para (sic) estudiar Les Arts en particular de Pedro Juan Nuñez", i així ho copien Abellán, Noreña, etc.

B Madrid, Biblioteca Nacional, intercalat al manuscrit 152, 1r-2r.

Segle XVIII. És una còpia no "maiansiana" del manuscrit A i d'una obreta de Nunyes, també en català, "Per a fer censura de una epístola se han de considerar tres coses", amb els epígrafs "Pera saber llengua", "Regles de los adjuncts" i "Regles dellegàncies", amb les seues mateixes dimensions, de 4 fulls, numerats 1-4 i intercalat entre els f. 59 i 60 del manuscrit del XVII. A la fi es llig: "Diu assó el Dr. Barrientos, de qui era la còpia d'aon se tragué esta, que fou discípul de Núñez".

C València, Biblioteca Hispano-Maiansiana del Col·legi del Patriarca, signatura 349, quatre pàgines del darrer plec que hem numerat 1r-2v.

Segle XVIII. És una còpia feta per Gregori Maians i Siscar, que ocupa quatre pàgines del darrer plec d'un manuscrit titulat *Munnesi formulae illustratores*. En dona notícia Vicente Ximeno, *Escritores...*, p. 223. I, Les altres obretes en català han estat editades per Antonio Mestre.

II.- Impressions.

- M 1941, Madrid, Marcial Solana, *Historia de la Filosofía Española. Época del Renacimiento (siglo XVI)*, Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, vol. II, p. 171-172.

Transcriu un fragment del manuscrit A.

- V 1978, València, Max Cahner, *Epistolari del Renaixement*, Edicions Albatros, vol. II, p. 80-83.

Transcriu el manuscrit C, fins aleshores inèdit, sota el títol: "Pere Joan Nunyes, hel·lenista i catedràtic, als seus deixebles (València o Barcelona, sense data)", que és una concessió a l'obra de Cahner, una antologia epistolar. Afegeix notes.

III.- Bibliografia.

- ABELLAN, José Luis, *Historia Crítica del Pensamiento Español*, t. II (La Edad de Oro), Madrid, Espasa-Calpe, 1979, p. 183-186.
- ANTONIO, Nicolás, *Bibliotheca hispana nova*, t. II, pp. 204-205.
- CERDA Y RICO, Francisco, *Notas al Canto de Turia o Noticias históricas de algunos poetas que en el se celebran*, pp. 284-287 (de l'edic. impr. a Madrid l'any 1778 de *Diana enamorada* de Gaspar Gil Polo).
- Enciclopedia Universal Ilustrada (Espasa-Calpe).
- FRAILE, Guillermo, D.P., *Historia de la Filosofía Española. Desde la época romana hasta fines del siglo XVII*, Madrid, B.A.C., MCMLXXI, p. 238.
- G. NOREÑA, Carlos, *Studies in Spanish Renaissance Thought*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1975, pp. 219-220.
- Gran Enciclopèdia Catalana (fa un esment dels Avisos).
- MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino, *Biblioteca hispano latina clásica*, Madrid, 1902, pp. 744-751.
- id., *Historia de las ideas estéticas*, Madrid, 1896, III, c. 9.
- MESTRE, Antonio, "Otro manuscrito valenciano desconocido del humanista Pere Joan Núñez", AA. VV., *Homenatge al Doctor Sebastià Garcia Martínez*, Fac. de Geografia i Història de la Universitat de València, 1989, t. II.

- PASTOR Y FUSTER, Justo, *Biblioteca valenciana*, t. I, Valencia, 1827, pp. 193-196.
- RICO, Francisco (edit.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, t. II: LÓPEZ ESTRADA, Francisco, *Siglo de Oro: Renacimiento*, Barcelona, Crítica, 1980, p. 56 (on cita la correspondència entre Nunyes i Jerónimo Zurita segons: GREEN, Otis H., *Spain and the Western Tradition. The Castillian Mind in Literature from El Cid to Calderón*, University of Wisconsin Press, Madison, 4 t. 1964-1966, trad. cast. *España y la tradición occidental. El espíritu castellano en la literatura desde El Cid hasta Calderón*, Gredos, Madrid, 4 t. 1969).
- RODRIGUEZ, Fr. José, *Biblioteca valentina*, Valencia, 1747, pp. 382-385.
- SICOTI PEREGRINUS, Andrés, *Hispaniae bibliotheca seu de accademiis de bibliothecis*, Francofurti, Apud Claudium Marnium et haeredes Ioan. Aubrii. M.DC.VIII, pp. 611-613
- SOLANA, Marcial, *Historia de la Filosofía Española. Época del Renacimiento (siglo XVI)*, Madrid, Asociación Española para el Progreso de las Ciencias, 1941, pp. 165 ss.
- XIMENO, Vicente, *Escritores del Reino de Valencia*, t. I, Valencia, 1747, pp. 220-227.

Avisos per a¹ estudiar les Arts en particular.²

A 60r
B 1r
C 1r

P. I. Nunnesii.³

Lo estudiar⁴ i aprendre és obra particular dels hòmens, i així no pot ser perfecta sins⁵ prudència i discreció. La prudència té en si tres parts: memòria del passat, intel·ligència del que tenim present i entre mans⁶, i proveir al devenidor.

La memòria del passat o del que havem après, ab⁷ ninguna cosa se conserva tant, i augmenta⁸ més, que ab ensenyar⁹ a altri lo que sabeu; i lo ensenyar a altri pot ser en tres maneres: o al que sap més que vós, o al que és igual, o en presència dels que saben més que vós.

Al que sap menys li haveu d'amostrar tot lo que sabeu de pura afecció, i per honra, i no per interès algú.

Davant los iguals haveu d'ensenyar de tal manera que tots vos sien jutges¹⁰ del que direu i ho prengau en paciència.

Però en presència del que sap més és lo més perfet no¹¹ ensenyar.

1 pera ABC

2 *add. in marg:* M. Nunnesiiy. Lengua Valenciana. A

3 P. I. N. - B - 123. fol 60. B

4 L'estudiar V

5 sens V

6 entrenans ABC

7 *add. in marg:* Ang^o.Caninig A

8 augmenta V

9 a l'ensenyar V

10 jutges V

11 en ABCV; *add. in marg:* + soc de sentir q.^o en lloc del en que està sobreposat al pareixer per altra mà deu dir no. B

La intel·ligència del que teniu entre mans és en dos maneres:
o estudiant¹² per vós mateix o aprenent d'altri.

Lo estudiar per si¹³ mateix és més útil que lo aprendre
d'altri. Per a¹⁴ per si mateix, fa entendre la cosa en llegir-la en llibres correctes i emendats, com són dels llatins d'estampa¹⁵ de Plantino¹⁶ o Paulo Manuci. Dels grec[s], d'estampa d'Enric¹⁷ Esteve. I s'ha de llegir¹⁸ lo lloc moltes vegades i sempre ab gran atenció, i si teniu dubte en la intel·ligència d'ell, acudir a l'orde natural de les parts de l'oració, que mostren los gramàtics¹⁹, i al que preseix²⁰, i ab allò ab²¹ que va unit²²; i i quan²³ tot això no hi baste, acudiu²⁴ als comentaris²⁵ i vocabularis. Però, sobretot, procurar d'assegurar-se de la intenció que té lo autor i quin orde segueix. I en los comentaris i bons autors que estudiiau²⁶, sempre tenir-se²⁷ ab pocs i als més antics²⁸, com en lo curs d'arts, a Teofrasto³⁰, a Aleixandre Afrodisiense³¹, Temisti³² i altres.

12 estudiar V

13 vós V

14 Pera ABC; Però V

15 estampa A

16 Platino V

17 Enric ABC

18 llegir ABC

19 gramàtics A; add. m B

20 i al mateix que pareix V

21 ab] V

22 unint A; venint B

23 quant AB

24 acudir BCV

25 commentaris AB

26 estudiieu CV

27 atènyer-se V

28 als V

29 antics ABC

30 Theophrasto A; Thephrasto B; Theofrasto C

31 Alexandre Aphrodisiense A; Alexandre Afodrisiense C

32 Themisti ABC

L'altra manera d'entendre és oint del mestre; en eixa convé lo primer de tot tenir afecció al mestre; però no de tal manera que la passió vos destorbe vòstron estudi. Tenir-li gran atenció, i les coses que no entendreu feu que les declare en vulgar i ab exemples d'altres facultats o coses que tingau notícia. És menester, del llibre que haveu d'oír, passar-lo algunes vegades tot ants³³ que os³⁴ lo lligen, en la llengua que més lo podreu entendre, i [a] cada lliçò que haveu d'oír, anar-hi³⁵ proveit³⁶ de vostra casa, esforçant a entendre lo que poreu³⁷ per vós mateix; i, sobretot, tenir compte³⁸ en l'os autors que llig³⁹ lo mestre i seguix, i en les diligències que ell hi fa, per a que procureu de proveir-vos en les lliçons cada dia, de tal manera que vingau a avivar-li la diligència.

C 2r

Per a la intel.ligència del que teniu entre mans i memòria del passat, importa molt lo exercici, com és, en grec i llatí, traduir cada dia un tros d'una llengua en altra i per a⁴¹ aprendre⁴² molt de la llengua, és lo millor prendre⁴³ traduccions a la lletra. I sobre totes traduccions que trobareu fetes, demanar-ho a altri: i ¿a esta fórmula, ab esta llengua, quina cosa y fórmula hi⁴⁴ respondrà de⁴⁵ l'altra?

A 61r

-
- 33 ans V
 34 us V
 35 anar-li B
 36 proveint A
 37 podreu B
 38 conte B
 39 llix ABC
 40 abinar-li A; activar-li B; avivar-hi V
 41 a] V
 42 aprendre CV
 43 prendre V
 44 li V
 45 de] V
 46 a el ABC

Per al⁴⁷ proveir de l'estudiar se pot fer en tres⁴⁷ maneres: o proveir per a les facultats que preteneu professorar⁴⁸, o per a conèixer si os⁴⁹ aprofita lo que feu, o proveir per a abans de temps que es proveix⁵⁰.

Per a la facultat⁵¹ que pretenem professorar, tant⁵² estudiant llengües com lo curs, ha⁵³ de tenir sempre los llibres d'aquella facultat: com i qui pensa ser metge⁵⁴, estudiar grec ab un llibre de Galeno o Dioscòrides⁵⁵, i anant mirant en Galeno lo que li valdrà lo curs; lo juriste, estudiar grec en unes *Novel.lies* de Justiniano⁵⁶; i un tebleg⁵⁷ ab un Testament Nou. B 2r

Lo proveir per al propòsit del que professau és tenir sempre un llibre en son poder d'un autor grave i difícil, com unes *Tusculanes*⁵⁸ de Ciceró, de *similibus bonorum*, i cada 8 o 6⁵⁹ dies llegir en aquell⁶⁰, ab atenció, una part d'ell i veure si coneixeu que enteneu més que ants⁶¹, i ab això s'assegurarà lo profit que es pren. C 2v

Lo proveir per⁶² a no perdre temps se fa estudiant⁶³ en pocs

47 .3. A

48 proposar A; *add. in marg:* + tal volta deura dir professar; preposar CV

49 us V

50 proveii C

51 facultad C

52 Què es proveir per a la facultat que pretenem professorar? Tant V

53 han CV

54 meche ABC

55 Discòrides V

56 Juliano ABCV; *add. in marg:* + voldrà dir Justiniano B

57 theòlec ABC

58 Tusculanes ABC

59 .8.o.6. A

60 aquel A

61 ans CV

62 pren lo proveir. Per V

63 marg. A

llibres i bons, i sempre la ploma en la mà, i mai notant al marge, sinó ab un cartapàs⁶⁴ [les notes] remeses, i des del primer dia tenir un llibre blanc partit per matèries del que pensau que algun dia haureu menester, i sempre tenint aquell⁶⁵ davant, anant reduint en aquell lo que os⁶⁶ vindrà a propòsit. Com si pensau⁶⁷ estudiar filosofia⁶⁸ i algun dia graduar-vos, tenir partits⁶⁹ en lo llibre⁷⁰ caps.⁷¹ per a demanar⁷² lo grau, altres per a gràcies, i altres caps.⁷¹ de matèries: dels cels, elements, animals, plantes, etc.; i com llegireu⁷³ una cosa notable en⁷⁴ un altre [llibre] que os⁷⁵ puga servir, fer un senyal o remesa d'aquell tal autor. A 61v

-
- 64 carpatas M
 65 aquel A
 66 us V
 67 penseu V
 68 Philosophia AM; Filosofia B; Filosofia C
 69 parts C; partit V
 70 lo llibre en V
 71 caps V
 72 demandar M
 73 *add. in margs* i com llegireu A
 74 ou M
 75 us V

5. El "factor humà" en l'ensenyament filosòfic. Glossa del fracàs en l'establiment d'un Estudi Lul·lià a Mallorca (1475-1481).

Al destacar el lligam entre la Filosofia i les institucions que serveixen a la seua docència, podriem caure en la temptació d'entendre que els corrents del pensament amb una certa consistència al llarg del temps, tal i com ens mostra la Història de la Filosofia, gaudiren d'un referent institucional també consistent. Ara bé, la consistència de les institucions, del seu establiment i del seu manteniment, dependeix de molts factors i, a sovint, de personals, de l'acció de dones i d'homes. Contrasta freqüentment la persistència històrica dels corrents, per una banda, amb la feblesa dels "factors humans", per altra. Volem dedicar unes planes a glossar aquest contrast, comentant un exemple històric que tenim ben documentat per la recuperació d'un conjunt d'epístoles i dades històriques (les referències bibliogràfiques de les quals s'han apuntat al final d'aquest capítol) relacionades amb Beatriu de Pinós, senyora barcelonina del segle XV, la qual volgué establir a Mallorca un Estudi per a la docència i la recerca de la Filosofia Lul·liana. Atenem el relat.

L'any 1475 fou un mal any per a Beatriu de Pinós i de Ballester, senyora de les baronies de Milany i Vallfogona. Aquest any morí el seu home i cosí, Francesc Galceran de Pinós i de Fenollet, el qual s'havia distingit tant per fets d'armes com per la seua sòlida formació humanística, lluitant al costat de la Generalitat en la guerra contra Joan II i composant una versió de les *Metamorfosis* d'Ovidi, que avui resta perduda. La noble senyora barcelonina afegí al dolor de la pèrdua del seu home la tristesa de veure vídua la seua benvolguda filla, Joana Estefania de Pinós i de Pinós, muller que havia estat de Bertran d'Armendaris i hereva de les baronies de Pinós i de Mataplana, a l'Alt Berguedà, que, també aquell any fatídic, foren ocupades per Felip Galceran de Castre-Pinós, baró de Castre.

Si la noble senyora barcelonina de seixanta anys (havia nascut el 1415) és el primer personatge d'aquesta història, el segon és Fra Mario de'Pazzi, que més bé era anomenat en terres catalanes mestre Màrio de Passa (o Fasa), ermità florentí que havia arribat a les Illes amb el propòsit de fundar un centre d'estudis lul.lians. No costa gens d'imaginar l'erudit florentí, llicenciat en Arts i Medicina, arrebatat per les lectures del Doctor Il.luminat, marxant per terres de Mallorca, arreglegant acuradament manuscrits lul.lians per esglésies i cenobis, entristint-se front l'enderrocada casa de Randa, on el savi Ramon tinguera la seua cèlebre il.luminació, i proposant-se ben fermament d'establir-hi un Estudi, reconstruir la casa i consolidar l'escola que mestre Llobet havia fundat (1449).

Sense dubte, la passió de l'ermità florentí prengué ben aviat en la vidua gran, a la qual servia de confessor; pròxima la seua mort, havia de pensar Beatriu de Pinós i de Ballester, el projecte lul.lià bé mereixia les seues propietats. No faltaren en la relació entre la senyora barcelonina i el mestre lul.lià d'intermediaris. Un d'aquests fou el prévere Jaume Navarro. Poc sabem d'aquest "correu" entre el mestre i la protectora, llevat que cap a l'estiu de 1478 va visitar Beatriu en la seua casa de Barcelona per a portar-li, a més d'un parell de llibres, les noves del florentí. El 16 de juny d'aquell any li escriu el prevere a l'ermità el següent:

"... Per la present [epistola] certific vostra saviesa com a nostre senyor Déu ha plagut per sa infinita bondat som arribats ab bon salvament en Barcelona, en què, tan prest com só estat en terra, hora per hora, som anat a càsa de la molt virtuosa senyora dona Beatriu de Pinós, la qual ha trobat grandíssim pler e consolació en la mia venguda..."

I concreta els motius del "pler e consolació" així:

"E narrant-li jo [Jaume Navarro] llargament tot lo que vós [Mario de'Pazzi] m'havien dit e jo me'n portí per memorial, e donant-li los dos llibres que vostra reverència m'acomana li donàs a ella, haver

oït la diligència vostra bona en la preparació del fer de l'estudi [lul.lià], quasi agenollà's ab les mans juntes, a Déu dient: "Glòria e llaor sia donada al meu senyor Jesucrist, car lo meu esperit resta molt aconsolat en les paraules que de vós, mossènyer, oig dir." E finit jo aquest raonament ab sa senyoria, prenguí d'ella comiat per aquell dia."

El prevere Jaume Navarro no sols era el "correu" entre el florentí i Beatriu de Pinós i de Ballester, també li va dur alhora una carta a un altre personatge d'aquesta història: Pere Carbonell, o millor Pere Miquel Carbonell i de Soler (o Dessoler), que aleshores comptava 48 anys i que des de feia un parell havia estat nomenat arxiver reial per Joan II de Catalunya i Aragó. ¿Què deia aquesta epístola de l'ermità al notari reial? No ho sabem. Ens ha pervingut, però, l'intent de complaure l'arxiver que va fer el florentí, remetent-li una carta de navegar des de l'Illa (que ben bé no sabem si arribà a les seues mans). També sabem de les bones relacions de l'escrivà aulic amb el teòleg Gabriel Desclapers, canonge a Girona i, després, beneficiat del Pi a Barcelona i mestre en l'Escola Lul.liana d'aquesta ciutat. Per últim, tenim notícies -i una bona col.lecció de lletres- de l'amistat de Joana Carbonell i de Soler, mare de l'arxiver reial i també vidua des de molts anys, amb Beatriu de Pinós i de Ballester. No coneixem, diem abans, el contingut de l'epístola de Mario de Passa a Pere Miquel Carbonell; som certs, tanmateix, del seu resultat, d'una conseqüència que mauraria amb l'estiu: En un document atorgat el 23 de setembre de 1478 pel notari i arxiver reial Pere Miquel Carbonell, Beatriu de Pinós i de Ballester deixava tots els seus béns a la universitat o municipi de Mallorca, per tal d'establir-hi un centre d'estudis lul.lians, i demanava al Rei Joan II un privilegi per a reconstruir l'antiga casa lul.liana de Randa.

La segona part de la història, de com el projecte acabà en fracàs, té alguns fils que el destí encabdellà. La filla de Beatriu de Pinós, Joana, es va tornar a casar en segones noces amb Joan de Castre-Pinós, de la branca del castlans de Cervera, la qual cosa s'esdevingué vers el 1481. Podem deduir que la filla primer i el seu nou marit després no contemplaren amb bons ulls la

donació. Malgrat la seua "gran humilitat", li confessava a l'arxiver paraules que el notari reial transmetia a Beatriu de Pinós:

"La senyora Beatriu és ma mare, e jo, per ésser-li filla, no he curar de les males llengües, sinó que li sia obedient e faça tostemps vers ella lo que deute filial m'obliga. Encara que ella faça qualsevulla cosa contra mi, jo no vull fer res contra ella, sinó que prec Déu per ella qui la guard e li faça conèixer la veritat."

"Cosa contra mi", "conèixer la veritat" són, sense dubte, expressions massa fortes per a no moure la reflexió de la mare. L'ànim de la senyora barcelonina ja restava inquiet d'abans. Les indiscrecions de l'ermità florentí amb l'inquisidor Guillem Caselles, relatant-li el seu projecte de donació tot just a un frare predicador (que es caracteritzaria, amb el temps, pel seu anti-lul.lisme i per l'intent -infructuós- l'any 1484 de reintroduir la nova inquisició a Barcelona), fan declarar a la senyora barcelonina front al prevere Jaume Navarro: "...estic ab gran basca que per lo seu parlar la cosa [el projecte d'Estudi] no haja pertorbació".

A les intrigues dels frares predicadors, sempre guardians de l'estricta ortodoxia front a l'incert lul.lisme, cal afegir els recels dintre d'aquest mateix moviment. Mestre Mario de'Pazza sospita que mossèn Pere Daguí, un altre lul.lista nat a Montblanc, que després arribaria a regir la càtedra de Filosofia lul.liana de Mallorca (1483-1487) i a capellà de Ferran II (1487), tingué la intenció de desaconsellar la donació. No en sabem que s'esdevingué en realitat. Tot just un altre fil té a veure amb el monarca que havia estat proclamat el 1479 rei de Catalunya i Aragó, doncs foren les dificultats polítiques (juntament amb l'esmentada oposició familiar) les que acabaren per impossibilitar el projecte. Si vers el 1480 el bisbe de Girona, Joan de Margarit i de Pau, fa una crida per la defensa "amb diligència i ànim" del lul.lisme hem de deduir que aquest corrent doctrinal es trobava amenaçat. Poc abans s'havia esdevingut també el "fet de mestre Clapers" (encara que no disposem de tots els elements, sembla

que s'havien presentat unes butlles contra els edictes reials) -molt probablement el lul·lista ja esmentat-, que obligà al síndic Joan Mateu, enviat pels consellers de Barcelona, a unes gestions davant del nou rei Ferran l'agost de 1479 a Saragossa.

Un futur ple d'ombres era l'horitzó dels nostres personatges. Fra Mario de Pazzi, derrotat, se'n tornà a Itàlia on morí ben aviat, el 1481. Beatriu de Pinós restà a Mallorca, o sabem que vivia encara el 1484. La fundació que havien promogut ambdós, l'Estudi lul·lià, havia estat un fracàs. Molt probablement Beatriu de Pinós no arribà a veure acabat un altre projecte lul·lià que seguia de prop. L'ermita de la Trinitat de Miramar a Valldemosa, que es constituí l'any 1485 sota la direcció dels teòlegs Bartolomeu Caldentey i Francesc Prats.

El relat anterior es basa en un conjunt d'epístoles que ens han pervingut. Cronològicament ordinades, les cartes són:

- 1) El prevere Jaume Navarro a Mario de Pazzi (Barcelona, 16 de juny de 1478).
- 2) Joana de Pinós, vescomtessa d'Illa i de Canet, a Beatriu de Pinós, mare seua (Bagà, tardor-hivern de 1478(?)).
- 3) L'arxiver i humanista Pere Miquel Carbonell a Beatriu de Pinós (Barcelona, 24 de març de 1479).
- 4) Joana Carbonell i de Soler a Beatriu de Pinós (Barcelona, 23 de juny de 1479).
- 5) El síndic Joan Mateu als consellers de Barcelona (Saragossa, 2 d'agost de 1479).
- 6) Joana Carbonell i de Soler a Beatriu de Pinós (Barcelona, 18 d'octubre 1479).
- 7) Joana Carbonell i de Soler a Beatriu de Pinós (Barcelona, 3 de gener 1480).
- 8) Joana Carbonell i de Soler a Beatriu de Pinós (Barcelona, 22 de març 1480).

Aquestes epístoles han estat publicades en els següents articles i llibres:

- Eusebi Pascual: "Detalles curiosos de una visita de Da. Beatriz de Pinós", *Bolletí de la Societat Arqueològica Luliana*, VII (1897-1898), pp. 2-3 (epístola 1).
- Id.: "Una carta de la vizcondesa de Canet a su madre Da. Beatriz de Pinós", *Bolletí de la Societat Arqueològica Luliana*, VIII (1899-1900), p. 131. (ep. 2).
- Estanislau de K. Aguiló: "Cartas del Cronista Carbonell a D.^a Beatriz de Pinós", *Bolletí de la Societat Arqueològica Luliana*, III (1889-1890), pp. 30-31, 31-32, 32, 45-46 i 46 (eps. 3, 4, 6, 7 i 8).
- Josep M. Madurell i Marimon: "Legaciones barcelonesas en la corte de los Reyes Católicos", *Hispania*, LXVII (1957), document núm. 8 (ep. 5).
- Max Cahner (edic. a cura de): *Epistolari del Renaixement*. València, Albatros edicions, 1977, pp. 99-108, 65-67 i 109-114 (totes les eps.).

A més de les notes d'aquestes edicions, hom pot veure:

- Antoni Fons: *Historia de Mallorca*, III. Ciutat de Mallorca, 1966, pp. 101-109.
- Miquel Batllori: *A través de la història i la cultura*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 67 i, en general, cap. 3.

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat
Moderna.

1. La constitució metòdica de la Filosofia Moderna.

a) Descartes, Spinoza, Leibniz.

La qüestió metòdica és fonamental en la Filosofia Moderna i en la Contemporània. Segons els seus representants més clàssics, es presenta i pretén de distingir-se com una reflexió sobre el mètode. Es per això que tractarem d'allò que hem anomenat la "constitució metòdica" de la Filosofia Moderna, considerant-ne l'orientació racionalista (Descartes, Spinoza, Leibniz) i l'empirista (Bacon, Locke, Hume), constitució que jeu a la base, com veurem, del sorgiment de la Didàctica.

Es coneguda la importància del *Discurs del mètode* cartesià en la gènesi de la Filosofia Moderna⁽¹⁾. El filòsof francès destaca el caire propedèutic del

(1).- En cal un complement bibliogràfic. Les obres de R. Descartes han estat publicades en diverses edicions, com ara: *Oeuvres inédites de Descartes*. Précédées d'une introduction sur la méthode par Louis Alexandre comte Foucher de Careil. Ladrangé et Durand, 1859-60, 2 vols; *Oeuvres de Descartes*. Publiées par Charles Adam et Paul Tannery. Cerf., 1897-1913, 13 vols. (reimpres. Paris, 1957-1958); *Oeuvres et lettres*. Textes présentés par André Bridoux (2^a edic. considérablement augmentada, Paris, 1952, reimp. 1953); *Oeuvres philosophiques de Descartes, textes établis, présentés e annotés par Ferdinand Alquié*, Paris, 1967. Els estudis bibliogràfics i lexicogràfics més importants són: Paul Schrecker: "Bibliographie de Descartes savant", *Thales*, 3 (1936) pp. 145-154; Gregor Sebba: *Bibliographia cartesiana. A Critical Guide to the Descartes Literature, 1800-1960*. The Hague, 1964; E. Gilson: *Index scolastico-cartésien*, Paris, 1912. Cal recordar la celebració del "Congrés Descartes" (*Etudes cartésiennes. Travaux du IX^e Congrès International de Philosophie (Congrès Descartes)*, 3 vols. Paris 1937). En català, l'obra de Descartes no ha estat gairebé publicada. La *Biblioteca Popular de "L'Aveng"* (com hom sap, *L'Aveng* fou la revista més important del "Modernisme" català, es publicà des del 1881 fins el 1893) va incloure en el seu catàleg una traducció del *Discurs del mètode*, a cura de Cebrià de Montoliu (1873-1923), que, tanmateix, no hem tingut a les nostres mans. En la nostra llengua estan anunciades tres traduccions de les obres cartesianes: *Discurs del mètode, precedit de les Regles per a la direcció de l'esperit*, *Els principis de la Filosofia (Selecció)* i *Tractat de les*

tractament del mètode en la determinació d'un contingut doctrinal, donant així

passions, *seguit de les Cartes a la princesa Elisabeth*. N'és interessant el núm. 21 de la revista franciscana *Critèrium*. Col·lecció ideològica, sobre "Qüestions de filosofia - Camus - Sartre - Ortega - d'Ors - Torras - Descartes - Llull." (Barcelona, 1963). Els estudis més importants en són: Ferdinand Alquié: *La découverte métaphysique de l'homme chez Descartes*, Paris, 1950; id.: *Descartes. L'homme et l'oeuvre*, Paris, 1956; id.: *Etudes cartésiennes*, Paris, 1982; F. Bader: *Die Ursprünge der Transzendentalphilosophie bei Descartes*, Bonn, 1979; Marcelle Barjonet-Hureau: *Descartes*, Paris, 1920; Leslie S. Beck: *The Method of Descartes. A Study of the Regulae*, Oxford, 1952; id.: *The Metaphysics of Descartes. A Study of the Meditations*, Oxford, 1965; Michelle Beyssade: *Descartes*, Paris, 1972; id.: *La Philosophie première de Descartes. Le Temps et la cohérence de la Métaphysique*, Paris, 1979; Blanchet: *Les antécédents historiques du Je pense*, Paris, 1920; J. J. Blom: *Descartes, His Moral Philosophy and Psychology*, Sussex, 1978; F. Bouillier: *Histoire de la Philosophie cartésienne*, 2 vols, Paris, 1868³; Pierre Boutroux: *L'imagination et les mathématiques selon Descartes*, Paris, 1900; Frederick Broadie: *An Approach to Descartes' Meditations*, London, 1970; L. Brunschvicg: *Descartes*, Paris, 1937; Butler (edit.): *Cartesian Studies*, Oxford, 1972; N. Chomsky: *Cartesian linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York, 1966; Willis Doney (edit.): *Descartes. A Collection of Critical Essays*, London, 1968; K. Fischer: *Descartes and his School*, New York, 1887; H. G. Frankfurt: *Demons, Dreamers and Madmen: The Defense of Reason in Descartes' Meditations*, Indianapolis, 1970; R. Frondizi: *Descartes*, Buenos Aires, 1967; L. Gäbe: *Descartes' Frage nach der Existenz der Welt*, Meisenheim, 1968; A. B. Gibson: *The Philosophy of Descartes*, London, 1932; E. Gilson: *Etudes sur la rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*, Paris, 1930; E. Goguel: *Descartes y su tiempo*, Madrid, 1946; M. Gueroult: *Descartes selon l'ordre des raisons*, 2 vols, Paris, 1953; id.: *Nouvelles réflexions sur la preuve ontologique de Descartes*, Paris, 1955; H. Gouhier: *La pensée métaphysique de Descartes*, Paris, 1962; O. Hamelin: *El sistema de Descartes*, Buenos Aires, 1949; A. Hoffmann: *Descartes*, Madrid, 1932; K. Jaspers: *Descartes und die Philosophie*, Berlin, 1956³; Anthony Kenny: *Descartes. A Study of his Philosophy*, New York, 1968; L. Laberthonniere: *Etudes sur Descartes*, 2 vols. Paris, 1935; J. Laporte: *Le rationalisme de Descartes*, Paris, 1950²; Henri Lefebvre: *Descartes*, Paris, 1947; Roger Lefevre: *La Vocation de Descartes*, Paris, 1956; id.: *L'Humanisme de Descartes*, Paris, 1957; id.: *Le Criticism de Descartes*, Paris, 1958; id.: *La Métaphysique de Descartes*, Paris, 1959; id.: *La Bataille du "Cogito"*, Paris, 1960; M. Leroy: *Descartes*, Madrid, 1930; P. Natorp: *Descartes' Erkenntnistheorie*, Marburg, 1882; Sergio Rabade: *Descartes y la gnoseología moderna*, Madrid, 1971; W. Rödl: *Descartes. Die innere Genesis des cartesianischen Systems*, München-Basel, 1964; id.: *Descartes' Erste Philosophie*, Bonn, 1971; Geneviève Rodis-Lewis: *Descartes: Initiation à sa philosophie*, Paris, 1950; id.: *L'Individualité selon Descartes*, Paris, 1950; id.: *L'œuvre de Descartes*, 2 vols., Paris, 1971; G. Schmidt: *Aufklärung und Metaphysik. Die Neubegründung des Wissens durch Descartes*, Tübingen, 1965; Charles Serrus: *La méthode de Descartes et son application à la métaphysique*, Paris, 1933; Norman Kemp Smith: *Studies in the Cartesian Philosophy*, London, 1902; id.: *New Studies in the Cartesian Philosophy*, London, 1952; A. Valensin: *Imágenes de Descartes*, Madrid, 1963; J. Xirau: *Descartes y el idealismo subjetivista moderno*, Madrid, 1927; Margaret Dauler Wilson: *Descartes*, London, 1978.

una forta destalada a la Filosofia de l'Escola. Malgrat que Descartes adverteix que el seu propòsit no rau en ensenyar "el mètode que cadascú ha de seguir per conduir bé el seu cor; sinó sols mostrar de quina manera he tractat jo de conduir el meu" (primera part), és innegable la pretensió cartesiana de fixar un únic mètode que, comprnent els avantatjes d'aquells usals en la Lògica, ja siga entesa com a cànon o a la manera de l'*Ars* de Ramon Llull, en l'Anàlisi antiga en la moderna Algebra, "estigués exempt dels seus defectes". El mètode cartesià, tal i com apareix perfilat en el *Discurs*, inclou unes regles breus (acceptar sols allò indubitablement clar i distint; procedir analíticament amb les dificultats i dels objectes més simples a aquells de més complexes, i efectuar-hi enumeracions completes. *Cfr.* segona part del *Discurs*) i d'ell es desprenen "algunes regles de moral" (tercera part). Amb això es tracta d'establir principis segurs per a la Filosofia, i així que aquesta els proporcione a la resta de ciències.

Un interessant passatge que determina, més encara, el concepte de mètode filosòfic cartesià es troba en la resposta a les "segones objeccions" a les *Meditacions Metafísiques*, que havien estat "recollides de diversos teòlegs i filòsofs pel R. P. Mersenne". Aquest conclou el seu escrit proposant-li a Descartes una exposició "more geometrico", doncs "seria força útil, per això, que, a la fi de les vostres solucions, després d'haver establert algunes definicions, postulats i axiomes, disposàsseu tot segons el mètode dels geomètres, en el que tan versat us trobeu, a fi que, ordenadament i com d'un cop d'ull, els vostres lectors trobessin satisfacció i vós infonguéssu en el seu esperit el coneixement de la divinitat". En la seua contestació, Descartes segueix el consell de Mersenne, encara que justificant el seu procedir prèviament. En essència, distingeix entre l'ordre de l'exposició i la manera de la demostració, i, en aquesta, entre l'*ordo inventionis* (anàlisi) i l'*ordo expositionis* (síntesi). El primer explora la construcció mateixa en exercici; el segon és l'expressió "formalitzada" d'allò que ha estat "descobert" d'una altra

manera que "formalitzadament". A continuació, Descartes recull en la seua resposta a l'objecció un breu desenvolupament, pròxim en el seu tema a la tercera de les meditacions, que du el títol "Raons que proven l'existència de Déu i distinció que hi ha entre l'esperit i el cos humà, disposades a la manera geomètrica".

N'és interessant d'assenyalar que B. de Spinoza restarà influït en el seu plantejament metòdic per la resposta cartesiana a les següents objeccions. Fins i tot, podria dir-se que dedueix les conseqüències de la resposta del francès. L'*ordo inventionis* no pot ésser més que "coneixement reflexiu", "idea de la idea". L'*ordo expositionis*, per altra banda, es "formalitzarà" fins esdevenir "ordre geomètric".

Al seu incomplet *Tractatus de intellectus emendatione*⁽²⁾ planteja la qüestió de l'*ordo inventionis*, doncs "el vertader mètode és la via mitjançant la qual la veritat mateixa, o les essències objectives de les coses, o les idees (tot açò significa el mateix) són cercades en l'ordre degut" (§ 27 (36)). Després de fixar-hi "les coses que cal conèixer" i justificar que la recerca metòdica és finita, d'establir les relacions entre les idees i la certesa (§§ 24-27), conclou:

"El mètode necessàriament ha d'ocupar-se del raonament i de la intel·lecció; és a dir, el mètode no és el raonament mateix que porta a la intel·lecció de les causes de les coses, i menys encara és la intel·lecció de les causes de les coses, sinó que consisteix en entendre què és la idea vertadera, distingint-la de la resta de percepcions i investigant-ne la seua natura, amb la finalitat de conèixer així el nostre poder d'intel·lecció i adreçar la ment per a que entenga segons aquesta norma tot allò que ha d'entendre, donant-li com ajut una sèrie de regles ben definides i fent-ne, a més a més que la ment no és una altra cosa que el coneixement reflexiu o la idea de la idea, i com que no pot donar-se sense que es done prèviament la idea mateixa, el mètode tampoc no podrà donar-se sense que es done

(2).- El títol sencer del qual és precisament: *Tractatus de intellectus emendatione et de via, qua optime in veram rerum cognitionem dirigitur*. Com hom sap l'etimologia del grec "mètode" és l'equivalent al llatí "via".

prèviament la idea. D'ací que el bon mètode serà aquell que mostra de quina manera s'ha d'adreçar-la ment segons la norma d'una idea verdadera donada". (*Ibid.*, § 27 (37-38)).

Si el mètode resta perfilat com el "coneixement reflexiu", la "idea de la idea", és lògic pensar que la seua caracterització haurà de patir variacions amb les determinacions modernes d'ambdós conceptes.

Pel que fa a l'*ordo expositionis* la distància amb Descartes s'amplia. Mentre en el seu *Tractatus brevis* s'apunten els primers indicis d'un desenvolupament *ordine geometrico*, compaginats amb altres mitjans expositius (Spinoza intercala un parell de diàlegs; el primer entre l'Intel·lecte, la Raó, l'Amor i la Concupiscència; el segon entre Erasme i Teófil; ambdós entre els capítols 2 i 3 de la primera part). L'apèndix del *Tractatus brevis...* apareix organitzat en set axiomes inicials, als quals segueixen quatre proposicions amb els seus corresponents teoremes i un corolari; després d'això, un segon epígraf recupera l'estil del *Tractatus*, tornant sobre l'ànima humana). Amb els *Principis de Filosofia de Descartes*⁽³⁾ s'adopta plenament un procedir que assoliria la seua expressió clàssica en la seua *Ethica*. Spinoza incorpora, després d'una introducció on glossa el sentit del dubte cartesià, les definicions que Descartes oferia a les objeccions recollides pel R. P. Mersenne i els seus axiomes o nocions comuns, que progressivament va ampliant. La rigorització expositiva assolirà amb l'*Ethica* el seu estadi més elevat. Els seus cinc llibres presenten una atapeïda xarxa de definicions, explicacions, axiomes, proposicions, demostracions, escolis i apèndixs, que van desplegant-se i entrellaçant-se arboriament.

(3).- Títol sencer: *Renati Des Cartes Principiorum philosophiae partes I et II more geometrico demonstratae... Acceserunt Cogitata metaphysica*, 1663.

Malgrat la crítica de J. Locke -que després veurem-, G. W. Leibniz⁽⁴⁾ no

- (4).- En donarem algunes referències bibliogràfiques sobre Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). Les edicions més importants de les seues obres han estat: *Oeuvres philosophiques latines et françaises de M. de Leibniz*, 1 vol., Amsterdam i Leipzig, 1676; *Opera Omnia, nunc prima collecta, in classes distributa, praefationibus et indicibus ornata studio Ludovici Dutens*, 6 vols., Ginebra, 1768; *Gottfried Wilhelm Leibniz Opera philosophica quae exstant Latina, Gallica, Germanica omnia*, 2 vols., Berlin, 1840, ed. per J. E. Erdmann (reprod. facsimil en un vol., Aalen, 1959, amb ampliacc. de R. Vollbrecht); *Oeuvres philosophiques de Leibniz*, 2 vols., Paris, 1866, reimp. 1900, edic. a cura de Paul Janet; *Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz*, 7 vols., Berlin, 1875-90 (reprod. facsimil, Hildesheim, 1978), a cura de C. J. Gerhardt; *Gottfried Wilhelm Leibniz: Sämtliche Schriften und Briefe*, previst. 40 vols., Darmstad, 1923-1931, Berlin, 1954 i ss. a cura de l'Acadèmia de Ciències; *Leibniz - Werke*, previst. en 20 vols., 1949 i ss., a cura de W. E. Peuckert; *Leibniz. Deutsche Schriften*, 2 vols., ed. a cura de Guhrauer, Hildesheim, 1966; *Opuscles et fragments inédits de Leibniz*, ed. a cura de Louis Couturat, Paris, 1903 (reprod. facsimil, Hildesheim, 1961); *Leibniz: Textes inédits*, 2 vols. Paris, 1948, edic. a cura de G. Grua; *Lettres et opuscles inédits*, Hildesheim, 1975; "Die Mathematischen Studien von G. W. Leibniz zur Kombinatorik", *Studia Leibnitiana Supplementa XV*, edic. de Knobloch, Wiesbaden 1976. Els repertoris bibliogràfics més importants, així com els estudis lexicogràfics leibnizians, han estat: Emile Ravier: "La préparation du catalogue critique et chronologique des oeuvres de Leibniz", *Journal des Savants*, 1906, pp. 370-389 i 431-441; id.: *Bibliographie des oeuvres de Leibniz*, 1937. Complement de Paul Schrecker en *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, 126 (1938); Kurt Müller: *Leibniz - Bibliographie*, 1967. A més a més d'aquestes obres, resulta interessant la seua correspondència amb con Arnauld (1686-1687), Des Bosses (1706-1716, public. en 1768) i Clarke (1715-1716, public. en 1717). Des del any 1969 apareixen els *Studia Leibnitiana. Zeitschrift für Geschichte der Philosophie und der Wissenschaften vom 16. bis 18. Jahrhundert*, ed. por Kurt Müller, Heinrich Schepers i Wilhelm Totok. A Alemanya es troben a més el *Leibniz-Archiv* (Hannover), el *Leibniz-Forschungsinstitut* (Münster/Berlin) i la *Leibniz-Ausgabe* (Münster/Hannover/Berlin). En llengua catalana hi ha tres obres de Leibniz a punt de publicar-se. En l'editorial Laia, un parell de compilacions d'opuscles, els *Opuscles francesos* i els *Opuscles llatins*, i l'obra *Nous assaigs sobre l'enteniment humà*. En l'editorial Alhambra, una edició i el material didàctic de la *Monadologia*, a cura d'Hilari Arnau. Els estudis més importants sobre Leibniz són, segons l'ordre alfabètic: J. Baruzi: *Leibniz et l'organisation religieuse de la terre*, Paris, 1907; Y. Belaval: *Pour Connaître la pensée de Leibniz*, Paris, 1951; id.: *La pensée de Leibniz*, Paris, 1952; id.: *Leibniz, critique de Descartes*, Paris, 1960; id.: *Leibniz. Introduction à sa philosophie*, Paris, 1959; id.: *Études leibniziennes*, Paris, 1976; C. D. Broad: *Leibniz. An Introduction*, Cambridge, 1975; F. Brunner: *Études sur la signification historique de la philosophie de Leibniz*, Paris, 1951; E. Cassirer: *Leibniz' System in seinen wissenschaftlichen Grundlagen*, Marburg, 1902 (reimpr. 1962); P. Costabel: *Leibniz et la dynamique*, Paris, 1960; L. Couturat: *La Logique de Leibniz*, Paris, 1901; M. Dascal: *La Sémiologie de Leibniz*, Paris, 1978; Daville: *Leibniz historien. Essai sur l'activité et la méthode historique de Leibniz*, Paris, 1909; K. Fischer: *Gottfried Wilhelm Leibniz*, Heidelberg, 1920^{ss}; J. O. Fleckenstein: *G. W. Leibniz. Barock und Universalism*, München, 1958; G. Friedmann: *Leibniz et Spinoza*, Paris, 1946^a; M. Frischeisen-Köhler, et. al.: *Descartes, Spinoza, Leibniz*,

va renunciar als plantejaments racionalistes al voltant del mètode filosòfic, que, com ja hem mostrat, tendeix a rigoritzar-se tot seguint el model geomètric. Com exemple, hom pot aduir aquest passatge dels *Nouveaux Essais sur l'Entendement humain*, par l'auteur du système de l'harmonie préétablie (1703):

"PHILOSOPHE]. Je commence à entendre ce que c'est qu'une liaison des idées distinctement connue, et je vois bien, qu'en cette façon les Axiomes sont nécessaires. Je vois bien aussi comment il faut que la méthode, que nous suivons dans nos recherches quand il s'agit d'examiner les idées, soit réglée sur l'exemple des Mathématiciens, qui depuis certains commencemens fort clairs et fort faciles (qui ne sont autre chose que les Axiomes et les Définitions) montent par de petits degrés et par une enchainure continuelle de raisonnemens, à la découverte et à la démonstration des vérités, qui paroissent d'abord au dessus de la capacité humaine. L'art de trouver des preuves et ces méthodes admirables, qu'ils ont inventées pour démêler et mettre en ordre les idées moyennes, est ce qui a produit des découvertes si étonnantes et si inespérées. Mais de savoir, si avec le tems on ne pourra point inventer quelque semblable méthode, qui serve aux autres idées, aussi bien que'à celles, qui appartiennent à la grandeur, c'est ce que je ne veux point déterminer. Du moins, si d'autres idées étoient examinées selon la méthode, ordinaire aux Mathématiciens, elles conduiroient nos pensées plus loin que nous ne sommes peut-être portés à nous le figurer et cela se pourrait faire particulièrement dans la

Madrid, 1925; G. Grua: *Jurisprudence universelle et Théodicée selon Leibniz*, Paris, 1953; id.: *La justice humaine selon Leibniz*, Paris, 1956; M. Gueroult: *Dynamique et métaphysique leibniziennes*, Paris, 1934; Aron Gurwitsch: *Leibniz. Philosophie des Panlogismus*, Berlin, 1974; H. Heimsoeth: *Die Methode der Erkenntnis bei Descartes und Leibniz*, Giessen, 1912-1914; H. Heinz Holz: *Leibniz*, Madrid, 1970. Hidé Ishiguro: *Leibniz. Philosophy of Logic and Language*, New York, 1972; J. Jalabert: *La théorie leibnizienne de la substance*, Paris, 1947; W. Kabit: *Die Philosophie des jungen Leibniz*, Heidelberg, 1909; Dietrich Mahnke: *Leibnizens Synthese von Universalmathematik und Individualmetaphysik*, 1925, reimpr. Stuttgart-Bad Cannstatt, 1964; G. Martin: *Leibniz*, Köln, 1960; J. Moreau: *L'univers leibnizien*, Paris, 1956; K. Müller/ G. Krönert: *Leben und Werk von Leibniz, eine Chronik*, Frankfurt, 1969; J. Ortega y Gasset: *La idea de principio en Leibniz*, 2 vols., Madrid, 1967; G. H. R. Parkinson: *Logic and Reality in Leibniz's Metaphysics*, Oxford, 1965; Nicholas Rescher: *Leibniz. An Introduction to his Philosophy*, Oxford, 1979; A. Robinet: *Malebranche et Leibniz. Relations personnelles*, Paris, 1955; O. Roy: *Leibniz et la Chine*, Paris, 1972; Bertrand Russell: *A Critical Exposition of the Philosophy of Leibniz*, London, 1900, 1937²; Jaime de Salas: *El conocimiento del mundo externo y el problema crítico en Leibniz y en Hume*, Granada, 1977; Schulenburg: *Leibniz als Sprachforscher*, Frankfurt, 1973; M. Serres: *Le système de Leibniz et ses modèles mathématiques*, 2 vols., Paris, 1968; J. F. Soriano Gamazo: *El problema de la libertad en Leibniz y los antecedentes escolásticos españoles del siglo XVI*, Madrid, 1963; W. Totok/ C. Haase: *Leibniz: sein Leben, sein Wirken, seine Welt*, Hannover, 1966; Anna Teresa Tymieniecka: *Leibniz' Cosmological Synthesis*, Assen, 1964; Joaquim Xirau: *Leibniz: las condiciones de la verdad eterna*, Barcelona, 1921.

Morale, comme j'ai dit plus d'une fois.

THEOPHILE]. Je crois que vous avez raison, Monsieur, et je suis disposé depuis longtemps à me mettre en devoir d'accomplir vos prédictions." (5)

Es interessant de destacar els seus esforços per instaurar un precís "càlcul filosòfic" ("ciència universal", "general", etc.). A tal efecte, resulten significatius -i d'un indubtable relleu com a precursors de la lògica moderna-, opuscles com ara "Non inelegans specimen demonstrandi in abstractis" (6), "De scientia universali seu calculo philosophico", "Initia scientiae generalis de nova ratione instaurationis et augmentationis scientiarum...", "De natura et usu scientiae generalis", "Fundamenta calculi rationatoris", etc. (7).

La distinció bàsica ja no s'estableix entre l'ordre de la recerca i aquell de l'exposició -o, tot seguint la terminologia a l'ús, entre "l'art d'inventar" i "la methode de la certitude"- sinó entre els coneixements humans i els seu "inventari" ("l'inventaire general de toutes les connaissances, qui se trouvent deja parmi les hommes") possibilitat per la "science générale" (8). Kant arreplegaria la imatge de l'inventari (8). Abans de parlar del filòsof de Königsberg parlarem, però, del corrent empirista.

(5).- Llibr. IV, §§ 7-8, segons Gottfried Wilhelm Leibniz: *Opera Philosophica Omnia*, instruxit J. E. Erdmann, 1840, reimpr. Scientia ALEN, 1959, p. 382. Cfr.: "De vera methodo Philosophiae et Theologiae.", *ibid.*, pp. 109-111; "Préceptes pour avancer les sciences.", *ibid.*, 168 i s.. i *Nouveaux Essais...*, llib. II, 12-13, *ibid.*, 291 i s.

(6).- *Ibid.*, pp. 94-97.

(7).- *Ibid.*, pp. 82-94.

(8).- Així, al pròleg A de la *Kritik der reinen Vernunft*: "La metafísica no és més que l'inventari de tots els coneixements que posseïm, sistemàticament ordenats per la *raó pura*" (*KrV*, A XX).

b) Bacon, Locke, Hume.

La determinació racionalista del mètode filosòfic restarà controvertida per als pensadors empiristas. Aquests, encara que comparteixen el postulat de la seua necessitat, discrepen pel que fa a la seua caracterització. Discrepància que sorgeix, en darrera instància, de la crítica als elements que servien per a la definició racionalista, com ara les nocions de "coneixement", "idea", etc. El cas de J. Locke resulta ben significatiu.

J. Locke segueix F. Bacon en la confiança dipositada en el mètode. Aquest afirma, per exemple, al cap. XVIII del llibre I del seu *Novum Organum*: "Cal que, tant les nocions com els principis, siguin arrancats de la realitat per un mètode més cert i segur, i que l'esperit empre en tot millors procediments". Un significatiu exemple de la confiança lockeana en el mètode es troba en els seus consells pedagògics⁽⁹⁾. Front a "l'ordre i la constància", Locke afirma taxativament: "D'allò que n'estic segur és que, per aclarir el camí d'un escolar, per a sostindre'l en la seua marxa, per a permetre'l d'anar amb pas fàcil i avançar molt lluny en qualsevol recerca, no res val tant com un bon mètode. El seu preceptor, doncs, ha d'esforçar-se en fer-li comprendre la seua utilitat, en acostumar-li a l'ordre, en ensenyar-li els mètodes en totes les direccions del pensament." (*Some Thoughts concerning Education*, par. 195). Recurs al mètode front a "recarregar la memòria" (§ 64), versus les pràctiques "antinaturals, estranyes i desagradables" (§ 86), mètode aplicat "des del començament" (§ 87). No exempt d'un caire lúdic o progressiu, com demostra l'exemple de la lectura: "Hi poden emprar-se daus o altres joguets per ensenyar l'alfabet als xiquets jugant, i poden d'imaginar-se encara altres molts mètodes que, escaients al caire peculiar dels xiquets, fan d'aquest estudi un joc per a ells (...). Volgués que es comencàs per aquestes quatre lletres -A, B, C, D- o,

(9).- Atendrem lògicament aquests passatges pel caire d'aquesta Tesi.

potser, per dues solament. Quan el xiquet les conegués perfectament se li afegiria una altra, i així successivament fins que, contenen cada costat -d'una bola de vint-i-vuit cares- una lletra, hi estigués l'alfabet sencer." (§§ 148 i 150). En una paraula, el mètode és natural (per exemple: "el mètode natural, que consisteix en aprendre una llengua per l'ús...", § 168). La influència d'aquesta obra de Locke s'adverteix en l'esment que n'efectua J.-J. Rousseau en el prefaci del seu *Emili*⁽¹⁰⁾, les repercussions posteriors de la qual, per exemple en Kant, són ben conegudes.

El mètode filosòfic emprat per J. Locke és qualificat com a "mètode històric" en el llibre I del seu *Assaig sobre l'enteniment humà*. La definició que hi aporta, tanmateix, precisa el sentit d'aqueixa afirmació. Vegem-ho:

"Estant el meu propòsit investigar l'origen, la certesa i l'abast del coneixement humà, junt amb els fonaments i graus de la creença, l'opinió i l'assentiment, no em posaré ací en consideracions físiques sobre la ment, ni em preocuparé d'examinar en què consisteix la seua essència, o mitjançant què moviments dels nostres esperits o quines alteracions dels nostres cossos arribem a tindre sensacions els nostres òrgans o idees en nostres enteniments, ni tampoc si algunes d'aquestes idees, o totes elles, depenen o no en la seua formació de la matèria. Aquestes especulacions, per molt curioses i entretingudes que siguen, les deixaré a banda per ser alienes al projecte que ara m'ocupa. Serà prou per al meu propòsit actual el considerar les facultats del discerniment de l'home tal i com s'empren respecte dels objectes amb els que es relacionen; i estime que no hauré malgastat els meus esforços en les reflexions que dedicaré a aquest propòsit si, mitjançant aquest senzill mètode històric, assolisc de donar alguna raó de les maneres segons les quals els nostres enteniments arriben a adquirir aquestes nocions que tenim de les coses, i si puc establir algunes regles pel que fa a la certesa del nostre coneixement o mostrar els fonaments de les conviccions que trobem entre els homes."⁽¹¹⁾

És clar que Locke utilitza-hi el terme "històric" en la seua accepció més clàssica, en tant que recerca d'un objecte -l'enteniment humà- des de la perspectiva del procés mitjançant el qual arriba, per exemple, a estatjar

(10).- En trobem una traducció al català a l'editorial Eumo de Barcelona.

(11).- *Assaig sobre l'enteniment humà*, llib. I, I, 2 i ss.

diverses idees, partint de l'experiència⁽¹²⁾. La distinció entre un mètode -que actualment anomenariem millor- de recerca psicològica i transcendental, i un altre fonamentat històricament restarà, doncs, posada de relleu en el conjunt de l'obra de D. Hume, com s'exposarà més endavant. Malgrat la crítica que dirigeix contra les nocions elaborades pels filòsofs racionalistas per a determinar el seu mètode (com a "coneixement reflexiu, etc.), fonamentada en la seua anàlisi de les operacions dels nostres sentits i de la nostra ment, Locke no renuncia a la possibilitat d'elaborar un mètode apodíctic per amplis sectors del coneixement humà. Com es pot veure en aquest passatge, l'ampliació del coneixement rau en la consecució d'un mètode escaient:

"S'ha donat generalment per establert que sols les matemàtiques són susceptibles de certesa demostrativa. Però, no éssent privilegi exclusiu de les idees de número, extensió i figura, segons crec, el que el seu acord i desacord pugua percebre's intuitivament, és possible que es dega a la carència d'un mètode escaient i d'aplicació de la nostra part, i no a la falta de suficient evidència en les coses, el que s'haja pensat que la demostració tinga tan poc a veure amb altres parts del nostre coneixement, i que gairebé ningú n'haja aspirat a ella, llevat dels matemàtics."⁽¹³⁾.

La posició de David Hume és, potser, més radical que la de J. Locke. Hume⁽¹⁴⁾ comença el seu *Treatise* defensant la dependència de totes les ciències

(12).- Amb qüestions com les següents: "...és innegable que els homes tenen en la seua ment diverses idees (...) suposem aleshores que la ment siga, com nosaltres diem, un paper en blanc, desproveït de tota escritura, sense cap idea ¿com arriba a tindre-las?... ¿d'on trau tots aquests materials de la raó i del coneixement? A això responc amb una sola paraula: de l'experiència." (*Assaig ...*, llib. II, I, 1-3).

(13).- *Assaig ...*, llib. IV, II, 9).

(14).- Cal també una referència bibliogràfica sobre David Hume (1711-1776). Les seues obres han estat editades sota el títol: *David Hume: The Philosophical Works*, 4 vols., ed. per O. H. Green i T. H. Grose, London, 1826, 1854², 1874-1875³; nova edic. 1882-1886, reimp. 1909-1912 i Aalen, 1964. Els estudis bibliogràfics i lexicogràfics més importants són: T. E. Jessop: *A Bibliography of David Hume and of the Scottish Philosophy from Francis Hutcheson to Lord Balfour*, Londres i Hull, 1938; S. A. Matczak: "A Select and Classified Bibliography of David Hume", *The Modern Scholman*, 42 (1964), 70-81; Roland Hall: *David Hume. Bibliography from 1930, 1971*; id.: *Fifty Years of Hume Scholarship*, Edinburgh, 1978.

respecte d'una disciplina bàsica que anomena "ciència de l'home" o "ciència de

L'any 1974 fou creada la "Hume Society", a Edinburg, la qual publica bianualment la revista *Hume Studies*. En espanyol s'han traduït pràcticament la totalitat de les obres filosòfiques d'Hume. La revista *Anales del Seminario de Metafísica* li va dedicar un número monogràfic (vol. XI, 1976). També cal fer esment dels números 115-116 de la *Revue Internationale de Philosophie* (1976) i el vol. XV, 4 del *Journal of the History of Philosophy* (1977). En català estan anunciades un parell de traduccions: *Investigació sobre l'enteniment humà* i *Investigació sobre els principis de la moral, seguit d'Els quatre filòsofs*, en l'editorial Laia de Barcelona. Els estudis més remarcables, tot seguint l'ordre alfabètic, han estat: R. F. Anderson: *Hume's First Principles*, Nebraska, 1966; Pall S. Ardal: *Passion and Value in Hume's Treatise*, Edinburgh, 1966; E. v. Aster, et. al.: *Locke, Hume y Kant, Fichte*, Madrid, 1925; Jonathan Bennet: *Locke, Berkeley, Hume: Central Themes*, Oxford, 1971; John Eriicke: *Hume's Philosophy of Mind*, Princenton, 1980; R. David Broiles: *The Moral Philosophy of David Hume*, The Hague, 1969; R. Brown: *Between Hume and Mills: An anthology of british philosophy, 1749-1843*, New York, 1970; Nicholas Capaldi: *David Hume. The Newtonian Philosopher*, Boston, 1975; A. P. Cavendish: *David Hume*, New York, 1968; E. Craig: *David Hume. Eine Einführung in seine Philosophie*, Frankfurt a. Main, 1979; V. C. Chapell (edit.): *Hume: A Collection of Critical Essays*, London/ New York, 1966; R. W. Church: *Hume's Theory of the Understanding*, London, 1935; M. Dal Pra: *Hume*, Milano, 1949, Roma-Bari, 1973²; G. Deleuze: *Empirismo y Subjetividad*, Barcelona, 1977; G. Della Volpe: *La filosofia dell'esperienza di David Hume*, Firenze, 1939; Anthony Flew: *Hume's Philosophy of Belief*, London, 1961; Duncan Forbes: *Hume's Philosophical Politics*, Cambridge, 1975; José García Roca: *Positivismismo e Ilustración: La Filosofía de David Hume*, Valencia, 1981; J. C. A. Gaskin: *Hume's Philosophy of Religion*, London, 1978; Jonathan Harrison: *Hume's Moral Epistemology*, Oxford, 1976; Robert H. Hurlbutt: *Hume, Newton, and the Design Argument*, Nebraska, 1965; J. Kemp: *Ethical Naturalism: Hobbes and Hume*, London, 1970; B. M. Laing: *David Hume*, London, 1932; J. Laird: *Hume's Philosophy of Human Nature*, London, 1932, Hamden (Connec.), 1967; A. L. Leroy: *La critique de la religion chez David Hume*, Paris, 1930; id.: *David Hume*, Paris, 1953; Livingston-King (edits.): *Hume: A Reevaluation*, New York, 1976; Constance Maund: *Hume's Theory of Knowledge*, London, 1937, New York, 1972; C. Mellizo: *En torno a David Hume*, Zamora, 1978; K. E. Merrill/R. W. Shahan (edit.): *David Hume. Many-sided Genius*, Norman, 1976; G. P. Morice (edit.): *David Hume. Bicentenary Papers*, Edingurgh, 1977; E. C. Mossner: *The life of David Hume*, Edinburgh, 1954; David Fate Norton: *David Hume. Common-Sense Moralist, Sceptical Metaphysician*, Princenton, 1982; J. Noxon: *Hume's Philosophical Development: A Study of his Methods*, Oxford, 1973 -hi ha una trad. esp.-; J. A. Passmore: *Hume's Intentions*, Cambridge, 1952; D. F. Pears (edit.): *David Hume. A Symposium*, London, 1963; Terence Penelhum: *Hume*, London, 1975; R. Polin: *La politique morale de John Locke*, Paris, 1960; H. H. Price: *Hume's Theory of External World*, Oxford, 1940; Sergio Rabade: *Hume y el fenomenismo moderno*, Madrid, 1975; Jaime Salas Ortueta: *El conocimiento del mundo externo y el problema critico en Leibniz y Hume*, Granada, 1977; A. Santucci: *L'umanismo scettico di David Hume*, Bologna, 1965; id.: *Sistema e ricerca in David Hume*, Bari, 1969; A. Sesonske/N. Fleming (edits.): *Human Understanding. Studies in the Philosophy of David Hume*, Belmont (Calif.), 1965; N. K. Smith: *The Philosophy of David Hume: A Critical Study of its Origins and Central Doctrines*, London, 1964²; D. C. Stove: *Probability and Hume's Inductive Scepticism*, Oxford, 1973; Barry Stoud: *Hume*, London, 1977; William B.

la natura humana", que cal establir sobre bases fermes. Textualment:

"No hi ha qüestió d'importància la decisió de la qual no es trobe inclosa en la ciència de l'home i no hi ha cap que pugui ésser decidida amb alguna certitud abans que hajam arribat a conèixer aquesta ciència. Per això, al pretendre d'explicar els principis de la natura humana, proposem, de fet, un sistema complet de les ciències construït sobre un fonament gairebé nou i l'únic sobre el qual poden descansar amb alguna seguretat." (15)

També l'*Enquiry* s'obre apuntant les dues maneres diferents que segons Hume s'han donat al tractar la ciència de l'home o "filosofia moral" -per oposició a la filosofia natural-. La distinció es basa en considerar a l'home "primordialment com nascut per a l'acció i com influït en els seus actes per el gust i el sentiment" (16), o bé "com un ésser racional més que actiu, i intenten de formar el seu enteniment més que conrear la seua conducta" (17). Aquest segon procedir "que vulgarment s'anomena metafísica" és superior a l'altra filosofia "fàcil i humana", encara que es susceptible d'una objecció justa i versemblant: "no és pròpiament una ciència". Textualment:

"Ací, en efecte, es troba la més justa i versemblant objecció a una considerable part de la metafísica: que no és pas pròpiament una ciència, sinó que sorgeix, bé dels esforços estèrils de la vanitat humana, que vol penetrar en temes que són inaccessibles per a l'enteniment, bé en l'astúcia de les supersticions populars que, éssent incapaces de defensar-se lleialment aixequen aquests esbarzers embrollats per a cobrir i protegir la seua feblesa." (18)

Todd (edit.): *Hume and the Enlightenment*, Edinbough, 1974; E. Topitsch/G. Streminger: *Hume*, Darmstadt, 1981; Stanley Tweyman: *Reason and Conduct in Hume and His Predecessors*, The Hague, 1974; G. Vlachos: *Essai sur la politique de Hume*, Atenes, 1955; J. Wilbanks: *Hume's Theory of Imagination*, The Hague, 1968; Farhang Zabeh: *Hume, Precursor of Modern Empiricism. An Analysis of his opinions on Meaning, Metaphysics, Logic and Mathematic*, The Hague, 1973².

(15).- *Treatise...*, xvi.

(16).- *Enquiry concerning the human Understanding*, p. 5.

(17).- *Ibid.*, p. 6.

(18).- *Ibid.*, p. 11.

Per a constituir-la com tal, Hume, refusant els procediments especulatius, conceptuals o axiomàtics, n'assenyala:

"De la mateixa manera que la ciència de l'home és l'únic fonament sòlid per a les altres ciències, l'única fonamentació sòlida que podem donar a aquesta ciència ha de basar-se en l'experiència i en l'observació." (19)

La importància de l'experiència apareix arrellegada al subtítol de la pròpia obra: "Un intent d'introduir el mètode experimental de raonament en els assumptes morals". També al *Abstract* es compromet "a no extreure cap conclusió que no estiga autoritzada per l'experiència" (20), açò és, a no formular hipòtesi, en l'accepció pejorativa amb la qual es refusava aital procediment Newton ("Hypotheses non fingo"). Hume refereix com a predecessors en aquesta tasca Locke, Shaftesbury, Mandeville, Hutcheson i Butler.

A la llum d'obres posteriors de D. Hume, James Noxon ha suggerit que aquestes es configurarien sobre principis metodològics diferents. Lentament es substituiria la recerca empírica sobre la psicologia humana per reflexions de caire històric (21). Tanmateix, cal precisar que la vinculació entre les perspectives "psicològica" i "històrica" es trobava establida en les pàgines de

(19).- *Ibid.*, xvi.

(20).- *Abstract*, p. 6.

(21).- "El seu intent [de D. Hume] de fundar la política en la ciència de l'home es veu abandonat un any després d'haver estat realitzat en part en el tercer llibre del *Treatise*. El pensament polític recollit en *Essays Moral and Political* de 1741 es veu modelat per reflexions al voltant de la història constitucional, i no per recerques empíriques sobre psicologia humana. L'argumentació d'Hume en el tercer assaig, "Que la Política ha de reduir-se a una Ciència", depèn únicament de l'estudi dels fenòmens polítics enregistrats en els annals de la història. (...) En el moment de publicar els *Political Discourses*, l'any 1752, s'havia realitzat ja completament la metamorfosi del psicòleg experimental en historiador filosòfic, i tot això dos anys abans que aparegués el primer volum de la gran *History* d'Hume. Els *Essays and Treatises on Several Subjects* conclouen la part constructiva del programa enunciat al començament de la seua carrera." (J. Noxon, *Hume's Philosophical Development*, edic. ja cit. n. 14, vers. esp., 1974, p. 37).

l'Enquiry:

"Es universalment admés que hi ha una gran uniformitat en les accions dels homens de totes les nacions i edats, i que la natura humana roman la mateixa en allò que respecta als seus principis i operacions. Els mateix motius han produït sempre les mateixes accions; els mateixos esdeveniments es segueixen de les mateixes causes (...). Fins aital punt la humanitat és la mateixa en tot moment i lloc que, en aquest sentit, la història no ens dóna a conèixer res de nou o estrany. La seua principal utilitat es descobrir els principis universals i constants de la natura humana, al mostrar-nos a l'home en tot tipus de situacions i circumstàncies, i suministrar-nos els materials amb els quals podem fer les nostres observacions i familiaritzar-nos amb les fonts usuals de l'acció i del comportament humans. Aquestes cròniques de guerres, intrigues, faccions i revolucions són altres tantes col·leccions d'experiències [experiments], amb les qual el polític o el filòsof moral fixen els principis de la seua ciència, de la mateixa manera que el físic o el filòsof natural es familiaritza amb la natura de les plantes, minerals i altres objectes externs, pels experiments que fa d'ells." (22)

Aquest passatge, però, va suscitar les crítiques, entre altres, de R. G. Collingwood⁽²³⁾, per al qual hi havia un cert substancialisme i uniformisme en la concepció humeana, el que semblava inconciliable amb l'accent que el filòsof escocès posava, en altres llocs, en la dependència de l'home de les seues interrelacions socials, quelcom que el situava ben a prop del marxisme⁽²⁴⁾.

(22).- *Enquiry...*, pp. 83-84; veure també pp. 102 i *Treatise* 318 i 521.

(23).- R. G. Collingwood: *The Idea of History*, Oxford, 1946.

(24).- Duncan Forbes: *Hume's Philosophical Politics*, Cambridge, 1975.

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna.

2. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (I).

a) Bacon, Ratke.

Després d'analitzar la constitució metòdica de la Filosofia Moderna, enfilarem l'emergència de la Didàctica Moderna, en primer lloc, pel que fa als autors anteriors a la Revolució burgesa, mostrant com depèn dels canvis epistemològics que ja s'han presentat.

Hom considera que la Didàctica apareix en el segle XVII, amb les obres de Wolfgang Ratke i Jan Amos Comeni. Són ells els que encunyen el sentit clàssic d'aquesta disciplina, en nom de la qual procedeix del mot grec "didaktiké", derivat de "didásko", que significa "ensenyar". En les obres de Ratke i Comeni es planteja ja l'ambigüitat epistemològica de la Didàctica. Cal doncs que analitzem allò que digueren, al fil de la qual cosa glossarem breument les obres de F. Bacon, J. H. Alsted i J. V. Andreae.

Wolfgang Ratke o Ratichius (1571-1635) va presentar l'any 1612, a la Dieta reunida a Frankfurt am Main, un *Memorial de Reformes de l'Ensenyament* que assegurava "un mètode universal per a l'ensenyament ràpid i natural de les llengües, de les arts i de les ciències". Després de recaptar el recolzament de la noblesa local, el seu mètode fou avaluat l'any següent per un grup de professors en l'*Apreciació de la Didàctica o Art d'ensenyar, de Ratke*. El *Memorial* partia d'un parell de pretensions vinculades, que anomenarem ací, la instauració epistemològica i la unificació política.

La pretensió d'instauració epistemològica de Ratke mostra palesament la influència que sobre ell exercí Francis Bacon. De fet, Ratke va presentar el seu *Memorial* després d'una estada a Anglaterra, on va conèixer Bacon, el qual li va recomanar la dedicació a aitala qüestions didàctiques. L'anglès, en aquell temps membre del Parlament, li transmetia així una de les preocupacions que trobem a la base de llurs primers escrits. Quan comptava trenta-tres anys, representà davant la reina Isabel I i en el seu honor la seua obra dramàtica *Bacon in Praise of Learning* (1594). Un dels personatges d'aquesta peça teatral sol·licita de la reina el mecenatge per a una nova institució docent, dotada d'una biblioteca al servei de l'estudi i d'un museu d'objectes rars, col·leccions de plantes i animals, i un taller dedicats a la recerca. Un any després de la restitució de la dinastia Tudor, amb l'accés al tro anglès de Jaume I, F. Bacon va renovar els seus esforços, dedicant-li *The two Books on the Proficiencie and Advancement of Learning* (1605), obra que desenvoluparia en els nou llibres *De dignitate et augmentis scientiarum* (1623). Però tampoc el monarca escocès no va prestar atenció a les propostes baconianes, potser més preocupat per les primeres mostres de relleu de l'oposició parlamentària a la seua tendència absolutista. La instrucció proposada per Bacon es conjugava amb la utilització d'un nou instrumental epistemològic, que, tot i substituint la lògica aristotèlica, servís de fonament per als descobriments científics. Aital *Novum Organum scientiarum* (amb aquest títol va publicar l'any 1620 un cèlebre llibre), ben empirista, es presenta com una part de la *Instauratio Magna*, la seua obra cabdal, que comença a delinear en 1585 i la darrera peça de la qual, la *Sylva Sylvarum*, fou publicada el 1627, un any després de la seua mort. Simultàniament aparegué la *New Atlantis*. La infertilitat dels seus esforços el conduïa a la sendera que havia recorregut T. Moro amb la seua *Utopia*. El relat baconià inspiraria la *Macaria* de Samuel Hartib y la *Christianopolis* de Joh. Valentin Andreae, del qual parlarem; mentrestant el dominicà italià T. Campanella redactava la seua *Civitas solis*.

W. Ratke hereta la pretensió instauradora baconiana i les implicacions polítiques que se'n deriven dels seus compromisos epistemològics; tanmateix, s'adreça a una conjuntura ben diferent, la germànica, el desmembrament de la qual esdevé un obstacle socio-econòmic. Si Anglaterra a començaments del segle XVII travessava un període d'expansió comercial que en breu capgiraria llurs estructures polítiques, els territoris germànics coneixen una progressiva pauperització, la qual, unida als conflictes religiosos, determinaria una disgregació secular i un retard socio-econòmic. L'atomització territorial (consolidació dels *Länder*), la fragmentació del Protestantisme, la introducció de la Contrareforma, persecucions i conflictes localitzats preludien la Guerra dels Trenta Anys (1618-1648), que reduiria l'Imperi Germànic a un titol sense contingut real. W. Ratke adverteix llavors la urgència de la unificació política i religiosa. Per això, la seua proposta didàctica apareix estructurada en tres graus: en primer lloc, un mètode d'instrucció que prometia ensenyar-li a tothom, en breu espai de temps, les llengües hebrea, grega, llatina, etc.; en segon lloc, la creació d'una Escola Alemanya, on s'impartissen totes les llengües i les ciències, pretensió que va plasmar en l'escola que fundà a Koethen, prop de Dessau, que va resultar un fracàs; i, en tercer lloc, la introducció al territori germànic d'una mateixa llengua, el *Hoch Deutsch*, juntament amb la identitat de govern i culte. Els postulats pràctics de W. Ratke (exposició tot seguint el curs natural, des de la substància cap als accidents, partint inductivament de l'experiència; comprensió única i repetitiva, sense memorització ni coacció, donant-hi primacia a la llengua vernacle sobre les clàssiques, etc.) influïren decisivament en Alsted i l'esmentat Andreae. En el desig de preparar una Gramàtica general i unificar el mètode instructiu coincidiria amb Comeni. Cal observar més acuradament les tesis d'Alsted i Andreae.

b) Alsted, Andreae.

Les obres d'Alsted i Andreae accentuen vessants de la proposta ratkeniana, com la seua articulació amb el *saber* i amb el *creure*, respectivament. Johannes Heinrich Alsted, Alstadt o Alstedius (1588-1638) comparteix amb Bacon la preocupació per la Lògica. La seua perspectiva, tanmateix, no es pretén innovadora, sinó eclèctica: tracta de conciliar enciclopèdicament l'*Organon* de l'Estagirítès, amb l'*Ars Magna* de Ramon Llull i amb els anti-escolàstics escrits de Pierre de la Ramée (Petrus Ramus). En aquesta conciliació destaca el seu interès instructiu, el que ens sembla un llegat lul·lià⁽¹⁾. Així, redacta Alsted la seua *Panacea philosophica, id est methodus docendi et discendi encyclopediam* (1610), i les diverses versions d'una *Enciclopèdia* (en 27 llibres en 1620, reduïda a 7 en 1626, etc.). En aquesta obra Alsted incorpora una Didàctica, definida com el "mètode d'estudi", anàloga en la seua necessitat a la carta nàutica del marí, l'escaire i el compàs de

(1).- El llegat dels filòsofs catalans als primers didàctics és un tema ben interessant, del qual ja hem donat notícia. És coneguda la importància de Joan Lluís Vives com a precursor de la Psicologia i la Pedagogia moderna. Els diversos estudis de Foster Watson l'acrediten a bastament, el que es recollit pels comentaristes (com ara, J. Chevalier, A. Guy, C. G. Noreña, etc.). Més endavant, a propòsit dels canvis filosòfics a l'Estat espanyol durant la dictadura feixista, tornarem sobre l'hermenèutica vivista. No hem trobat estudis semblants pel que fa al lul·lisme i la seua repercusió en els primers didactes moderns, malgrat que la influència és constatable i reiterada. L'influx de Ramon Llull arriba a J. H. Alsted per mitjà de Giordano Bruno. Durant l'estada d'aquest a Wittenberg (1586-1588). Entre les lliçons que hi pronuncià i publicà es troben *De lampade combinatoria Iulliana* i *De progressu et lampade venatoria logicorum*, junt amb l'*Artificio perorandi*, que fou publicat pel mateix Alsted l'any 1612, després de la mort de Bruno, així com el *Liber physicorum Aristotelis* (veure'n: Frances A. Yates: *Giordano Bruno and the Hermetic Tradition*, 1964 -vers. esp. *Giordano Bruno y la tradición hermética*, Barcelona, Ariel, 1983, p. 353). La importància de l'obra del mallorquí també resta palesa en les tesis de J. A. Comeni, tant directament, com indirecta, per mitjà de la *Theologia naturalis* de Ramon Sibiuda, del fonament lul·lià de la qual ningú no té cap dubte després dels estudis de Mossèn Bové i dels germans Carreras i Artau. Una edició de l'obra del filòsof barceloní (la de Frankfurt, 1635 -sobre aquesta edició es pot veure la introducció de Friedrich Stegmüller a l'edició crítica de l'obra cabdal de Sibiuda) es contemporània de Comeni i influi en ell, com demostra la seua obra *Oculus fidei* (veure'n: Miquel Batllori, *A través de la història i de la cultura*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1979, p. 256).

l'arquitecte o la fita mil·liar del caminant. Joh. Valentin Andreae (1586-1654) posa l'accent en el caire religiós de la unificació proposada per Ratke. Des d'aquesta perspectiva escriu, entre altres obres, el seu drama *Turbo* (1611), on critica el memorisme en la instrucció, i el relat utòpic *Reipublicae Christianopolitanae Descriptio* (1619, trasllat al alemany en 1741). No sols s'apliquen en *Christianopolis* els principis de la nova Didàctica, la ciutat apareix governada per un triumvirat religiós, jurídic i educatiu. Pocs mesos després de la signatura de la Pau de Westfàlia, J. V. Andreae va publicar la seua obra *Theophilus*, inspirada en les propostes de Comeni, amb el qual havia creuat correspondència des del any 1628. Cal, doncs, seguir el pensament del didacta moravià.

c) Comeni.

Jan Amos Comeni, Comenius o Komensky (1592-1670) va culminar les pretensions didàctiques de W. Ratke, tot i esdevenint en legislador i teòric de l'ensenyament. Dels seus projectes pràctics digué Leibniz: "Qui vulga comptar-se entre els bons t'haurà d'honrar, Comeni, i honrarà les teues esperances i els teus somnis". No debades fou conseller en afers d'instrucció de Cromwell a Anglaterra, Marsenne a França, Oxenstiena a Suècia, Rakoczi a Hongria, a més a més de redactar per a Bohèmia la seua *Didaktica ceska* -*Didàctica bohèmia*- (1627)), primera versió de la seua *Didaktica Magna*, concebuda com a part d'un conjunt d'escrius que hauria de compilar temps després sota el títol *Raj ceski* o *Raj Cirkve* -*Paradis bohemi* o *Paradis de l'Església*-. La teoria didàctica proposada per Comeni, animada per les seues lectures de l'esmentat Ratke (*De studiorum rectificanda methodo consilium*), d'humanistes com ara Vives, Campanella, F. Bacon i Jean Bodin (la *Didàctica* del qual va llegir l'any 1627), així com la correspondència esmentada amb Andreae, es pretén creativa i científica, fundada en una concepció pansòfica de la civilització humana, que es basa, a la vegada, en l'expressió lliure i òptima de les

capacitats de cada individu. Coincideix amb Ratke en la importància de la instrucció de la llengua, a la qual va consagrar, entre altres obres, a seua *Janua linguarum reserata -Porta oberta de la llengua-* (1631) (on revisa la *Janua linguarum* del jesuïta irlandès Guillem Batheo, publicada a Salamanca l'any 1611), en la qual atribueix una importància central a les imatges (Goethe va declarar que amb l'*Orbis sensualium pictus* de Comeni va intuir la funció universalista de l'home i de la lectura) i participa també la indagació enciclopèdica, a l'estil d'Alsted. Així, des del any 1641 va concebre una *Pansophia* (saviesa universal) lligada amb una *Pampaedia* (instrucció universal), per a la qual, tot seguint Bacon, s'ha de recórrer la sendera empirista. Coincideix amb l'anglès també en la pretensió de fundar un *Collegium didacticum*. La membra de la figura de Comeni fou renovada per J. G. Herder, amb la seua obra *Über den menschenreundliche Comenius* (1795). Un estudi de K. C. F. Krause, datat l'any 1828, va animar en Froebel la idea dels seus *Kindergarten*. Altres aportacions podrien esmentar-se de les obres de Comeni, com ara la concepció del dret subjectiu del xiquet o la seua proposta de la *Schola ludus*, tanmateix importa ací posar de relleu el caire d'acta de constitució que té la Didàctica en les seues obres, particularment en la *Didáctica magna* esmentada, al pròleg de la qual es defineix, tot i recordant Llull, com "artifici universal per ensenyar tot a tothom."

Després d'allò exposat, és possible d'extreure'n algunes conclusions parcials, com ara, en primer lloc, la irreductibilitat de la Didàctica a la reflexió en sentit lat al voltant de la instrucció o, en general, de l'aprenentatge. La Didàctica pretén, ja al seu oríge, una rigorització d'aquests processos i ho fa, com a segona conclusió, al si d'un marc institucional. En tercer lloc, la Didàctica apareix imbricada en el seu oríge amb les posicions empiristes, compromeses en una revisió lògica que afavoriria el progrés científic, posició, i aital seria una quarta conclusió parcial, lligada amb corrents pràctiques, ètiques-polítiques -nexe que també es troba en els escrits

de Locke, Rousseau i Kant, per exemple. Com a quinta conclusió, és clar que la Didàctica es presenta, en el seu origen, com indisolublement lligada a una certa "arquitectònica" del saber, tot i emprant-hi la terminologia kantiana, o, usant-ne les expressions de Comeni, es reforça el nexa "pansophia"- "pampaedia", encara que, com a darrera conclusió, la nova disciplina mostra un caire particular (instrucció gramàtica, etc.).

IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna.

3. El cim de la modernitat: Kant.

En l'ampla obra de Kant tenen la seua convergència els corrents de constitució de la Filosofia Moderna i els de la Didàctica. Així, per una banda, la síntesi metòdica transcendental es presenta com una superació de les pretensions racionalistes i empiristes i, per altra banda, el sistema kantian permet l'articulació arquitectònica de la Pedagogia, obrint així el camí tant a allò que anomenarem ací la positivització de la Didàctica, com al sorgiment de la Filosofia Universitària. Abans, però, de tractar aquestes qüestions donarem una ullada a l'home, al xino de Königsberg, com deia Ortega y Gasset copiant Nietzsche, i més concretament a la seua activitat docent. De nou és difícil de destriar el professor, de la Filosofia que elabora.

a) L'activitat docent.

Una anàlisi acurada de la transmissió de la Filosofia pel que fa a I. Kant és quelcom força ample. Al seu cas, la relació ensenyant-ensenyat és molt complexa. La seua docència es perllongaria durant gairebé quaranta anys. Potser Johann Gottfried Herder (1744-1803) qui més afavoriria la idea que la kantiana havia estat una docència captivadora. Així ho expressa en aquest passatge de llurs *Epistoles per a la promoció de la Humanitat* (1793), que ha estat incorporat a totes les biografies kantianes:

"He tingut la ventura de conèixer a un filòsof, que fou el meu mestre. Aquest home tenia en els seus anys més florents tota l'àgil joia d'un minyó, la qual, segons crec, va seguir acompanyant-li fins els anys de la seua ancianitat. El seu front, fet per a pensar, era la seu d'un goig i d'una joia indestructible, els discursos més pletòrics de pensaments fluïen de llurs llavis, la broma, l'humorisme i el ingeny estaven tothora a la seua disposició, i llurs lliçons, a més a més d'ensenyar, captivaven i entretenien. Amb el mateix esperit amb el qual

examinava les doctrines de Leibniz, Wolff, Baumgarten i Hume i les lleis naturals de Kepler, Newton i els físics, analitzava els escrits de Rousseau publicats aleshores, el seu *Emili* i la seua *Eloïsa*, a l'igual que qualsevol descobriment natural de què pogués tenir notícia, per a retornar sempre, una i altra vegada, al lliure coneixement de la natura i la vàlua moral de l'home. La història de l'home, dels pobles i de la natura, la ciència natural, la matemàtica i l'experiència; aitals n'eren les fonts amb les quals aquest filòsof animava llurs lliçons i el seu tracte: no res digne d'ésser conegut era indiferente per a ell; cap càbala, cap secta, cap avantatge personal, cap vel·leïtat de fama exercí mai sobre ell un encantament comparable al desig d'estendre i il·luminar la veritat. Animava els seus deixebles i els coaccionava gratament a pensar pel seu propi compte; el despotisme repugnava el seu modus d'ésser. Aquest home, el nom del qual esmente ací amb el major respecte i amb la més gran gratitud és Immanuel Kant; la seua imatge s'aixeca agradablement davant meu."⁽¹⁾

Cal anar més enllà de les lloances de J. G. Herder i de les conegudes afirmacions del filòsof sobre que cal aprendre a filosofar i no pas Filosofia, per tal d'analitzar minuciosament la trajectòria docent kantiana i la relació d'aquesta amb el seu pensament.

A la tardor de 1755, Kant dictà la seua primera lliçó de càtedra. Havia aconseguit el dret a fer-ho, tot i defensant la seua tesi *Principiorum primorum cognitionis Metaphysicae nova dilucidatio*. Aviat comença una febril tasca docent a la Universitat prussiana de Königsberg, la qual servia bàsicament per a la formació de funcionaris de l'Estat, tot seguint la concepció imperant des de temps de Frederic Guillem I (rei de Prússia des del 1713 fins el 1740). Cal recordar que l'ensenyament de l'escola s'acregava a una fi semblant. L'eix fonamental dels seus *curricula* era-hi la formació gramàtico-filològica, centrada a l'ús i el coneixement del llatí. Kant havia conegut des de la tardor de 1732 el *Collegium Fridericianum*, que dirigiria el seu primer mestre Franz Albert Schutz. Sobre la incorporació de Kant a la docència, escoltem l'estudi

(1).- *Briefe zur Beförderung der Humanität*, lletra 79, manllevat de la biografia d'E. Cassirer, *Kants Leben und Lehre*, 1918, vers. esp., 1948, 1978³, pàgs. 105-106, que seguirem als passatges següents. Aquest passatge també obre el llibre d'I. Izuzquiza sobre Didàctica de la Filosofia, *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*, Madrid: Anaya, 1982).

documentadíssim d'E. Cassirer:

"Ja en el primer semestre -en l'hivern de 1755-56- havia explicat tres càtedres: les de lògica, matemàtiques i metafísica, i al semestre següent va apareixer explicant-hi, a més a més d'aquelles tres assignatures, un curs de geografia física i un altre sobre els fonaments de la ciència general de la natura. D'ençà, el volum de llurs activitats docents augmentà sense cessar: en el hivern de 1756-1757 s'afageix a la llista dels seus cursos un altre sobre ètica, i el seu pla de treball enregistra vint hores setmanals de lliçons en lloc de les dotze i les setze dels dos semestres anteriors. Uns anys més tard, en el semestre d'hivern de 1761, per exemple, ens trobem amb que els quadres d'ensenyament anuncien els següents cursos seus: a més a més d'aquells de lògica i metafísica, els de mecànica i física teòrica, i junt al de geografia física els d'aritmètica, geometria i trigonometria, a la qual cosa hi havia que afegir, els dimecres i els dissabtes de matí, un *disputatorium* i les acostumades classes en els mateixos dos dies, "dedicades al repàs i a l'aclariment dels dubtes". Sumats tots aquests cursos, tenim un total de trenta-quatre a trenta-sis hores setmanals de classes; és clar que es tracta, simplement, d'un projecte de treball, i que sempre cap el dubte de que arribés a executar-se en tota la seua extensió.

"No és estrany que un home com Kant, que acomplia amb els seus deutes d'un modus consciencios, puntós i puntual, sense la més mínima interrupció, arriba-se a pensar força vegades que aquelles feines afeixugadores representaven una ruda esclavitud intel·lectual i es planyia amargament d'ella. 'Jo, per la meua banda -escriu a Lindner en octubre de 1759-, m'estic segut dia rera dia davant de l'enclusa de la meua càtedra, maneiant sense interrupció el feixuc martell d'unos cursos rera altres. De vegades sent la noble tentació de sortir-me una mica d'aquesta òrbita afeixugadora, però la penúria es fa present de seguida amb la seua veu turbolenta m'assalta i, verídica sempre en llurs amenaces, torna a lligar-me sense demora al rudo treball... intentat angues atque intonat ore.'" (2)

El règim dels professors universitaris estava sotmés a les privacions de l'Estat prussià. El docent no podia fer una lliure organització de l'ensenyament; tot al contrari, els professors tenien que ajustar-se a un llibre de text i no podien utilitzar-ne apunts propis. Els alumnes estaven sotmesos a un règim intens d'exàmens regulars. Aquesta situació és perllongaria durant anys. Encara el 1788, Frederic el Gran dicta un decret que ratificava aquesta

(2).- E. Cassirer, *op. cit.*, pàgs. 55-56; el fragment epistolar citat correspon a la carta de I. Kant a Lindner del 28 d'octubre de 1759 (*Obres*, IX, 17 s.). Cassirer, pel que fa a la història de la Universitat de Königsberg, refereix l'obra de Dan. H. Arnoldt, *Histoire der Königsberg Universität*, 1776.

situació (i que explícitament n'excloïa el curs de Geografia física de Kant). Cap a la fi de la dècada dels anys cinquanta, Kant feia emprar el manual de Meier, un deixeble d'Alexander Baumgarten, als cursos de Lògica, un llibre d'aquest, la *Metaphysica*, juntament amb altres obres, pel que fa a la Metafísica i l'Ètica, i prenent com a base els escrits de Wolff, desenvolupava la Matemàtica pura i la Mecànica, a més de la Geografia, ja esmentada.

Els primers anys universitaris, com als seus anys escolars, són importants més perquè la voluntat del filòsof apunta cap a direccions ben determinades que pel fet de què puga adquirir-hi coneixements, donada la marxa regular dels cursos i dels ensenyaments. Anteriorment només havia redactat unes obretes físiques lligades als seus estudis, com ara els *Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte* (1746) i *De igne* (1755), i el seu important escrit, d'entrebancada difusió, la *Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels* (1755). Les obres d'aquest període (1756-1763) impreses només ocupen alguns plecs d'impremta, encara que trobem-hi punts de vista nous i originals (*Monadologia physica*, 1756; *Neue Anmerkungen zur Erläuterung der Theorie der Winde*, 1758; *Versuch einiger Betrachtungen über den Optimismus*, 1759; *Neuer Lehrbegriff der Bewegung und Ruhe*, 1761; *Die fälsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren erwiesen*, 1762; *Einzig möglichen Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes*, 1762; *Versuch über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral*, 1763; *Versuch, den Begriff der negativen Grössen in die Weltweisheit einzuführen*, 1763). El volum de saviesa que calia per compondre aquests assaigs (trobem-hi lògica i metafísica, geografia física i història natural, matemàtica teòrica i pràctica i mecànica), procedeix, és clar, de l'esforç que el filòsof desenvolupava a la preparació de llurs classes, i ens parla de la inquietud universal d'un home encadenat a l'estrer món de la rutina universitària. Aquesta arrebrega de material que Kant va fer durant els seus primers anys de carrera docent estava moguda també per una finalitat didàctica, doncs pensava que als seus alumnes els mancava

l'experiència. Així ho defensa al informar sobre l'organització de les seues lliçons per al curs 1765-66, on diu:

"Quan als començaments de la meua carrera docent em vaig asabentar de què un gran descurt del jovent estudiós consistia, principalment, en què se li ensenyava a raonar des de ben aviat sense posseir-ne suficientment coneixements històrics que pogueren ocupar el lloc de l'experiència, vaig formar el propòsit de convertir la història de l'estat actual de la terra o la geografia en el més ample dels sentits en un compendi agradable i fàcil d'allò que pugués els preparar per a una raó pràctica i servir per a estimular en ells el desig d'anar eixamplant més i més els coneixements d'aquest modus aconseguits."

Mentre Kant continuava sota l'aclaparament de la penúria material i amb excés de treball acadèmic, no deixa pas de banda l'intent de què les seues classes arriben a estimular l'autonomia de l'alumne, que ha d'esdevenir "primer un home *comprensiu*, després un home *racional*", i sols en darrera instància, l'*erudit*. Pel que fa a la filosofia, l'estudiant no pot aprendre-la, pot només aprendre a *filosofar*; pel que fa als cursos de geografia física, el plantejament és semblant, doncs cal presentar-la...

"... d'aquella manera completa i amb aquella precisió en quant a llurs parts propis de la física i de la història natural, sinó amb la curiositat racional d'un viatger que cerca per tot arreu allò curiós, allò rar i allò bell, compara les observacions per ell aplegades i cavil·la i madura el seu pla."

En definitiva:

"... No hi ha que deprendre els pensaments, sinó a pensar; no hi ha que portar l'alumne, sinó menar-li si hom vol que siga un dia capaç de marxar per ell mateix." (4)

(3).- *Werke*, II, 326.

(4).- "Notícia sobre l'organització dels seus cursos en el semestre d'hivern de 1765-66", *Ibid.*, II, 319-328; Hi ha una traducció francesa: "Annonce du programme des leçons durant le semestre d'hivern 1765-1766", París, edit. Vrin, 1966.

La vida acadèmica li mena a escriure composicions ocasionals, com ara l'*Assaig d'algunes consideracions sobre l'optimismo* (1759). També va ser un factor acadèmica, una qüestió a concurs suscitada per l'Acadèmia de les Ciències de Prússia, la que va impulsar la composició del seu escrit *L'única prova possible per a demostrar l'existència de Déu* (1762) i la que va lloar el seu *Assaig sobre la claredat dels principis de la teologia natural i de la moral*, la qual cosa va augmentar la fama del filòsof. L'any 1764, Kant va refusar la càtedra d'art poètic, que li havia estat oferta després de la mort del professor Bock. Va tenir que esperar fins l'any 1770 per arribar a professor titular de la càtedra de Lògica i Metafísica (quelcom que ja havia demanat el filòsof l'any 1758⁽⁵⁾), accés que va menar una nova obra, la disertació *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (1770), que manifesta ben pregonament el nou cercle de preocupacions de Kant. Hi ha doncs, una sintonia palesa entre l'activitat acadèmica i la redacció de les seues obres impulsada per diversos interessos filosòfics, i a la qual no eren llunyanes altres circumstàncies (com ara la lectura que fa de Rousseau, d'Euler o de Leibniz -més enllà de les elaboracions de Wolff o Baumgarten-, possible per les edicions de Raspe i Dutten⁽⁶⁾, on resta palés com les edicions d'un filòsof tenen molt a veure amb la interpretació que s'en fa).

L'any 1778 el ministre d'instrucció i culte von Zedlitz intentà animar Kant per que acceptés una càtedra a la Universitat d'Halle, on Wolff havia ensenyat durant catorze anys, després de la reposició de la seua càtedra per Frederic el Gran. Kant, en aqueixos anys s'afanya amb la redacció de la primera crítica, rebutjà la càtedra i el títol de conseller àulic que el ministre li ofería. El filòsof li descriu la seua situació al seu amic Marcus Herz:

(5).- Veure E. Cassirer, *op. cit.*, pàgs. 144-145.

(6).- *Ibid.*, pàgs. 120 i ss.

"...Tot allò que m'apetia i he assolit és una situació tranquil·la i acomodada a les meues poques necessitats, en la qual el treball pugua alternar-se amb les especulacions de l'esperit i el tracte social i en la qual es mantinguen en funcions sense gran esforç el meu esperit, fàcilment afectable, però, per altra banda, lliure de cura, i el meu cos, més capriciós encara, però que no mai ha estat malalt..."(7)

Durant el període d'elaboració de la primera *Crítica*, l'estil de Kant experimenta un canvi ben perceptible a la lletra d'aquesta obra, canvi particularment palés pel rigor del filòsof compatible amb una recerca continua pel que fa al sentit dels conceptes. Aquests "no existeixen pas des del primer moment com el substrat immòbil de la marxa dels pensaments, sinó que, pel contrari, es desenvolupen i es van plasman al llarg d'aquell procés."(8) Ara bé, cal parar esment ara de què "la peculiaritat de Kant com a escriptor coincideix ací amb allò que sabem de llurs activitats en la càtedra"(9).

"Les seues lliçons s'acobraven sempre perfectament a llur tema, però no eren mai exposicions fetes de memòria, sinó projeccions del seu esperit, improvisades i pensades de nou cada vegada... I si es descompta la dificultat pròpia de la matèria per al principiant en la labor del pensament, també llurs lliçons metafísiques eren atractives i lluminoses, Kant donava proves d'una art especial en la formació i la definició dels conceptes metafísics en el sentit de què aquells que l'escoltaven tenien la sensació de què ell mateix feia esforços per meditar sobre el tema de què es tractés com si reflexionés al voltant d'ell per primera vegada, afegint-hi poc a poc nous conceptes o notes determinants, tot i corregint gradualment anteriors explicacions o intents d'explicació i procedint-hi finalment a arrodonir els conceptes ja totalment analitzats i il·luminar-los en tots els seus aspectes. D'aquesta manera no sols familiaritzava els alumnes amb la matèria exposada, sinó que a més a més, si l'escoltaven atentament, els anava iniciant en la labor metòdica del pensament. En canvi, qui no es fixés bé en la marxa de llurs lliçons, qui considerés la seua primera explicació com l'exacta i l'exhaustiva i no li segueixi pas amb esforç fins la fi, es limitava a recollir simplement veritats a mitges, i d'allò hem pogut convèncer-nos llegint alguns apunts dels seus alumnes."(10)

(7).- Carta d'abril de 1778, *Werke*, IX, 174.

(8).- E. Cassirer, *op. cit.*, pàg. 173.

(9).- Com diu Cassirer, el qual manlleva els escrits biogràfics de Reinhold Bernhard Jachmann (*Immanuel Kant geschildert in Briefen an einen Freund*, Königsberg, 1804):

(10).- Jachmann, *op. cit.*, pàg. 28 i ss., cit. per Cassirer, p. 173.

Malgrat l'esforç que el filòsof de Königsberg desenvolupava en llurs classes, Kant reconeix que "el deixeble repeteix de memòria tot allò que diu el seu mestre"⁽¹¹⁾.

Poc abans de complir els 58 anys, Kant s'afanya a redactar la *Crítica de la raó pura*. Aleshores, però, era conegut als cercles professorals com un "diletant". La fama de la filosofia transcendental kantiana començaria a eixamplar-se cap a la meitat dels anys 80, sobretot després de les "Lletres sobre la filosofia kantiana", de Reinhold, que aparegueren pels anys 1786 i 1787 al *Deutscher Merkur*, de Wieland, i amb la fundació, per Schütz i Hufeland, de la *Jenaische Allgemeine Literaturzeitung*, que aviat esdevendria l'orgue de difusió del kantisme, tot i oposant-se, entre altres, al *Philosophisches Magazin*, publicat a Halle per Eberhard i Maas, representant de l'escola wolffiana.

A la mort de Frederic II, es nomenat Ministre d'Ensenyament i Culte, J. Christoph Wöllner, en substitució de von Zedlitz. Wöllner dicta aviat el seu "Edicte sobre la religió", que hauria d'ésser complementat dos anys després, el 9 de desembre de 1790, amb un rescripte reial. Aquest hauria d'ésser l'orige del conflicte de Kant amb la censura de Prússia, el que determinaria la seua reflexió sobre les institucions docents superiors, amb la seua obra *El conflicte de les Facultats*, analitzada en la quarta part d'aquest capítol.

Front a la reglamentació dels exàmens instaurada per Wöllner, per tal de garantir una fe ortodoxa als funcionaris en formació, Kant es manifesta al seu article "Sobre el fracàs de tot intent filosòfic en la teodicea" (publicat a l'orgue il·lustrat *Berlinische Monatsschrift*), doncs la reglamentació és una "extorsió de la veritat", declarant-se en contra de qualsevol tortura *spiritualis* en matèries en què, per la natura mateixa del seu objecte, no cap

(11).- *Crítica de la raó pura*, segon próleg, pàgs. XII ss.

l'arribar a formar-se mai un convenciment teòric-dogmàtic.

Més interessant, pel que fa a la Didàctica de la Filosofia, resulta un altre fragment episòdic, una al·lusió que tanca el seu opuscle "Sobre un to elegant que es manifesta darrerament en la filosofia" (1796):

"Però, a què es deuen totes aquestes baralles entre dos partits que tenen, en el fons, la mateixa bona intenció, és a dir, la de fer als homes savis i honests? Es tot soroll per a res, una discòrdia nascuda d'un malentès, en què no fa falta reconciliació, sinó simplement una mútua explicació... La dea vetllada front a la qual uns i altres doblem el genoll és la llei moral que campeja dintre de nosaltres amb la seua inviolable majestat. Escoltem la seua veu i comprenem fins i tot llurs manaments, però al percebre'ls tenim el dubte de si procedeixen del home mateix, de la plenitud de poder de la seua pròpia raó, o d'un origen distint desconegut de l'home i que li parla a aquest mitjançant de la seua pròpia raó. En el fons, tal vegada fariem millor en prescindir d'aquestes recerques, ja que es tracta de pures especulacions i que allò que a nosaltres ens pertoca de fer (objectivament) es sempre el mateix, ja en prenent com a base d'allò l'un o l'altre principi: el que s'esdevé és que el mètode didàctic de reduir la llei moral que viu en nosaltres a conceptes clars respecte als ensenyaments de la lògica és, rigorosament, l'únic *filosòfic*, mentres que el que consisteix en personificar eixa llei i convertir la raó moralment imperativa en una Isis vetllada (encara que no li atribuïm, en realitat, altres qualitats que les descobertes amb el primer mètode) constitueix un tipus de representació *estètica* del mateix objecte; tipus de representació del qual podem servir-nos a *posteriori*, una vegada posats en clar els principis pel primer camí, per a donar vida per mitjà dels sentits, encara sols que siga d'un modus analògic, a aquelles mateixes idees, encara sempre amb el perill d'incórrer en aquestes visions místiques que són la mort de tota filosofia"⁽¹²⁾.

La qüestió que definirem abans amb el parell "esotèric-exotèric", distinció que ja trobem a Lessing, és important també a l'obra de Kant. Als darrers escrits, concretament al seu estudi sobre la religió, Kant considera les religions "positives", igual que Lessing, com a moments i punts de transició en l'"educació del gènere humà". Per això, el sentit de *La religió dintre dels límits de la pura raó* és el seu aspecte pedagògic, més que filosòfic. El conflicte motivat per aquesta obra, amb el rescripte real, aporta més elements a

(12).- *Werke*, edic. E. Cassirer, VI, 494 s., cit. Cassirer, 445-446 *infra*.

l'estudi de l'ensenyament de la Filosofia. Cal recordar que a la carta de justificació comença refusant la imputació de què, en el seu caracter de mestre de la joventut, és a dir, en llurs lliçons de càtedra, que és com ell ho interpreta, es permitira mai de formular judicis de cap classe sobre la Bíblia o el cristianisme, i n'invoca per a recolzar-se el caracter dels manuals de Baumgarten, que li serviren sempre de base per a les seues lliçons i que per això excloïen totes les al·lusions d'aqueixa classe. Llavors, es desprèn de la lletra de resposta al rei que ell emprava els manuals de Baumgarten, fins i tot després d'escriure les obres fonamentals, encara que als vuitanta anys encara es lamentava de que li faltava donar cimera a parts importants de la seua obra⁽¹³⁾. Ja des dels 70 anys pensava que no havia pas d'influir sobre les gents d'esperit:

"Dintre de quatre setmanes compliré setanta anys. En aquesta edat difícilment pot hom creure en arribar a influir de cap manera sobre les gents d'esperit"⁽¹⁴⁾.

Kant va concloure la seua activitat docent, hom creu, l'estiu de 1796. El 23 de juliol d'aquell any va ésser el darrer dia que Kant pujà a una càtedra⁽¹⁵⁾. Va morir el 12 de febrer de 1804.

Una vegada que hem vist la trajectòria biogràfica kantiana, indistriablement lligada a la seua producció teòrica, ens centrarem en estudiar aquesta, més concretament la seua aportació al desenvolupament filosòfic i al didàctic.

(13).- Cassirer, pàgs. 458-459.

(14).- Carta a Spener, 22 de març de 1793, cit. Cassirer, 461. Un comentari al *Conflicte de les facultats*, obra que tractarem més endavant en les pp. 470 i ss.

(15).- *Ibid.*, p. 476.

b) La síntesi metòdica-trascendental.

El mètode segons la Filosofia de Kant⁽¹⁶⁾ és un tema complexe. Serà.

(16).- Cal ara que donem una referència bibliogràfica del pensament kantià. Les edicions de les seues obres d'Immanuel Kant (1724-1804), han estat: *Immanuel Kants Werke*, 10 vols., a cura de G. Hartenstein, Leipzig, 1838-1839. (reordenada cronològicament en 8 vols., en 1867-1869; i disposada sistemàticament, per J. H. von Kirchmann, en 1868 i ss. Aquesta fou reelaborada per K. Vorländer, Buek, Kinkel i Schiele, en 10 vols., 1904 i ss., reimpr. Leipzig, 1920-1929; *Kants Sämtliche Werke*, 12 vols., a cura de R. Rosenkranz i F. W. Schubert, Leipzig, 1838-1842; *Kant's gesammelte Schrifte, herausgegeben von de Preußischer, bzw. von der Deutschen Akademie der Wissenschaften*, en 23 vols., edic. impulsada per W. Dilthey, Berlin, 1902-1955, reimpr. 1963 i ss.; *Immanuel Kants Werke*, 11 vols., a cura d'E. Cassirer, Cohen, Buchenau, O. Buek, A. Görland i B. Kellermann, Berlin, 1912-1922; *Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel*, Darmstadt, 1956-1964. Reedic. com: *Theorie-Merkausgabe Immanuel Kant, Werke in zwölf Bänden*, Frankfurt, 1968, 1980³; complements d'aquesta edició -que és la que més hem emprat ací- són: *Materialien zu Kants "Kritik der praktischen Vernunft"*, edic. a cura de K. Cramer, Frankfurt (Main), 1974; *Materialien zu Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, edic. a cura de J. Kopper y R. Malter, Frankfurt (Main), 1975; *Materialien zu Kants Rechtsphilosophie*, edic. a cura de Z. Batscha, Frankfurt (Main), 1976; *Materialien zu Kants "Kritik der Urteilskraft"*, edic. a cura de L. Weischedel, Frankfurt (Main), 1976. Les principals fonts bibliogràfiques i lexicogràfiques són: Erich Adickes: *German Kantian Bibliography*, 3 vols., 1895-1896 (traduc. angl., New York, 1964). P. Heintel / L. Nagl (edit.): *Zur Kantforschung der Gegenwart*, Darmstadt, 1981. K. H. Lehmann / H. Lehmann: "Dissertationen zur Kantischen Philosophie", *Kantstudien*, 51 (1959-1960), 228-257. H. J. de Vleerschauer: *Entwurf einer Kant-Bibliographie*, 1965; José Miguel Palacios / José Molinonuevo: "Bibliografía en español sobre Kant", *Anales del Seminario de Metafísica* (Madrid), 9 (1974), pp. 195-214. Les revistes *Altpreußische Monatschrift*, *Jahresberichte über die Erscheinungen aus dem Gebiete der Philosophie* (de l'*Archiv für Philosophie*) i els *Kantstudien* n'ofereixen informació bibliogràfica. Rudolf Eisler: *Kant-Lexicon*, 1930, reedic. Heldensheim, 1961. G. Martin: *Allgemeiner Kantindex zu Kants gesammelten Schriften*, 23 vols., Berlin, 1967 i ss.; G. Martin / D. J. Lowisch: *Sachindex zu Kants, "Kritik der reinen Vernunft"*, Berlin, 1967; Mellin: *Enzyklopädisches Wörterbuch der kritischen Philosophie*, 6 vols., 1797-1803; Heinrich Ratke: *Systematisches Handlexikon zu Kants der Kritik der reinen Vernunft*, Leipzig, 1920, reedic. 1929; G. Wegner: *Kant-Lexikon*, 1893. A més a més de les revistes citades, cal esmentar les *Kant-Ausgabe*, de Göttingen (abans Berlin) i München. Al català s'han traduït *La Pau Perpètua*, a cura d'Eduard Serra (Barcelona, 1932) i els *Prolegòmens*, a cura de Gerard Vilar (Barcelona, 1982). Estan anunciades versions de la *Crítica de la raó pura*, de la *Fonamentació de la metafísica dels costums*, de la *Crítica de la raó pràctica*, de la *Crítica del judici*, de la *La religió dins dels límits de la simple raó* i dels *Escrits de filosofia de la història*. A Kant li està dedicat el núm. 9 de la revista *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els estudis més remarcables són, ordenats alfabèticament: H. B. Acton: *Kant's Moral Philosophy*, London, 1970. E. Adickes: *Kant als Naturforscher*, 2 vols., Berlin, 1924-1925; id.: *Kant und das Ding an*

precis, doncs, començar adelantant l'índex d'aquest anàlisi. Comentarem en

sich, Hildesheim, 1977; F. Alquié: *La critique kantienne de la métaphysique*, Paris, 1968; id.: *La morale de Kant*, Paris, 1974; T. Ballauf: *Über den Vorstellungsbegriff bei Kant*, Eleda, 1938; A. Banfi: *La filosofia critica di Kant*, Milano, 1955; W. Bartuschat: *Zum systematischen Ort von Kants Kritik der Urteilskraft*, Frankfurt (Main), 1972; L. W. Beck: *A Commentary of Kant's Critique of Practical Reason*, Chicago, 1963; id.: *Studies in the Philosophy of Kant*, Indianapolis, 1965; id.: *Essays on Kant and Hume*, London, 1976; L. W. Beck (edit): *Kant Studies Today*, Lasalle, 1969; id.: *Proceeding of the third International Kant Congress*, Dordrecht, 1972; J. Bennet: *Kant's Analytic*, Cambridge, 1966; id.: *Kant's Dialectic*, Cambridge, 1974; Graham Bird: *Kant's Theory of Knowledge. An Outline of One Central Argument in the Critique of Pure Reason*, London-New York, 1962; O. Blaha: *Die Ontologie Kants*, München, 1967. E. Boutroux: *La philosophie de Kant*, Paris, 1926, 1960; G. Brittain: *Kant's Theory of Science*, Princeton, 1978; Walter Bröcker: *Kant über Metaphysik und Erfahrung*, Frankfurt (Main), 1970; Manfred Buhr / T. I. Oisermann (edits.): *Revolution der Denkart oder Denkart der Revolution. Beiträge zur Philosophie Immanuel Kants*, Berlin (W), 1976; E. Caird: *The Critical Philosophy of Immanuel Kant*, 2 vols., London, 1909². M. Campo: *La genesi del criticismo kantiano*, 2 vols., Varese, 1953; id.: *Schizzo storico della esegesi e critica kantiana*, Varese, 1959; B. Carnois: *La cohérence de la doctrine kantienne de la liberté*, Paris, 1973; E. Cassirer: *Kants Leben und Lehre*, Berlin, 1921; id.: *Rousseau, Kant, Goethe*, Princeton, 1970; H. W. Cassirer: *A commentary on Kant's Critique of Judgment*, London, 1938; id.: *Kant's First Critique*, London, 1955; H. Cohen: *Von Kants Einfluß auf die deutsche Kultur*, Berlin, 1883; id.: *Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft*, Leipzig, 1907, 1917²; F. Coleman: *The Harmony of Reason. A Study in Kant's Aesthetic*, Pittsburgh, 1974; J. Combes: *L'idée critique chez Kant*, Paris, 1971; A. de Conink: *L'analytique transcendentale de Kant*, 2 vols., Louvain, 1955-1956; H. Cornelius: *Kommentar zur Kritik der reinen Vernunft*, Erlangen, 1926; D. W. Crawford: *Kant's Aesthetic Theory*, Madison, 1974; E. Chiari: *La Deduzione Trascendentale delle Categorie nella Critica della Ragione Pura*, Padova, 1971; R. Daval: *La métaphysique de Kant, perspectives sur la métaphysique de Kant, d'après la théorie du schématisme*, Paris, 1951; V. Delbos: *La philosophie pratique de Kant*, Paris, 1905, 1968; M. Despland: *Kant on History and Religion*, London, 1973; Wilhelmine Drescher: *Vernunft und Transzendenz. Einführung in Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, Meinseheim, 1971; D. P. Dryer: *Kant's Solution for Verification in Metaphysics*, Toronto, 1966. S. Du Plessis: *Kants Hypotesisbegriff*, Bonn, 1972. Mikel Dufranne: *La notion d'a priori*, Paris, 1959; A. R. C. Duncan: *Practical Reason and Morality: A Study of Immanuel Kant's Foundations for the Metaphysics of Morals*, London, 1957; K. Düsing: *Die teleologie in Kant Weltbegriff*, Bonn, 1968; J. Ebbinghaus: *Interpretation und Misinterpretation of the Categorical Imperative*, London, 1968; W. Ernst: *Der Zwecksbegriff bei Kant und sein Verhältnis zu den Kategorien*, Berlin, 1909; Alfred Cyril Ewing: *A short commentary on Kant's Critique of pure reason*, Chicago, 1950; F. Funke: *Von der Aktualität Kants*, Bonn, 1979; J. Gaos: *Las "Críticas" de Kant*, Caracas, 1962; M. Garcia Morente: *La filosofía de Kant*, Madrid, 1917; V. Gerhardt / F. Kaulbach: *Kant*, Darmstadt, 1979; T. Goldmann: *Introducción a la filosofía de Kant*, Buenos Aires, 1945; Hans Graubner: *Form und Wesen. Ein Beitrag zur Deutung des Formbegriffs in Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, Bonn, 1972; Felix Grayeff: *Deutung und Darstellung der theoretischen Philosophie Kants. Ein Kommentar zu den grundlegenden Teilen der Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg, 1951; M. J. Gregor: *Laws*

primer lloc una aproximació al problema del mètode, tal i com es planteja per a

of Freedom: A Study of Kant's Method of Applying the Categorical Imperative in the Metaphysik der Sitten, New York, 1963. A. Guzzo: *Kant, precritico*, Torino, 1924; M. Heidegger: *Kant und das Problem der Metaphysik*, Bonn, 1929; id.: *Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den transzendentalen Grundsätzen*, Tübingen, 1962; Ingeborg Heidemann: *Spontaneität und Zeitlichkeit. Ein Problem der Kritik der reinen Vernunft*, Köln, 1958; H. Heimsoeth: *Transzendente Dialektik. Ein Kommentar zu Kants Kritik der reinen Vernunft*, 4 vols., Berlin-New York, 1966-1971; id.: *Studien zur Philosophie Immanuel Kants*, 2 vols., Bonn, 1970-1971; P. Heintel: *Die Bedeutung der Kritik der aesthetischen Urteilskraft für die Transzendente Systematik*, Bonn, 1970; M. Heinz: *Französische Kantinterpretaten im XX. Jahrhundert*, Bonn, 1956; D. Heinrich: *Identität und Objektivität. Eine Untersuchung über Kants transzendente Deduktion*, Heidelberg, 1976; W. Högrefe: *Kant und das Problem einer transzendentalen Semantik*, Freiburg-München, 1974; Helmuth Holzhey: *Kants Erfahrungsbegriff. Quellengeschichtliche und bedeutungsanalytische Untersuchungen*, Basel-Stuttgart, 1970; P. Kalter: *Kants Vierter Paralogismus*, Meisenheim, 1975; Friedrich Kaulbach: *Die Metaphysik des Raumes bei Leibniz und Kant*, Köln, 1960; id.: *Immanuel Kant*, Berlin, 1969; B. F. Kimpel: *Kant's Critical Philosophy. Critique of Pure Reason and Prolegomena*, Boston, 1964; Alexandre Kojève: *Kant*, Paris, 1973; Körner: *Kant*, Göttingen, 1980² -hi ha una trad. a l'esp.-; J. Kopper: *Reflexion und Determination*, Berlin-New York, 1976; S. Kroner: *Von Kant bis Hegel*, 2 vols., Tübingen, 1921-1924; G. Krüger: *Philosophie und Moral in der kantischen Kritik*, Tübingen, 1931, 1967²; U. Kulenkampff: *Kants Logik des Aesthetischen Urteils*, Frankfurt, 1978; Külpe: *Kant*, 1929, Barcelona, 1951; Lachize-Rey: *L'Idéalisme kantien*, Paris, 1931, 1950², 1972³; G. Lebrun: *Kant et la fin de la métaphysique*, Paris, 1970; G. Lehmann: *Beiträge zur Geschichte und Interpretation der Philosophie Kants*, Berlin, 1969; A. Levine: *The Politics of Autonomy: Kantian Reading of Rousseau's Social Contract*, Massachusetts, 1975; Hermann Ley (edit.): *Zum Kantverständnis unserer Zeit*, Berlin (W), 1975; E. A. Liddell: *Kant on the Foundation of Morality*, Indiana, 1970; K. Lissner: *El concepto de Derecho en Kant*, México, 1959; K. Marc-Wogau: *Vier Studien zu Kants Kritik der Urteilskraft*, Uppsala-Leipzig, 1938; S. Marcucci: *Aspetti Epistemologici della Finalità in Kant*, Firenze, 1972; G. Martin: *Immanuel Kant. Ontologie und Wissenschaftstheorie*, Berlin, 1969⁴; E. Mayz Vallenilla: *El problema de la nada en Kant*, Madrid, 1965; A. Melnick: *Kant's Analogies of Experience*, Chicago, 1973; P. Menzer: *Kants Asthetik in ihrer Entwicklung*, Berlin, 1952; Oscar W. Miller: *The Kantian Thing-in-itself or the Creative Mind*, New York, 1956; Fernando Montero Moliner: "Analogía y experiencia en la Filosofía de Kant", *Teorema* (València), 5 (1972), pp. 107-113; id.: "Elementos semánticos en el sistema kantiano", *Teorema* (València), 4 (1973); id.: *El empirismo kantiano*, València, 1973; id.: Sentido y alcance de la "revolución copernicana", *Revista de Filosofía* (Madrid), 1 (1975), pp. 7-27; id.: "La deducción de las categorías kantianas", *Teorema* (València), VI, 2 (1976), pp. 249-75; id.: "La ambigüedad del fenómeno en la filosofía de Kant", *Pensamiento* (Madrid), 32 (1976), pp. 5-22; id.: "Las paradojas del sentido interno en la filosofía crítica de Kant", *Revista de Filosofía* (Madrid), IV (1981), pp. 197-216; id.: "El problema de la subjetividad en Kant", en *Estudios sobre Kant y Hegel*, Salamanca, 1982, pp. 7-25; id.: "El uso regulador de la idea de 'alma' en la Crítica de la razón pura", *Quaderns de Filosofia i Ciència* (Actes del Primer Congrés de Filosofia al País Valencià), 4 (1983), pp. 153-160; id.: "La sistematización de la experiencia interna según Kant", en *Estudios sobre*

Kant en el llindar de la seua elaboració crítica; en segon lloc, una anàlisi del

Filosofía Moderna y Contemporánea, Leon, 1984, pp. 145-162; H. Morchen: *Die Einbildungskraft bei Kant*, Tübingen, 1970; E. Moutsoupoulos: *Forme et Subjectivité dans l'Esthétique Kantienne*, Aix-en-Provence, 1964; André de Muralt: *La conscience transcendente dans le criticisme kantien. Essai sur l'unité d'apperception*, Paris, 1958; J. G. Murphy: *Kant: The Philosophy of Right*, London, 1970; P. Natorp: *Kant über Krieg und Frieden*, Erlangen, 1924; L. Pareyson: *L'estetica de Kant*, Milano, 1968; P. Pasqualucci: *Rousseau e Kant*, Milano, 1976; H. J. Paton: *Kant's Metaphysik of Experience*, 2 vols., London, 1936, 1952²; id.: *The categorical imperative*, London, 1947; A. Philonenko: *L'oeuvre de Kant. La philosophie critique*, 2 vols., Paris, 1969-1972; P. Plaass: *Kants Theorie der Naturwissenschaften*, Göttingen, 1965; G. Prauss: *Erscheinung bei Kant*, Berlin, 1971; id.: *Kant und das Problem der Dinge an sich*, Bonn, 1974, 1977; G. Prauss (edit.): *Kant. Zur Deutung seiner Theorie vom Erkennen und Handeln*, Köln, 1973; H. A. Prichard: *Kant's Theory of Knowledge*, Oxford, 1909, Freiburg-München, 1974; Sergio Rabade Romero: *Kant. Problemas gnoseológicos de la "Crítica de la razón pura*, Madrid, 1969; W. Reinhard: *Über das Verhältnis von Sittlichkeit und Religion bei Kant*, Bern, 1927; H. Rickert: *Kant als Philosoph der modernen Kultur*, Tübingen, 1924; W. Ritzel: *Studien zum Wandel der Kantauffassung*, Meisenheim, 1952; id.: *Immanuel Kant zur Person*, Bonn, 1975; D. Ross: *Kant's Ethical Theory*, New York, 1954; B. Rousset: *La doctrine kantienne de l'objectivité*, Paris, 1967; Peter Sachta: *Die Theorie der Kausalität in Kants "Kritik der reinen Vernunft"*, Meisenheim, 1975; P. Salvucci: *L'uomo di Kant*, Urbino, 1975; H. Saner: *Kants political Thought: its origins and development*, Xicago, 1973; G. Santinello: *Metafisica e critica in Kant*, Bologna, 1965; V. Satura: *Kants Erkenntnispsychologie in den Nachschriften seiner Vorlesungen über empirischen Psychologie*, Bonn, 1971; L. Scaravelli: *Osservazioni sulla Critica del Giudizio*, Firenze, 1973; L. Schäfer: *Kants Metaphysik der Natur*, Berlin, 1966; P. A. Schilpp: *La ética pre-crítica de Kant*, México, 1966; M. Sena: *La paideia cosmica di E. Kant*, Messina, 1974; Sergio Sevilla Segura: *Análisis de los imperativos morales en Kant*, València, 1979; N. K. Smith: *A Commentary to Kant's "Critique of Pure Reason"*, London, 1930²; A. Stadler: *Kants Teleologie*, Berlin, 1912; P. F. Strawson: *The Bound of Sense: An Essay on Kant's "Critique of Pure Reason"*, London, 1966; Thomas K. Swing: *Kant's Transcendental Logic*, New Haven-London, 1969; G. Tonelli: *Elementi metodologici e metafisici in Kant dal 1745 al 1768*, Torino, 1959; I. Tonnies: *Kants Dialektik des Scheins*, Würzburg, 1933; R. Torretti: *Manuel Kant, estudio sobre los fundamentos de su filosofía crítica*, Santiago de Xile, 1969; H. Vaihinger: *Kommentar zur Kritik der reinen Vernunft*, 2 vols. Stuttgart, 1922; M. Vallois: *La formation de l'influence kantienne en France*, Paris, 1925; S. Vanni-Rovighi: *Introducción al estudio de Kant*, Madrid, 1949; V. Verra: *Dopo Kant. Il criticismo nell'età preromantica*, Torino, 1957; H. J. Vleeschauer: *La déduction transcendente dans l'oeuvre de Kant*, 3 vols. Amberes, 1934-1937; id.: *L'évolution de la pensée kantienne*, Paris, 1939; K. Vorländer: *Immanuel Kant. Der Mann und das Werk*, Leipzig, 1924; J. Vuillemin: *L'héritage kantien et la révolution copernicienne*, Paris, 1924; id.: *Physique et métaphysique kantienne*, Paris, 1955; W. H. Walsh: *Kant's Criticism of Metaphysics*, Edinburgh, 1975; J. Watson: *The Philosophy of Kant explained*, Glasgow, 1908; E. Weil: *Problèmes kantien*, Paris, 1970²; Thomas Dewar Weldon: *Introduction to Kant's Critique of Pure Reason*, Oxford, 1945, 1958²; Werkmeister (edit.): *Reflections on Kant's Philosophy*, Gainesville, 1975; L. H. Wilde: *Hypothetische und Kategorische Imperative*, Bonn, 1975; T. C. Williams: *The Concept of the*

repertori de nocions kantianes lligades amb el mètode filosòfic prepararà la recerca al voltant de la relació del mètode amb la filosofia transcendental, tercer punt, per acabar precisant, en el quadre assenyalat i com una qüestió particular, el concepte kantià "doctrina del mètode".

La *Dissertatio* (1770) obri la seua secció V amb sengles paràgrafs amples al voltant del mètode filosòfic. Les referències a les qüestions metòdiques de les obres anteriors⁽¹⁷⁾ resten eclipsades per aquests fragments.

Transcriurem l'extens tractament de la *Dissertatio*:

"En totes les ciències, els principis de les quals són donats intuitivament, o per intuïció sensual (experiència), o per intuïció, certament sensible, però pura (conceptes d'espai, de temps i de número), és a dir, en la ciència natural i en la matemàtica, l'ús dona el mètode, i així, una vegada que la ciència, per temptatives i descobriments, ha arribat a una certa amplaria i coherència, restarà clar quin camí i procés s'ha de seguir, per tal d'assolir la perfecció, i per a que, eliminades les taques d'errades i confuses idees, resplendesca amb major puresa; a la manera com la gramàtica, després d'un més ric ús del llenguatge, i l'estil, després dels exemples elegants dels poemes i dels discursos, donaren peu a les regles i a la disciplina. Però en aitals circumstàncies, els principis primitius i els axiomes de les quals són donats per la intuïció sensible, l'ús de l'intel.lecte és solament lògic, és a dir, aital, que per ell només subordinem els coneixements entre si, segons la seua universalitat i conforme al principi de contracció: els fenòmens als fenòmens més generals, els conseqüents de la intuïció pura als axiomes intuitius. En la filosofia pura, però, com és la metafísica, en la qual l'ús de l'intel.lecte al voltant dels principis és real, això és, [en el qual] els conceptes primitius de les coses i de les seues relacions i els mateixos axiomes són donats originàriament per el mateix intel.lecte pur, i, no essent intuïcions, no estan immunes d'errors; en aital filosofia, el mètode antecedeix a tota la ciència, i tot allò que s'intente-hi, abans d'establir fermament i provar satisfactòriament els seus preceptes, sembla que s'ha de tenir per temeràriament concebut i que ha d'ésser refusat com un va somni de la ment. En efecte, essent

categorical Imperativ, Oxford-New York, 1968; Robert Paul Wolff: *Kant's Theory of Mental Activity. A Commentary of the Transcendental Analytic of the "Critique of Pure Reason"*, Cambridge (Mass.), 1963; M. Wundt: *Kant als Metaphysiker*, Stuttgart, 1924; R. Zocher: *Kants Grundlehre*, Erlangen, 1959.

(17).- Com ara: *Pensaments sobre la veritables estimació de les forces vives* (primera edició -abr. A-, 1746, §§ 88, 89 i 128); *L'únic fonament possible per una demostració de l'existència de Déu* (A: 1763, pp. 12, 58, etc.), *Recerca sobre la claredat dels principis de la Teologia Natural i de la Moral* (A: 1764, pp. 79 s.), etc.

així que ací el recte ús de la raó estableix els principis mateixos, i tant els objectes com els axiomes, que han d'ésser pensats al voltant dels mateixos, són coneguts en primer terme per només el caire de la mateixa ment, l'exposició de les lleis de la raó pura és la gènesi mateixa de la ciència i la discriminació d'aquestes lleis de les lleis subreptícies és el criteri de la veritat. Ara bé, essent així que en el nostre temps no està difós per aquesta ciència un altre mètode sinó aquell que prescriu la lògica en general per totes les ciències, i essent així plenament ignorat el que es conforme al peculiar esperit de la metafísica, per açò no és estrany que els que s'encarreguen amb aquesta recerca, donant-li voltes eternament a la seua pedra de Sísif, sembla que fins ara gairebé no han assolit de fer algun progrés."⁽¹⁸⁾

Com apareix al text, la consideració kantiana de la peculiaritat del mètode de la filosofia pura i la seua antelació respecte al desenvolupament de la pròpia ciència, allò que restarà expressat en la relació entre crítica i sistema -com veurem més endavant-, són elements que apareixeran desenvolupats en el projecte pròpiament crític. Abans d'analitzar els seus trets generals en relació al tema del mètode cal presentar el conjunt d'accepcions que el filòsof de Königsberg recapta d'aquest concepte, és a dir, els sentits del mètode per a Kant.

Començar fixant les nocions bàsiques per tal d'efectuar una anàlisi del mètode en la filosofia kantiana no sembla pas ésser un procedir aliè al filòsof prussià. Així ho adverteix i ho puntualitza en una nota a la seua primera *Crítica*⁽¹⁹⁾. Doncs bé, per tal de fixar les nocions bàsiques respecte del mètode, esdevé de gran utilitat el conjunt de definicions contingudes en les

(18).- *De mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis* (1770), sec. V, § 23.

(19).- On diu: "La filosofia està plena de definicions defectuoses, especialment de les que, si bé contenen, de fet, elements d'una definició, no els inclouen tots. Si no pugués emprar-se en absolut un concepte abans d'haver-ho definit, malament es presentarien les coses per a tot filosofiar. Ara bé, des del moment en què poden emprar-se bé i amb seguretat els elements (de la descomposició) fins on arriben, també poden emprar-se amb gran profit les definicions defectuoses, és a dir, les proposicions que no constitueixen encara definicions pròpiament dites, però que són, per altra banda, vertaderes i, per això, aproximacions a una definició. En les matemàtiques, la definició pertany *ad esse*; en la filosofia, *ad melius esse*. Assolir una definició és quelcom bell, sol ésser, però, difícil." (KrV, A 731, B 759).

seues lliçons de Lògica. Llegim hi, en la segona part:

"Cada coneixement, i el conjunt del mateix, ha d'estar d'acord amb una regla. (Irregularitat és a la vegada irracionalitat). - Aquesta regla, però, és o bé la de la *manera* (lliure) o la del *mètode* (obligatòria).

El coneixement, en tant que ciència, ha d'estar disposat segons un mètode. Doncs la ciència és un conjunt del coneixement en tant que sistema i no sols un agregat. - Per això requereix un coneixement sistemàtic, i per tant compostat segons regles meditades." <20>

En definitiva, "per a que una cosa pugui rebre el nom de mètode ha d'ésser un procediment per *principis*" <21>.

Vegem ara les diferents accepcions del mot "mètode" per a Kant. Tot seguint les seues lliçons de Lògica, trobem-hi la distinció entre:

- mètode científic o escolàstic i mètode popular.
- mètode sistemàtic i mètode fragmentari.
- mètode analític i mètode sintètic.
- mètode sil·logístic i mètode sinòptic.
- mètode acroamàtic i mètode erotemàtic.

La precisió d'aquestes distincions servirà per acotar la resta de temes plantejats. En primer lloc, el *mètode científic* o *escolàstic* es distingeix de l'anomenat *popular* en què aquest parteix de proposicions fonamentals o elementals que procedeixen dels costums i dels interessos. Es tracta, doncs, d'una distinció en el modus de la recerca, no de l'exposició. Aquesta serveix per discriminar entre un *mètode sistemàtic*, en el qual resta clar el trànsit

(20).- *Logik*, II, §§ 94-95, A 215. Ambdós temes bàsics, la distinció entre "manera" i "mètode" i la relació entre mètode i ciència, apareixen en altres passatges de les seues obres, com ara: "...el coneixement popular necessita una *manera*, però la Ciència d'un *mètode*, és a dir, un procediment per *principis* de la raó, per la qual cosa tan sols allò múltiple d'un coneixement pot arribar a ésser un *sistema*." (*Der Kritik der praktischen Vernunft*, zweiter Teil, A 269).

(21).- *KrV*, A 855, B 883.

d'una proposició a una altra, i un mètode fragmentari o rapsòdic (*rhapsodistische*). Recorde's que en el pròleg A de la *KrV*, distingeix Kant entre la claredat discursiva (lògica, mitjançant conceptes) i la claredat intuïtiva (estètica, per mitjà d'intuïcions, és a dir, mitjançant exemples o altres il·lustracions concretes) (22). De la seua distinció extrau Kant una paradoxal conclusió: "alguns llibres serien molt més clars si no haguessen pretès d'ésser tan clars" (23).

La distinció entre el mètode analític i el sintètic rau, segons Kant, en la relació que estableix l'argumentació amb llurs principis, és a dir, segons aquesta s'adreça dels principis a les seues conseqüències (*a principatis, ad principia*), és a dir, d'allò simple a allò compost, o viceversa (24).

Kant anota i recomana l'ús del mètode analític, o de l'inventar, per la popularització, reservant el sintètic per al cultiu "científic i sistemàtic" del coneixement. En l'exposició rau la distinció entre mètode silogístic i sinòptic ("*tabellarische*"). Aquell presenta una ciència, tot seguint la cadena de premisses i conclusions, mentre que aquest ofereix un esborrany de les connexions del conjunt d'una construcció doctrinal. Per últim, i també atenent a la forma de l'exposició, Kant distingeix entre mètode acroamàtic ("*akroamatische*") i erotemàtic ("*erotematische*"). El primer es limita a ensenyar; l'últim a més inclou interrogants. El mètode erotemàtic ulteriorment es distingeix entre un mètode dialògic o socràtic i un altre que anomena catequètic ("*katechetische*"), segons que siga interrogat l'enteniment o la

(22).- *KrV*, A XVII-XVIII.

(23).- *Ibid.*, A XIX.

(24).- El trànsit d'allò simple a allò compost també apareix, definint la *síntesi* en la primera *Crítica*: "Entenc per *síntesi*, en el seu sentit més ampli, l'acte de reunir diferents representacions i d'entendre la seua varietat en un únic coneixement", *KrV*, A 77, B 103. Sobre la distinció d'allò analític i allò sintètic hom pot veure també *KrV*, A XXI i *KpV*, Vorrede.

memòria. Per això, el *mètode dialògic* esdevé particularment escaient per al coneixement racional, mentre que el *catequètic* esdevé escaient per al coneixement empíric i històric⁽²⁵⁾.

Per tal d'estimar millor el sentit del concepte kantianà "catequètic" cal citar les alteracions que el filòsof de Königsberg introdueix en la segona edició (1798) de la seua obra *Die Metaphysik der Sitten* (1798). Conclou-hi la introducció a la seua segona part ("Metaphysische Anfangsgründe der Tugendlehre") amb sengles divisions de l'Ètica, la segona de les quals "segons els principis d'un sistema de la raó pura pràctica". Així, subdivideix la distinció -sobre la que després tornarem- entre doctrina dels elements i doctrina del mètode, respectivament en: dogmàtica i casuística, per una banda, i catequètica i ascètica, per l'altra. En la segona edició va substituint el terme "catequètica" (Katechetik) per "didàctica" (Didaktik)⁽²⁶⁾. Aquestes distincions en el coneixement i la relació amb els seus mètodes, així com la substitució de "catequètica" per "didàctica" responen també a les precisions introduïdes en l'"Arquitectònica de la raó pura", que ja hem esmentat.

Juntament amb les rúbriques anteriors, en les obres kantianes el mètode emprat es pretén de distingir de l'anomenat "naturalista", així com d'altres mètodes "científics", com ara el "dogmàtic" i l'"escèptic". Així ho expressa en un parell de paràgrafs del capítol sobre la "Història de la raó pura", el darrer de la part posterior -doctrina transcendental del mètode- de la primera *Crítica*, que per la seua importància transcriurem:

"Podem dividir els mètodes ara predominants en aquest camp de la recerca de la natura en mètode *naturalista* i mètode *científic*. El *naturalista* de la raó pura adopta el principi següent: mitjançant la

(25).- Distinció establida en l'"Arquitectònica de la raó pura", en la segona part de la primera *Crítica*.

(26).- *Merkausgabe*, VIII, 544-546.

raó comú, tot i prescindint de la ciència (mitjançant allò que ell anomena la sana raó), hom pot aconseguir més, en allò relatiu a les més elevades qüestions de la metafísica, que per mitjà de l'especulació. Sosté, consegüentment, que amb els ulls podem determinar les dimensions i la distància de la lluna millor que anant al gra amb les matemàtiques. Es tracta de pura misologia que ha esdevingut en principi i, el que encara és més absurde, és elogiar com a *mètode propi* el dret al despreci de tots els mitjans artificials per a estendre el coneixement propi. En efecte, no res es pot retreure als naturalistes en allò que refereix a la manca de més coneixement per la seua banda. Ells segueixen la raó comú sense vanar-se de la seua ignorància com d'un mètode que continga el secret de com extreure la veritat de l'enclotat pou de Demòcrit. El seu lema és el text de Persi: *quod sapio ratio est mihi; non ergo curo, esse quod Arcesilas aerum nosique Sonones*, lema que permet de viure a gust i merèixer d'aplaudiments sense preocupar-se de la ciència ni desviar-se dels assumptes d'aquesta.

Pel que fa als seguidors del mètode *científic*, poden triar entre un *dogmàtic* i un *escèptic*, però en qualsevol cas contrauen l'obligació de procedir *sistemàticament*. Esmentant el conegut Wolff en relació al primer i David Hume en relació al segon, puc, d'acord amb l'objectiu que ara persegueix, ometre la resta. Sols resta el camí *crític*. " (27)

Aital camí crític és tot just l'obra esmentada:

"Si el lector ha tingut l'amabilitat i la paciència de recórrer-lo [el camí crític] amb mi, pot ara jutjar si li agradaria d'aportar la seua part per a contribuir a la conversió d'aquesta sendera en un camí reial, per aconseguir abans que termine aquest segle [el XVIII] allò que molts no han segut capaços d'obtenir: donar plena satisfacció a la raó humana en relació amb els temes als quals sempre he dedicat el meu afany de saber, però inútilment fins avui." (28)

Cal descriure les línies generals sobre les quals es traça el camí kantianà en la seua tasca crítica, labor que escometrem com un comentari del sentit de la seua "filosofia transcendental". Aquest concepte resta clarament definit en la "Introducció" de la seua primera *Crítica*:

"Anomene transcendental tot coneixement que s'ocupa, no tant dels objectes, quant de la nostra manera de conèixer-los, en la mesura que eixa manera ha d'ésser possible a *priori*. Un sistema d'aitals

(27).- *KrV*, A 855-856, B 883-884.

(28).- *Ibid.*, A 856, B 884.

conceptes s'anomenaria *filosofia transcendental*." (29)

La noció "filosofia transcendental" havia aparegut en una carta que Kant remetia Marcus Herz, el 21 de febrer de 1772. Hi escriu:

"... mentre cercava d'aquesta manera les fonts del coneixement intel·lectual, sense les quals no es pot pas determinar la natura i els límits de la *Metafísica*, vaig dividir aquesta ciència en parts essencialment diferents i vaig cercar la *filosofia transcendental* (*transcendentalphilosophie*), és dir, clarificar tots els conceptes de la raó enterament pura en un cert nombre de categories, però no com fa Aristòtil que en els seus 10 predicaments els posa sols una al costat de l'altra atzarosament, com les troba, sinó tal i com a si mateixes es reparteixen en classes per mitjà d'un petit nombre de lleis fonamentals de l'enteniment." (30)

Per assolir aital coneixement de la nostra manera de conèixer, Kant efectua un intent que considera original, i que qualifica de "completa revolució d'acord amb l'exemple dels geomètres i dels físics". Refusant les propostes racionalistes i empiristes -que abans havíem exposat i que es caracteritzarien per la relació entre la representació i l'objecte i per la noció d'intel·lecte que se'n deriva, més concretament, "archetypus" o "ectypus", com diu l'epístola esmentada-, Kant formula el que anomena "problema general de la raó pura": "com són possibles els judicis sintètics a priori?" (31). El que Kant pretén de respondre des de la pre-existència de la matemàtica pura i de la ciència natural pura -és a dir, la física de Newton- (així com des de la presència de la metafísica com a disposició natural):

"Com que aquestes ciències ja estan realment donades, és

(29).- KrV, A 11-12, B 25. Veure també: A 13-16, B 27-30.

(30).- Manllevat del text alemany de l'edició del "texte original avec introduction, traduction et notes par Roger Verneaux", Paris, 1968.

(31).- KrV, B 19 ss. Aquesta qüestió es desglossa en: com és possible la matemàtica pura?, com és possible la ciència natural pura? com és possible la metafísica com a disposició natural? i com és possible la metafísica com a ciència?, *ibid.*, B 19-24.

oportú de preguntar com són possibles, ja que el fet que han de ser-ho resta demostrat per la seua realitat." (32).

A més del criticable que resulta el plantejament kantian, hi se'n deriven dues qüestions importants: el caràcter d'hipòtesi apodíctica de l'assaig i el seu caire metòdic.

Donats determinats sabers, Kant ordeix una hipòtesi sobre com ha de ser el nostre coneixement per tal que aquells siguen possibles. Encara el filòsof de Königsberg entén que la seua anàlisi és l'únic que proporciona una interpretació adequada, no deixa de reconèixer l'indole hipotètica de la seua proposta, bé que dotada de la necessitat d'esdevenir l'única que proporciona una explicació satisfactòria de sabers "donats". Així l'expressa en una nota en el pròleg de la segona edició, fent semblant el seu procedir al de Copèrnic:

"Les lleis centrals dels moviments dels cossos celests proporcionen així completa certesa a allò que Copèrnic va prendre inicialment com a simple hipòtesi, i demostraren a la vegada la força invisible que lliga l'estructura de l'univers (l'atracció newtoniana) (...) Per la meua banda, presente igualment en aquest pròleg la transformació d'aquest pensament -que és anàloga a la hipòtesi esmentada- exposada en la crítica com mera hipòtesi. No obstant això, amb la sola finalitat de destacar els primers assaigs de la dita transformació, assaigs que són sempre hipotètics, la dita hipòtesi resta demostrada en el tractat mateix, no segons el seu caràcter d'hipòtesis, sinó apodícticament, tot i partint de la natura de les nostres representacions d'espai i de temps, i dels conceptes elementals de l'enteniment." (33)

Que la Crítica "és un tractat sobre el mètode, no un sistema sobre la ciència mateixa" (34), és una conseqüència del plantejament kantian: la distinció entre la tasca de traçar el perfil, tant dels seus límits com de la seua

(32).- *Ibid.*, B 20. Es conegut que aquesta fou la base de la crítica de "dogmatisme" o "positivisme" que li va llançar Hegel.

(33).- Nota de Kant, *KrV* B XXII.

(34).- *Loc. cit.*

articulació interna, i la de desenvolupar la ciència mateixa, aquell *inventari* ja esmentat, permesa per la crítica anterior:

"Per la seua banda, la filosofia de la raó pura és o bé *propedèutica* (preparació), que fa una recerca de la capacitat de la raó pel que fa a tot coneixement pur a *priori* i s'anomena *crítica*, o bé el sistema de la raó pura (ciència), el coneixement filosòfic (tant vertader com aparent) global, sistemàticament conjuntat, i derivat de la raó pura, i que s'anomena *metafísica*." (35)

Al fil d'aquesta important distinció entre crítica i ciència (o, en altres termes, mètode i sistema), cal abordar la clarificació de la noció kantiana "doctrina del mètode", allò que resulta possible pel quadre esbossat.

Curiosament Kant únicament explica la distinció bàsica de la *Crítica de la raó pura*, entre *doctrina elemental* i *doctrina del mètode* al finalitzar la primera, després de no menys de 700 pàgines. Si bé havia anunciat la divisió al final de la introducció (36), es al començament d'allò que anomena *doctrina transcendental del mètode* quan es deté a precisar l'indole de la distinció, recorrent a la seua ben estimada imatge arquitectònica:

"Si considere el conjunt de tots els coneixements de la raó pura especulativa com un edifici del qual tenim almenys la idea en nosaltres mateixos, puc dir que en la doctrina transcendental dels elements hem efectuat un càlcul aproximat dels materials de construcció, determinat la classe, l'altura i solidesa de l'edifici per al qual són suficients (...) Ara, en canvi, no es tracta tant dels materials com del pla. Estem ja advertits en el sentit de no dur-lo a terme seguint un projecte arbitrari i cec, susceptible tal vegada d'ultrapassar tota nostra capacitat. Però, per altra banda, no podem deixar de construir una sòlida casa. Es tracta, doncs, de projectar un edifici que es corresponga als materials que disposem i que siga, a la vegada, conforme a les nostres necessitats.

En conseqüència, entenc per doctrina transcendental del mètode la determinació de les condicions formals d'un sistema complet

(35).- *KrV*, A 841, B 869.

(36).- Literalment: "Si volem dividir, des del punt de vista de sistema en general, la ciència que ara exposem, aquesta ha de contenir en primer lloc, una *doctrina elemental* i, en segon lloc, una *doctrina del mètode* de la raó pura." (*KrV*, A 15, B 29).

de la raó pura. En aquest sentit, tractarem d'una *disciplina*, un *canon*, una *arquitectònica* i, finalment, d'una *història de la raó pura*." (37)

Kant ha precisat així la imatge anteriorment oferida de com la crítica traçava el perfil de la ciència. Aquest significat apareix també recollit en les lliçons de Lògica, ja esmentades, pel que fa a aquesta disciplina, així afirma Kant:

"Així com la doctrina dels elements (Elementarlehre) té com els seu contingut els elements i les condicions de la perfecció d'un coneixement, així pel contrari la doctrina general del mètode, en quant l'altra part de la Lògica, ha de tractar de la forma d'una ciència en general, o de la classe i manera de vincular la diversitat del coneixement en una ciència." (38)

El significat de la distinció, encara que conservant la seua vigència, es matisat per al cas de la raó pura pràctica:

"Per *metodologia* de la raó pura pràctica no es pot entendre pas la manera (tant en la reflexió com en l'exposició) de procedir amb principis purs pràctics, respecte d'un coneixement científic dels mateixos, que és allò que, fora d'això, en el coneixement *teòric*, s'anomena pròpiament mètode (...). Per aquesta metodologia s'ha d'entendre més bé la manera com es pot proporcionar a les lleis de la raó pura pràctica entrada en l'ànim de l'home i *influència* sobre les màximes del mateix; és dir, com es puga fer de la raó pura pràctica en el sentit objectiu, raó pràctica també en el sentit subjectiu." (39)

Per últim, pel que fa a la *Crítica del Judici*, Kant reconeix el valor de la distinció encara que no es pot aplicar a la crítica del gust, en el cas del judici estètic:

(37).- *KrV*, A 707-708, B 735-736.

(38).- *Logik...*, A 215, B 216.

(39).- *KpV*, A 269.

"La divisió d'una crítica en teoria elemental i metodologia, que precedeix a la ciència, no es pot aplicar pas a la crítica del gust, perquè no hi ha ciència d'allò bell ni pot haver-la, i el judici del gust no és determinable per principis, doncs en allò que atany a allò científic de cada art, allò que refereix a la veritat en l'exposició del seu objecte, el que és la condició indispensable de l'art bell, però no és l'art mateix." (40)

Així com posseeix un caràcter negatiu en el cas dels judicis teleològics:

"La teleologia, com a ciència, no pertany, doncs, a cap doctrina, sinó sols a la crítica, i, per cert, a la d'una facultat particular de conèixer, a saber, el Judici. Però com que conté principis *a priori*, pot i ha de jutjar sobre la natura segons el principi de les causes finals; i així, la seua metodologia té, almenys, influxe negatiu en el procedir de la ciència teòrica de la natura i també en la relació que aquesta pot tenir, en la metafísica, en la teologia, com propedèutica d'aquesta darrera." (41)

Aquest apartat sobre la filosofia kantiana i el seu intent de superar els corrents empirista i racionalista ha seguit el fil de la clarificació que el pensador de Königsberg va fer del "mètode" de la Filosofia i, més concretament, de la noció "filosofia transcendental". L'anàlisi de les línies fonamentals de l'arquitectònica ha preparat el camp a una presentació de la ubicació en ella de la Pedagogia o Teoria de l'Educació, ubicació que considerem com el primer pas teòric adreçat a una constitució "científica" de la Didàctica que superés l'ambigüitat epistemològica que aquesta disciplina patia -com ja hem vist. Però aquest ja és el tema de l'apartat següent.

(40).- *Crítica del judici*, par. 60. Conseqüentment: "Sols hi ha per a l'art bell una manera (*modus*) però no un mètode (*methodus*)", *loc. cit.*.

(41).- *Ibid.*, par. 79.

c) L'articulació arquitectònica de la Pedagogia.

Hauria d'ésser Kant, pensem, qui va donar un esbós de l'articulació de la Didàctica amb el conjunt del saber. Com bon lector de Rousseau, ben aviat es va preocupar Kant per les qüestions que se'n derivaven de l'obra del ginebrí, el que resta clar a la primera Crítica. En la *Crítica de la raó pura* (obra que precisament s'obri amb una cita de F. Bacon) es conté el començament de la tasca propedèutica que hauria de preparar el camí a l'"inventari de tots els coneixements humans que posseïm, sistemàticament ordenats per la raó pura", que anomena *Metafísica* i subdivideix en *Metafísica dels costums* i de la *Natura*. Plomejada la Crítica que prepara la *Metafísica*, només manca, assenyala Kant en el primer pròleg a la seua obra, la tasca "didàctica":

"D'aital manera, que no resta a la posteritat sinó la tasca d'organitzar-ho tot de forma 'didàctica' (in der didaktischen Manier), segons llurs designis, sense poder pas augmentar el contingut de la ciència en absolut." (42).

Juntament amb aquesta reivindicació didàctica, generalment bandejada pels comentaristes, Kant ens ha llegat un breu tractat on la ubicació arquitectònica sembla més desenvolupada, la seua *Über Pädagogik*. Aquest opuscle kantià sorgeix de la transcripció per part del seu alumne Friedrich Theodor Rink de les seues classes de teoria de l'educació, que impartien per torn els docents de la Universitat de Königsberg (ara Kaliningrad), doncs es considerava complementària fins el punt de no comptar pas amb professor específic; tanmateix, l'autor de la *Crítica de la raó pura* no estimava aital disciplina com a marginal. N'afirma lapidàriament: "Darrere l'educació (Edukation) està el gran secret de la perfecció de la natura humana" (43). En aquestes *Vorlesungen*, Kant considera l'educació, a la que arriba a qualificar

(42).- KrV A XX, edic. Weischedel, vol. III, p. 18.

(43).- *Über Pädagogik*, A, 9; edic. cit., vol. XII, p. 700.

d'"idea verdadera", com un art, perquè les disposicions naturals de l'home no es desenvolupan per elles mateixes⁽⁴⁴⁾. Ara bé, la preocupació metòdica del prussià li condueix a intentar de racionalitzar (allò racional és sinònim d'allò que es fonamenta en principis⁽⁴⁵⁾) aital art educativa, en la qual no res val tant com un bon mètode⁽⁴⁶⁾. Si "per a que alguna cosa pugui rebre el nom de mètode (Methode) ha d'ésser un procediment d'acord amb 'principis'"⁽⁴⁷⁾, la conclusió didàctica s'extreurà fàcilment: "L'educació (Erziehung) i la instrucció (Unterweisung) no han d'ésser solament mecàniques, sinó descansar sobre principis (Prinzipien)."⁽⁴⁸⁾. Hi rau la garantia del progrés i de la científicitat (la qual cosa la seua ubicació, diguem-ne, arquitectònica) de la Pedagogia o l'art de l'educació: "En l'art de l'educació (Erziehungskunst) s'ha de canviar allò mecànic (Mechanismus) en ciència (Wissenschaft): d'una altra manera, mai seria un esforç coherent, i una generació abatria allò que hagués construït una altra."⁽⁴⁹⁾. Les darreres conclusions d'aquesta posició les extreurà, com veurem, Pestalozzi. Tornant a l'anàlisi de l'art educatiu de Kant, per al filòsof de Königsberg l'educació inclou la instrucció⁽⁵⁰⁾. Textualment: "L'educació (Bildung) comprén la disciplina (Zucht) i la instrucció (Unterweisung)"⁽⁵¹⁾. Puntualitza, amb terminologia rousseauiana: "... la disciplina és solament negativa, és a dir, l'acció per la qual s'esborra de l'home l'animalitat; la instrucció, pel contrari, és la part positiva de

(44).- *Ibid.*, A, 16; edic. cit., vol. XII, p. 703.

(45).- *KrV*, A 837, B 865; edic. cit., vol. IV, p. 699.

(46).- Com ja havia exclamat John Locke, *Some Thoughts concerning Education*, paràgraf 195, veure'n també els paràgrafs: 64, 86-87, 148, 150, 168, etc.

(47).- *KrV*, A 855, B 883; edic. cit., vol. IV, p. 711.

(48).- *Über Pädagogik*, A 26; edic. cit., vol. XII, p. 708; veure'n també A 16; *ibid.*, p. 703.

(49).- *Ibid.*, A 17; vol. XII, p. 704.

(50).- Allò que ja havia estat defensat per l'obra esmentada de J. Locke, *Some Thoughts...*, paràgraf 147.

(51).- *Über Pädagogik*, A 5; edic. cit., vol. XII, p. 698.

l'educació (Erziehung)." I, més endavant, repeteix Kant: "L'educació (Erziehung) comprén: les atencions (Versorgung) i la formació (Bildung). Aquesta és: a) negativa, és a dir, la disciplina, que solament impideix les faltes; b) positiva, és a dir, la instrucció i la direcció (Anführung); pertanyent en això a la cultura (Kultur)." (52). De la dualitat formativa es deriven a més a més els parells institutor-instructor i educació pública-privada respectivament. En primer lloc, "la diferència entre l'instructor (Informator), que és simplement un professor, i l'institutor (Hofmeister), que és un director. Aquell només educa per a l'escola; aquest per a la vida." (53) En segon lloc: "L'educació pot ésser privada (Privat-) o pública (öffentliche Erziehung). La última no es refereix més que a la instrucció (Information), i aquesta per romandre sempre pública. Es deixa a la primera la pràctica dels preceptes. Una educació pública completa és la que reuneix la instrucció i la formació moral (Unterweisung und moralische Bildung). Té com a fi el promoure una bona educació privada" (54). No importa gaire que el text més clar on es sintetitza la determinació arquitectònica haja estat afegit per Rink. El deixeble no gosa (en allò que per altra banda és pràctica freqüent en l'edició de *Vorlesungen*) de transgredir la pretensió formal kantiana, quan resumeix:

"La Pedagogia (*Pädagogik*) o Teoria de l'Educació (*Erziehungslehre*) és o física o pràctica. L'educació física és la que l'home té en comú amb els animals, o la criança. La pràctica o moral és aquella per la qual l'home pot formar-se, per tal de viure com un ésser que actua lliurement (s'anomena pràctic a tot allò que té relació amb la llibertat). És educació per a la personalitat, educació d'un ésser que actua lliure, que es manté a si mateix i s'integra com a membre de la societat, allò que té una vàlua interna per ell.

Per tot això, consisteix [l'educació]: 1) en la formació escolàstico-mecànica, pel que fa a les destreces; és, per tant, [formació] didàctica (instructor); en la [formació] pragmàtica, pel que

(52).- *Ibid.*, A 27-28; vol. XII, p. 709.

(53).- *Loc. cit.*

(54).- *Ibid.*, A 28-29; vol. XII, p. 709.

fa a la prudència (institutor); 3) en la [formació] moral, pel que fa a l'eticitat (Sittlichkeit)." (55)

Com es veu, l'acompliment de la ubicació arquitectònica de la, diguem-ne, ciència didàctica coincideix amb l'extensió de la denominació "pedagogia". Ara bé, aquells que consagraren l'ús d'aquest terme, assolint noves fites en l'intent de fer de la disciplina didàctica una ciència -com veurem- són Pestalozzi i Herbart. Abans, però, obrirem un apartat per estudiar monogràficament un altre tema que també té un punt de partença a l'obra kantiana: la Filosofia universitària.

d) La Filosofia universitària.

Kant, en la seua obra *El conflicte de les Facultats*, és el primer en atorgar un rang filosòfic a la reflexió sobre la moderna institució educativa superior i la presència en ella de la Filosofia. Abans d'analitzar el seu contingut, cal determinar les causes que li menaren a elaborar l'obra esmentada, tot i ubicant-la en la conjuntura històrico-social.

Si atenem a la data de publicació de *El conflicte de les Facultats*, l'any 1798, immediatament després de la seua voluminosa *Metafísica dels costums* (1797), podríem entendre, com fa per exemple Ernst Cassirer (56), que la Filosofia universitària sorgeix al camp de les qüestions kantianes com una derivació dels "problemes fonamentals més generals de la Filosofia del Dret i de l'Estat", més concretament, del tractament d'aquesta classe de funcionaris de l'Estat que són els professors universitaris.

(55).- *Ibid.*, A 35-36; vol. XII, p. 712. Més endavant veurem més passatges kantians sobre l'ensenyament.

(56).- Kant, *vida i doctrina*, edic. esp. cit., pp. 466 i ss.

Tanmateix, extreure conclusions com aquestes és, en bona mesura, erroni. La part de més relleu de *El conflicte...*, que Kant titula "El conflicte de la Facultat de Filosofia con la Facultat de Teologia", fou redactada en 1794, quan tot un rosari de plets amb la censura prussiana assolí el seu punt culminant, amb el rescripte reial desqualificador, motivat per la publicació de *La religió dins dels límits de la simple raó*. En el pròleg a la primera edició d'aquesta obra (1793), ja apareixia clarament perfilat el tema que després Kant desenvoluparia en *El conflicte...*, al plantejar la difícil conciliació entre les funcions de cura d'ànimes i conreador de les ciències que desempeña "el teòleg que jutja llibres" i com el paper d'erúdit (Gelehrte) ha de limitar les pretensions del càrrec espiritual (Geistlicher):

"El teòleg que jutja llibres pot estar en tal lloc amb l'encàrrec de procurar solament la salut de les ànimes o també la salut de les ciències; el primer està sols com espiritual (Geistlicher), el segon a la vegada com erúdit (Gelehrter). A l'últim, com a membre d'una institució pública a la qual (sota el nom d'Universitat) estan confiades totes les ciències per al seu conreu i la preservació contra els perjudicis, li atany el limitar les pretensions del primer de conformitat a la condició que la seua censura no ocasione cap destrossa al camp de les ciències." (57)

La qüestió es planteja, doncs, exactament al mateix àmbit -la limitació de les pretensions dogmàtiques dels teòlegs- al qual David Hume, a la fi de la *Recerca sobre l'enteniment humà*, havia introduït el terme "filosofia acadèmica", entenent per aquesta un escepticisme moderat o mitigat, de perdurables i útils efectes⁽⁵⁸⁾. La cojuntura, però, on s'ubica l'especulació kantiana es molt diferent de la del filòsof escocès.

Després de la mort, l'any 1786, de Frederic II, el Gran, l'amic de Voltaire, conegut com "el rei filòsof", s'estén per Prússia una reacció anti-il·lustrada que reduiria l'Estat, sota el domini de Frederic Guillem II, a

(57).- *La religió dins del límits de la sola raó*, edic. orig., A B XIV.

(58).- *Enquiry...*, edic. orig., p. 161.

la seua pròpia caricatura. Un factor important de la reacció fou la substitució, en 1788, al front del Ministeri d'Instrucció i Culte, de Von Zedlitz per J. Christoph Wöllner. Mentre Zedlitz, per citar un exemple, recolzava l'extensió d'escoles "filantròpiques", tot seguint el model de Basedow (un model que troba càlids elogis en els escrits sobre Pedagogia del propi Kant), per tal de contrarestar la influència clerical, l'eclésiàstic Wöllner⁽⁵⁹⁾, designat per la "confiança especial" del nou monarca, inaugurarà el seu càrrec promulgant l'"Edicte sobre religió", que restringia la llibertat d'ensenyament i impremta, seguit en breu d'una altre edicte sobre censura.

La situació pre-revolucionària francesa agreuja, més enllà del Rin, l'enfrontament entre la reacció anti-il·lustrada i els residus progressistes, als quals es troba Kant. Trobem aleshores al filòsof prussia concentrant els seus esforços per precaucionar enèrgicament allò que considera corrupció política i religiosa. Remetent una sèrie d'articles a la *Berlinische Monatsschrift*, dirigida per Biester, en aquell moment l'orgue destacat de la il·lustració berlinesa. De quatre d'aquests articles sorgiria *La Religió...*, publicada en 1794⁽⁶⁰⁾.

(59).- És molt probable que fóra el ministre Wöllner aquell del qual el baró von Stein contava l'anècdota següent: Una vegada que els seus funcionaris li felicitaren l'aniversari amb una targeta impressa, la va refusar: "Ja saben vostès que no llig res imprès, donen-me-la escrita a mà!"

(60).- Cal complementar algunes dades sobre aquesta història: En juliol de 1791 corren rumors que Woltersdorf, alt conseller consistorial, ha efectuat una proposta per tal de prohibir les activitats literàries i docents de Kant. El nerviosisme del govern és comprensible. La caiguda de la monarquia francesa, després de la nit de Varennes, s'acompanya paradoxalment de victòries gal·les sobre els exercits prussians, com ara les de Valmy o Jemmapes, en 1792. El filòsof de Königsberg, sense prestar atenció als rumors, intensifica encara més la seua activitat literària. S'esdevé aleshores l'episodi gairebé "rocambollesc" de la publicació de *La religió...*, el qual determinaria la publicació de *El conflicte...*. En febrer de 1792, Kant li remet a Biester el seu escrit "Sobre el mal radical en la natura humana", amb el prec que el presentés abans de la seua impressió a la censura prussiana, encara que no li calia de tal precaució doncs des de començaments d'aquell any la revista s'editava a Jena, fora de Prússia; com el propi filòsof diu, però, no volia aparèixer "com si de bon grat es dedicàs a una mena de contraban literari i sols eludint a propòsit l'estricta censura de Berlín manifestàs opinions

El 12 d'octubre de 1793 rep Kant un rescripte reial, datat l'1 del mateix mes, que censura críticament aquesta obra. El filòsof de Königsberg escriu aleshores la primera part de *El conflicte...*, però no la publica⁽⁶¹⁾. Amb

anomenades audaces". L'assaig kantià es presentat al censor G. F. Hillmer, el qual dictamina que "després d'una lectura amb molta cura, troba que aquest escrit, com la resta dels de Kant, sols està destinat, i sols és accessible, a savis meditatis, capaços de recerca i discerniment, no a tots els lectors en general". L'escrit apareix en el número d'abril de la revista. Per l'article següent, que confina amb la Teologia bíblica, "De la lluita del principi del bé contra el del mal al voltant de la seua hegemonia sobre l'home", es recapta l'autorització del censor teològic Hermes, el qual el refusa. Opinió que suscriu Hillmer. Les reclamacions de l'editor no són escoltades. Kant redactarà dos articles més ("El triomf del principi bo sobre el dolent i la fonamentació d'un regne de Déu sobre la terra" i "Del servei i el fals servei sota el domini del príncep bo o de Religió i clericalisme") i presenta els quatre -que constituïrien la seua obra *La religió dins dels límits...* - davant la Facultat de Teologia de la Universitat de Königsberg, sol·licitant el seu dictamen sobre si s'immiscia en la Teologia bíblica o bé versava sobre Teologia filosòfica, amb la qual cosa li correspondria la seua censura a la Facultat de Filosofia. Kant s'havia pensat el presentar l'obra davant de les facultats de Göttingen i Halle, però aquesta tot just acabava de negar el *imprimatur* a la *Crítica de tota revelació*, de Fichte. La Facultat de Teologia de Königsberg va dictaminar, tanmateix, favorablement a les pretensions kantianes, com assenyalava en la carta del filòsof a Stäudlin, de 4 de maig de 1793. Kant s'adreça aleshores a la Facultat de Filosofia de Jena per recaptar la seua autorització. Aquesta li concedeix l'*imprimatur*. Kant havia bandejat la Facultat filosòfica de Königsberg, tal vegada perquè li repugnava de sol·licitar el permís del seu deixeble avantatjat Christian Jacob Kraus, que ocupava el deganat en el semestre d'hivern del curs 1792/1793. Els conflictes van agreujant-se. En setembre de 1793 apareix l'escrit de Kant contra Garve, *Sobre la dita vulgar: això pot ésser cert en teoria, però no serveix pas per a la pràctica*, el mateix any que roda el cap de Lluís XVI. Quan, a l'any següent, siga executat Robespierre, veurà la llum la segona edició de *La religió...*. En maig, acompanyant l'enviament del seu assaig *La fi de totes les coses*, i davant dels negres presagis del seu editor, Kant li adreça a Biéter una carta, on argumenta: "Em done pressa, el meu estimadíssim amic, de remetre-li a vostè l'estudi promés, abans que es produeca la fi de les seues activitats com escriptor i de les mies... Li done les gràcies per la notícia que m'ha comunicat i, convençut com estic d'haver obrat en tot moment d'acord amb la meua consciència i amb la llei, contemple tranquil·lament el pròxim fi d'aquestes peregrines mesures. Si les noves lleis ordenen allò que no vaja en contra dels meus principis, les acataré amb la mateixa obediència; i el mateix faré si es limiten a prohibir la difusió completa dels principis que professen, com fins ara ha fet (sense que em produeca dolor, de cap manera). La vida és curta, sobretot quan un té setanta anys acompanyats; no li faltarà a un un racó de la terra on poder viure tranquil·lament els pocs dies que li resten." (cit. E. Cassirer, *op. cit.*, p. 456).

(61).- En una anotació de l'època llegim: "Retractar-se i negar la pròpia convicció interior és infame; callar, però, en un cas com el present és deure de súbdit; i si tot allò que es diu ha d'ésser veritat, no per això

Amb l'accès al tro de Frederic Guillem III, l'any 1797, l'abolició de l'edict de religió i l'entrada en el Ministeri d'Instrucció d'E. von Massow, Kant creu que remiteix la reacció anti-il·lustrada. Al nou ministre li dedicarà en el pròleg de la seua obra elogis esperançats, esquitxats d'andanades contra Wöllner⁽⁶²⁾. Finalment pot aparéixer el seu escrit sobre les Facultats, doncs, com assenyala en les primeres ratlles: "Que aquestes planes, la publicació de les quals permet ara un govern il·lustrat...". Anem, doncs, a analitzar el seu contingut. Com que a *El conflicte...* Kant fa una recerca amb la seua finor habitual, el concepte i la divisió de la Universitat, fixant l'objecte i la funció de cada Facultat, en particular la filosòfica, exposant la situació de conflicte que manté aquesta amb la resta de les Facultats, les anomenades superiors (Teologia, Medicina i Dret), haurem d'anatllizar:

- i) El concepte d'Universitat,
- ii) La divisió de les Facultats,
- iii) El caràcter particular de cada Facultat, i
- iv) La situació de discòrdia entre elles.

s'ha de dir públicament tota la veritat". Quan es signa la Pau de Basilea (1795), que estableix la frontera natural del Rhein, Kant fa un tractat breu sobre les condicions per a la pau perpètua i adreça els seus estudis a la Filosofia del Dret i de l'Estat. El resultat serà l'aparició l'any 1797, l'any que mor Frederic Guillem II i Kant abandona la seua activitat docent, de la *Metafísica dels costums* i el desenvolupament de la segona part de *El conflicte...*, amb una orientació filosòfico-històrica, a la qual li dona el títol: "Reiteració del problema: si el gènere humà es troba en constant progrés cap a allò millor". La tercera part, sobre temes mèdics, és de menys relleu.

(62).- "En l'actualitat, però, es frenaren aquestes irregularitats, doncs darrerament, no sols per al bé social del públic en general, per al qual la religió és una necessitat política importantíssima, sinó especialment en profit de les ciències amb la intervenció d'un Consell Superior de Col·legis instituit per a fomentar-les, va passar l'esdeveniment feliç que l'elecció d'un govern savi va recaure sobre un home d'Estat il·lustrat que té vocació, talent i voluntat de fer-lo progressar, no per la preferència parcial per una disciplina particular (la Teologia), sinó en l'interés general de tot el professorat, i assegurarà així el progrés de la cultura al camp de les ciències contra totes les noves irrupcions dels obscurantistes" (pp. 16-17).

i) El concepte d'Universitat,

Kant comença el seu llibre amb una mena de suposició o hipòtesi inicial, amb una ficció introductòria, que diu:

"No va tindre una mala ocurrència (Einfall) aquell qui va concebre per primera vegada la idea (Gedanken) i va proposar que la mateixa es dugués a terme públicament, de tractar, per dir-ho així (gleichsam), segons la manera d'una fàbrica (fabrikenmässig) tot el conjunt de l'erudició (Gelehrsamkeit) (...) per mitjà de la divisió dels treballs; es nomenarien tant mestres públics, professors, com disciplines de les ciències, i, com (als) els seus dipositaris, constituïrien junts una mena (Art) d'institució erudita, anomenada Universitat (o Escola Superior)." (63)

En aquesta ficció introductòria ja apareix perfilat tot el tema d'El *Conflicte*.... Vegem:

a) El relate fictici citat presenta una forma singular, de l'estil "a algú se li ocurriria una idea...". És allò que Marx anomena reiteradament una "robinsonada" (Robinsonade), tot i recordant el personatge de D. Defoe. No es tracta simplement, com proposa Jacques Derrida, que Kant "amb l'humor que li caracteritza", li economitze al lector "una història més ardua i tortuosa", la història real de la institució universitària. Remembrar-la suposaria lògicament abordar la història del tro i de l'altar, àmbits espinosos per a Kant en aquell moment. A més a més, però, bandejant aquesta història real de la Universitat, Kant afirma implícitament que no es troba en ella l'arrel del conflicte que pensa analitzar. Així com tampoc s'adverteix res de conflictiu en la divisió del treball al considerar-ne el conjunt de l'erudició, en la pluralitat de les Facultats en tant que aital pluralitat. S'insinua, doncs, la tesi kantiana: el conflicte no sorgirà ni de la seua història, ni de la seua pluralitat: emergirà de la seua diversitat.

b) La suposició introductòria presenta una determinació de l'objecte

(63).- *Werke*, VII, 17.

del qual s'ha d'encarregar la Universitat, literalment: "tot el conjunt de l'erudició (Gelehrsamkeit)". La institució docent superior no tindrà com objectiu abordar ni el conjunt de la saviesa (Weisheit), ni el de la ciència (Wissenschaft). Aturem-nos, doncs, en el terme "erudició". El propi Kant el defineix en un ampla nota de la seua *Crítica de la raó pràctica*, on, amb subtil ironia, s'enfronta als anomenats "natürliche Gottesgelehrte" (denominació peregrina, com adverteix el propi Kant, que es podria traduir literalment per "teòlegs" i també "erudits en Déu")⁽⁶⁴⁾. Kant dóna la següent definició en la nota esmentada:

"Erudició és pròpiament sols el conjunt de les ciències històriques (Wissenschaften historischer)"⁽⁶⁵⁾.

Erudició vol dir, aleshores, allò que ha d'ésser après i ensenyat, el conjunt de les "ciències històriques", el que vol dir, segons Kant, aquelles que es componen de coneixements que sols es coneixen en el grau i fins el punt al qual el seu contingut ha estat revelat desde fóra (*KrV*, A 836, B 864), és a dir, aquelles ciències que es fonamenten en una *cognitio ex datis*.

Ara bé, acceptant aital caracterització: no restaria desplaçada la Filosofia de les ciències ubicables sota l'epígraf *erudició*, i, per la qual cosa, bandejada de l'objecte de la Universitat? no es despren aital conclusió

(64).- Els traductors castellans, advertint-ne la dificultat, traslladen l'expressió assenyalada com "teólogos naturales", "sabedores de teología natural", "instruidos en el conocimiento natural de Dios", etc.

(65).- I afegeix: "Conseqüentment sols el mestre de Teologia revelada pot dir-se un *erudit en Déu* (Gottesgelehrte). Però si es volgués anomenar també erudit en Déu a qui està en possessió de les ciències racionals (Matemàtiques i Filosofia), encara que açò contradigués el significat de la paraula (en quant que sempre enumera com erudició sols allò que ha d'ésser après absolutament, i que, per això mateix, no pot ésser trobat per un mateix mitjançant la raó), aleshores el filòsof, amb el seu coneixement de Déu, en quant ciència positiva, faria molt mala figura per a deixar-se dir *erudit*." (p. A 249; *Werkausgabe VII*, p. 271; a les edicions cast., edit. Espasa, p. 192, edit. Losada, pp. 146-147.

de la inadequació del terme "erudició" per a referir les "ciències racionals", entre les quals Kant introdueix la Filosofia en la seua "arquitectònica de la raó pura"? Haurem de deixar bandejada aquesta qüestió per tal de reprendre-la més endavant, quan Kant plantege la determinació concreta de la Facultat de Filosofia.

c) Kant enuncia la ficció original, encara que és una ficció, un supòsit provisional, amb excessives precaucions: l'erudició es tractada "en certa mesura" com en una fàbrica, els professors serien "com a" dipositaris, formant "una mena d'"institució o essència comú... Es possible entreveure en la precaució de les definicions bàsiques un cert recel derivat de la recent censura, però, no apunta Kant més enllà? no hauria que entendre que aquestes analogies parcials s'adrecen a fonamentar la gran analogia entre la societat i la Universitat?

Abans d'analitzar la diversitat interna de la Universitat, Kant pretén de traçar els límits d'una manera rigorosa d'aïtal instrucció. La seua caracterització origina l'escissió entre els erudits (Gelehrte) i els lletrats (Literaten), que han fet estudis. D'aquells erudits gremials s'ha de distingir els independents, que constitueixen corporacions (com ara les Acadèmies o les Societats Científiques). Ara bé, la relació dels erudits gremials o corporatius amb els independents, no ofereix cap problema, és a dir, no es torna en causa del conflicte. Kant estén el mantell de les seues analogies per a descriure la relació dels erudits lliures amb la Universitat; sense pertànyer a ella, constitueixen corporacions que són "com altres tants tallers" (als so viel Werkstätten) o en "certa manera viuen en l'estat natural de l'erudició" (gleichsam im Naturzustande der Gelehrsamkeit). Pel contrari, la relació dels lletrats amb la Universitat té, per a Kant, un contingut essencialment polític. Aquells no són pas erudits, en el sentit propi, sinó que s'han convertit en agents del govern, eines del poder. Cal advertir que els exemples que anota en aquest punt es refereixen només a les Facultats superiors: "Eclesiàstics,

magistrats i metges". Schopenhauer inclourà-hi també els filòsofs, Kant encara no⁽⁶⁶⁾.

La funció política dels lletrats està definida en termes de la seua influència oficial, garantida per la llei -"legal"- sobre el poble, que s'hauria de compondre d'ignorants (Idioten). Per això Kant invita el govern a mantenir en ordre les seues pròpies eines, limitant llur poder i influència... i de nou emergeix l'analogia: si el poder d'influència, i la seua limitació, equivalen al poder executiu, la Universitat manté el poder judicial. I aquesta comparació no sols apunta cap a l'analogia amb el cos social, ja suggerida anteriorment, sinó que va més enllà: Kant està comparant la Universitat amb la *Critica* (la tasca filosòfica), tal i com el filòsof de Königsberg l'entén: l'activitat de jutjar, de discernir i decidir entre allò vertader i allò fals... ¿no tria Kant justament per a les seues *Crítiques* (obres filosòfiques) la mateixa imatge legislativa-jurídica (el tribunal de la raó, les actes del procés...) que utilitza per a la Universitat?

Així perfilada la institució universitària no deixa de presentar un curiosa ambigüitat: resta definida la seua tasca en termes de control sobre aquells que tenen influència sobre el poble, i és caracteritzada com la garantia d'un espai lliure, al qual únicament impera la veritat. L'accentuació de cadascuna d'aquestes dues vessants originarà una oscil·lació entre les concepcions més totalitàries i aquelles altres de liberals, que, com veurem marcarà la Filosofia Universitària posterior.

(66).- En aquest punt de la descripció kantiana desapareix el to analògic i traspua una amarga ironia contra aquestes "eines del govern": "per cert -diu Kant- han d'haver fet els seus estudis en la Universitat -escriu Kant-, però poden haver oblidat molt (d'allò que es refereix a la teoria). És suficient que conserven allò necessari per a acomplir el seu càrrec públic...", i remata: "el coneixement dels estatuts del seu càrrec".

ii) La divisió de les Facultats.

Després de precisar la distinció entre la Universitat i allò exterior, entre els erudits i els lletrats, Kant adverteix que aquest límit no representa pas el perímetre exterior de la institució, sinó que, per dir-ho així, penetra el seu interior, originant-hi una escissió, generant l'inevitable conflicte de les Facultats. Aquesta és la conseqüència que es desprèn de la interpretació que Kant efectua de la divisió usual superior/inferior o, com el mateix Kant hi diu, "segons l'ús implantat". Interpretació que es mou en el àmbit d'allò polític que ja havia assenyalat, a saber, en termes d'influència sobre el poble. Les Facultats de Teologia, Dret i Medicina s'anomenen "superiors" per la seua proximitat al Poder, a allò elevat. Aquestes Facultats compten amb l'interés del govern en determinar quines han d'ésser els seus ensenyaments, doncs "el govern s'interessa per allò que li dona una influència més forta i durable en el poble, i d'aquest caire són els objectes de les Facultats superiors".

La contraposició entre les Facultats superiors i la inferior rau en darrera instància en la diferència entre els interessos del govern i els interessos de la ciència, tesi que, gairebé literalment, recollirà també Schopenhauer, per a adreçar-la, però, contra la Filosofia de la Universitat. La satisfacció dels interessos de la ciència exigeix el caràcter crític de la Facultat inferior. Podríem inquirir, però, al discurs kantianista ¿per què són dissonants els interessos del govern i els de la ciència? ¿per què entre ambdós sorgeix el conflicte "essencialment"? Kant està apuntant certament als límits dels despotisme il·lustrat. En la darrera dècada del segle XVIII està esvaint-se ràpidament la il·lusió de conciliar poder i ciència, despotisme i il·lustració. Observem el panorama europeu: certament Frederic II, el gran, el rei filòsof, havia substituït Frederic Guillem I, el rei sargent, però ¿no havia esdevingut en despotisme censor i repressiu sota el regnat de Frederic Guillem II? ¿no havien estat interrompudes les reformes encetades per l'emperatriu Maria Teresa

d'Austria, a partir del govern de Leopold II (1790-1792)? I en Rússia, les reformes preludiades per la creació de la Universitat de Moscó (1755), i encapçalades per Caterina II, ¿no estaven tornant-se en benefici exclusiu de la noblesa, tal i com es desprén de la *Lletra de la noblesa*, promulgada en 1785⁽⁶⁷⁾.

La conclusió, la impossibilitat d'un despotisme il·lustrat, s'imposa i és expressada amb termes durs pel filòsof de Königsberg:

"Però si el govern sanciona doctrines, ell mateix no ensenya; més bé es conforma amb que certes doctrines siguin adoptades per les respectives Facultats en el seu ensenyament públic i excloses d'ella les doctrines oposades. Doncs no ensenya, sols ordena als que ensenyen siga com siga la veritat, i aquests, al ocupar el seu càrrec, s'han compromés a això per un contracte amb el govern."

I remata encara més radicalment:

"Un govern que s'encarrega de les doctrines, i per això també de l'increment o del millorament de les ciències, i la persona augusta del qual (höchster Person) pretén de fer-se l'erudit (Gelehrten), per aquesta pedanteria (Pedanterie), no faria més que perdre l'estima que se li deu; per això, està per baix de la seua dignitat l'equivocar-se amb el poble (amb llurs lletrats), que no sap de bromes i jutja per ell mateix a tots els que s'encarreguen de les ciències."

De l'antitesi entre els interessos de la ciència i els del govern, Kant deduirà la necessitat de la Facultat filosòfica, doncs si l'interés del poder no

(67).- De reüll, la mirada kantiana s'adreça a Anglaterra i a França; precisament a ambdós països dedicarà les dues notes d'aquest apartat. La primera reflexa un no ben disimulat entusiasme pel parlamentarisme britànic i la seua relació amb la corona, a la vegada que, per contraposició, expressa vetlladament una aspra protesta contra la censura reial a les doctrines, més encara quan poden estar promogudes, com diu Kant en una nova i sarcàstica andanada contra Wöllner, per un funcionari que "tal vegada pot no haver comprés la voluntat del seu senyor o pot haver-la tergiversat." La segona, que relata una anècdota que li esdevé a un ministre francès defén, per analogia, un comportament liberal en la censura doctrinal del govern. Cal recordar que aquestes planes s'escrivien l'any 1794.

coincideix necessàriament amb els de la veritat, cal que hi haja una institució que garanteix aquests, i que romanga independent dels designis governamentals. Ací rau la necessitat de la Facultat de Filosofia, en el seu servei a la veritat, no al poder:

"Es absolutament necessari que en la Universitat la institució científica pública posseesca doncs una altra Facultat que, independent de les ordres del govern pel que fa a llurs doctrines, tinga la llibertat, encara que no de donar ordres, almenys de jutjar a tots els que s'interessen per la ciència, és a dir, per la veritat, i en què la raó tinga el dret de parlar francament; perquè sense aquesta llibertat la veritat no pot manifestar-se (la qual cosa va en perjudici del govern mateix), doncs la raó és lliure per la seua natura i no accepta pas d'ordres que li imposen de pendre per certa una o una altra cosa (cap crede, simplement un crede)." (68)

Aleshores, pot Kant reformular la "inferioritat" de la Facultat filosòfica (i subrepticament recorda la promesa bíblica sobre "els últims"):

"La causa per la qual aquesta Facultat [filosòfica], malgrat aquest gran avantatge (la llibertat) s'anomena inferior, rau en la natura de l'home: és a dir, el que sap manar, per més que siga un serf humil d'altres, creu ésser superior a un altre que, en veritat, és lliure, però no té ningú per a manar-li."

iii) El caràcter particular de cada Facultat.

Recapitem breument. En la introducció i en el tractament de la divisió de les Facultats, Kant havia perfilat els trets generals del conjunt de la Filosofia Universitària. Havia delimitat la institució universitària i identificat l'arrel del conflicte: la inconciliabilitat dels interessos del govern i de la ciència, amb la qual cosa havia deduït la necessitat d'un espai autònom, lliure, que sense cap poder efectiu, es guiés només per la veritat: la

(68).- Es a dir, la Facultat de Filosofia "ha de donar-se absolutament", no és una necessitat que s'esdevé d'un tercer, d'una instància aliena, sinó del propi anàlisi, constitueix la seua intenció resultant. Per tot això, Kant fa servir el mot *muß*, en lloc de *soll*.

Facultat de Filosofia.

Ara bé, fer un esbós de les línies generals del problema no és plantejar-lo minuciosament. Les pàgines precedents han servit, per dir-ho així, per col·locar-nos en l'orientació escaient per efectuar l'anàlisi. Aquesta és la tasca que cal fer ara principalment i rigorosa, segons la pura raó.

Aquest replantejament -com veurem, segons la raó pura-, és suggerit de nou quan Kant torna sobre el tema de l'origen de la Universitat, abordant-lo des d'una talaia més elevada: si en les primeres ratlles de *El conflicte* podia saludar-se com una feliç ocurrència la d'efectuar una mena de divisió del treball de l'erudició, el rigor de la raó pura no permet pas ni tan sols deixar aitals focalls penjant. El principi que formula Kant ara, literalment: "les organitzacions artificials tenen el seu fonament en una idea racional", esborra qualsevol possibilitat de feliç ocurrència, doncs les institucions socials, de nou textualment, "han estat posades a prova no acumulant a l'atzar i enllaçant arbitràriament els fets que es presenten, sinó d'acord amb un principi arrelat, encara que obscurament, en la raó i segons un pla basat en aquest principi." Segons la raó, Kant troba dues notes comuns en les Facultats superiors. Per una banda, la seua divisió derivarà d'una idea racional, la qual perfila el seu caràcter d'eina per a la influència del poder polític; per altra banda, mantenen una certa relació amb "allò escrit", el llibre⁽⁶⁹⁾. No però amb el llibre en

(69).- Kant descriu el concepte i la divisió de les Facultats superiors, és a dir, exposa com deriven d'una idea racional, efectua, per dir-ho així, la seua deducció, en un ampli paragraf que diu: "Segons la raó (Nach der Vernunft) (és a dir, objectivament (d.h. objektiv)) els motius que el govern pot emprar per al seu fi (de tenir influència sobre el poble) s'agruparien de la manera següent: primer, el bé etern de cadascú, després el bé civil, com a membre de la societat, finalment el bé corporal (vida llarga i salut). En la consideració del primer, el govern pot tenir la major influència, per mitjà de l'ensenyament públic, fins i tot sobre el més íntim dels seus pensaments i les opinions més secretes dels seus súbdits, per a descobrir als primers i guiar a les últimes; per l'ensenyament que es refereix al segon bé, pot mantenir la seua conducta exterior sota el fre de les lleis de l'Estat, i assegurar-se pel tercer bé l'existència d'un poble fort i nombrós que puga servir les seues

general, sinó amb el llibre que inclou els "estatuts", és a dir, les doctrines o ensenyaments que procedeixen de l'arbitri d'un superior. D'aquesta procedència s'esdevé l'exigència de la seua obediència, no -i Kant ho precisa- de l'autoritat que gaudeix una doctrina per resultar emanada de la raó. Dels estatus o codis es distingeixen les síntesis, o llibres simbòlics, que suposen un "organon" per tal d'accedir al coneixement, al "canon", la vàlua dels quals, en quant mètode d'aprenentatge, és instrumental. A més, la procedència d'allò ensenyat del codi es contraposa a la seua deducció de la raó. De nou, Kant s'afanya en cercar un criteri de delimitació, segons la raó pura. Els codis de

intencions. Per a les Facultats superiors hauria de regir aleshores, segons la raó, l'ordre habitualment adoptat, és a dir, en primer terme, la Facultat de Teologia, després la Facultat de Dret i, per últim, la Facultat de Medicina. En canvi, segons l'instint natural, el metge hauria d'ésser més important per a l'home, doncs és ell qui li conserva la vida; després li seguiria, en primer terme, el jurista, que li promet d'assegurar la seua propietat contingent, i sols per últim (gairebé quan s'està per morir), per més que es tracte de la felicitat eterna, és cercaria el sacerdot, perquè l'home, per molt que s'estime la benaventurança en la vida futura, com no en veu res, anhela ansiosament seguir una mica més en aquesta vall de misèries." Es tracta, doncs, de la concreció de la seua tesi, ja exposada, que considera la influència sobre el poble com allò definitori de les Facultats Superiors. En segon lloc, com hem dit abans, aquestes Facultats mantenen una certa relació amb allò escrit, amb el llibre. Les tres "fonamenten l'ensenyament que les ha confiat el govern sobre allò escrit" (Alle drei obere Fakultäten gründen die ihnen von der Regierung anvertraute Lehren auf Schrift). Per tracta d'allò "escrit" o del "llibre" cal agusar les precaucions. Kant està tractant del conflicte i aquesta primera aproximació pot induir-nos a l'error d'assimilar a les Facultats superiors el llibre, reservant-ne per l'inferior una certa "bibliofòbia". No res més lluny del pensament kantian. El tema del llibre per al filòsof prussià mereix una certa puntualització. En la primera part de la *Metafísica dels costums* -obra que, com ja hem dit abans, Kant redactaria després, però publicaria abans que *El conflicte...*, després d'analitzar la divisió dels drets contractuals -com fragment que com demostrarem a la nostra Tesi Doctoral de Filosofia tingué una importància fonamental en el desenvolupament teòric del jove Marx-, Kant introdueix un parell de breus parèntesis, amb els títols: "Què són els diners?" i "Què és el llibre?". En el segon parentesi, amb una parsimònia desballestant relata el que és un llibre: un discurs adreçat al públic (*Metaphysik der Sitten*, A B 128). Ara bé, ¿què té a veure el llibre, així caracteritzat, amb l'objecte de l'altre parèntesi, els diners, i amb la divisió dels drets contractuals? Breument, diners i llibres són mitjans d'intercanvi, de comerç, d'operacions contractuals de compra-venda. Els diners per al comerç de mercaderies; els llibres per al comerç del pensament. Ara bé aquesta caracterització no és la que fa servir al tractar *El conflicte*. Per això ha d'incloure-hi ulteriors precisions: el llibre del que s'hi parla és el codi.

les Facultats superiors són la Bíblia (Bibel), el Dret Civil (Landrecht) i el Reglament Mèdic (Medizinalordnung). Delimitació que es expressada per Kant amb no poca ironia:

"Per aquesta raó, les Facultats superiors han de tractar abans que res de no caure en una indigna aliança amb la Facultat inferior, sinó de mantindre-la a una distància considerable, per a que no s'afecte la dignitat del seus estatuts front a la llibertat de raonament d'aquesta." (70)

Després d'analitzar les Facultats superiors, hem d'adreçar ja la nostra atenció a la inferior. La primera caracterització que n'ofereix Kant és l'inversa a la que definia les Facultats superiors. Val a dir, el seu no sometiment a cap autoritat superior, el fet de no haver estat ordenada -com diu Kant irònicament- "de par le Roi", la qual cosa es plasmava com hem vist pel paper que hi jugava el codi. La Facultat filosòfica és fidel a la veritat, respecta únicament l'autoritat de la raó:

"Es pot anomenar Facultat inferior a aquell curs de la Universitat que sols s'ocupa, o en la mesura en que sols s'ocupa, de doctrines que no són acceptades com a normes per ordre d'un superior."

Junt amb aquesta caracterització negativa de la Facultat inferior, Kant n'ofereix una altra d'afirmativa i, obviament, reitera la seua necessitat:

"En una Universitat, doncs, ha d'instituir-se un departament (Departament) tal, és a dir, ha d'existir una Facultat de Filosofia

(70).- De pas es llança una nova andanada contra la censura de Wöllner i pràctiques semblants: ¿No equivaldrien aquestes a incórrer en l'errada de prendre per "canon" allò que només és "organon"; és a dir, de subsituir el codi autoritzat -com ara, la Bíblia-, per la síntesi de l'eclesiàstic de torn i, per això, es podria dir tot seguint la lògica kantiana, de fer un ús "dialèctic" d'allò escrit, del llibre, prenent l'"organon" per "canon"? De nou serà A. Schopenhauer qui criticarà la Filosofia Universitària estenent les tesis kantianes, aduint-ne que, a la institució docent inferior, el llibre havia pres la vàlua que li atribueix Kant per a les Facultats superiors.

(philosophische Fakultät). Aquesta té, pel que fa a les tres Facultats superiors, la funció de controlar (kontrollieren) i d'arribar a servir-les, justament perquè tot depèn de la veritat (condició primera i essencial de l'erudició (Gelehrsamkeit) en general); mentre que la utilitat que les Facultats superiors prometen al govern sols té una vàlua de segon ordre." (71)

La divisió de la Facultat de Filosofia proposada per Kant presenta nous problemes. Al paràgraf anterior ha introduït una certa ambigüitat parlant-ne de Departament i de Facultat de Filosofia. La imprecisió s'accentua en el fragment que presenta la divisió de la Facultat inferior:

"La Facultat de Filosofia (Die philosophische Fakultät) comprén, aleshores, dos Departaments (zwei Departamente), el del coneixement històric (historischen Erkenntnis) (al que pertanyen la Història, la Geografia, la Lingüística, les Humanitats amb totes les notícies de la natura que ofereix el coneixement empíric), i altre dels coneixements purs racionals (reinen Vernunftkenntnisse) (Matemàtica pura i Filosofia pura, Metafísica de la natura i dels costums) i ambdues parts de l'erudició (Gelehrsamkeit) en la seua relació recíproca." (72)

La qual cosa origina un esquema com ara el següent:

| | | |
|------------------------|--|--|
| Facultat de Filosofia. | { Departament dels coneixements històrics. Departament dels coneixements purs racionals. | { Història, Geografia, Lingüística, Humanitats... |
| | | { Matemàtica pura, Filosofia pura: Metafísica de la natura, Metafísica dels costums. |

La fi de la cita anterior ha replantejat una qüestió que deixarem pendent al començament de l'anàlisi de *El conflicte*: si el definir com a contingut de la Universitat l'erudició, que per a Kant incloïa les ciències històriques, no significaria pas bandejar els coneixements filosòfics del quadre

(71).- Vers. cit., p. 34.

(72).- *Ibid.*, p. 35.

universitari, segons la coneguda divisió de l'Arquitectònica de la raó pura, ja esmentada. Certament sembla relliscar-se un cert matís en aquest escrit tardà, la qual cosa no és pas d'estranyar, doncs en les seues darreres contribucions va efectuar algunes puntualitzacions als escrits de la maduresa. Per posar-ne un exemple, pense's en la reformulació dels interessos de la raó que apareixen en les seues lliçons de *Lògica*. Ara bé, la solució de les qüestions anteriors no depen tant dels possibles matisos assenyalats, com de la introducció d'una fèrtil distinció entre l'objecte i el contingut d'una Facultat. La Facultat de Filosofia inclou l'erudició -en el sentit dels coneixements històrics-, aquesta però no forma el seu contingut, la qual cosa si que s'esdevé en les Facultats superiors, sinó sols el seu objecte, és a dir, l'objecte de la crítica. Aquesta és la tasca que constitueix el seu contingut. I així prossegueix Kant el fragment anterior amb el significatiu passatge:

"Per això, [la Facultat de Filosofia], abasta totes les branques del saber humà (i també des del punt de vista històric, les Facultats superiors), sols que totes aquestes parts (a saber, de les disciplines i manaments particulars de les Facultats superiors) no constitueixen pas el seu contingut, sinó l'objecte del seu examen i crítica, sempre en funció del profit de la ciència." (73)

Sorgeix així la paradoxa d'aquesta topologia universitària, gaudir d'un espai particular, en tenint com a objecte la totalitat, que curiosament encara es troba present entre nosaltres (74). Paradoxa que no va passar inadvertida per

(73).- La distinció entre contingut i objecte de la Facultat de Filosofia no és més que el reflexe de la dualitat bàsica kantiana entre el sistema i la crítica, entre la *Metafísica* i la *Filosofia transcendental*. Per citar un fragment on Kant deixa constància d'aquesta dualitat entre Filosofia com a sistema i Filosofia transcendental, observe's aquest passatge de l'esborrany de la primera introducció a la *Crítica del Judici*: "Si la Filosofia és el sistema del coneixement racional per mitjà de conceptes, allò resulta suficient ja per a distingir-la d'una Crítica de la raó pura, la qual si bé inclou una recerca filosòfica sobre la possibilitat d'un coneixement semblant, no integra aital sistema [no és el seu contingut], sinó que delinea i examina la idea d'aquesta [aital és el seu objecte]." (vers. esp., p. 3).

(74).- A l'ambigüitat kantiana de Departament i Facultat s'ha afegit la nova espècia d'àrea.

a la Filosofia idealista de la Universitat posterior. No podria haver estat d'una altra manera doncs, com es mostrarà més endavant, la constitució del "sistema" va a resultar el punt de ruptura amb el criticisme kantian. Per citar un exemple, Schelling, en les seues *Lliçons* -de les que en parlarem-, comenta: "allò que és el tot no pot ésser, precisament per aquesta raó, quelcom de particular".

iv) La situació de discòrdia entre les Facultats.

Per últim, ens resta abordar com la pròpia índole de la Facultat de Filosofia, que pot enfrontar-se a totes les disciplines per a sotmetre's a examen la seua veracitat, condueix a un conflicte essencialment inevitable, que Kant conceptualitza com "el conflicte de dos partits units per un fi comú". No es tracta d'una guerra (*kein Krieg*), sinó d'un antagonisme: *concordia discors, discordia concors*. L'anàlisi es tanca en el seu punt de partença: plantejant la primera analogia amb la qual es pretén fer intel·ligible la institució universitària: la imatge social. L'antagonisme entre les Facultats és anàleg a l'antagonisme social, que una dècada abans havia defensat en el seu escrit *Idea d'una Història Universal en sentit cosmopolita* (75).

Ja que hem fet esment d'un dels articles kantians sobre Filosofia de la Història, és interessant d'aprofitar l'avinentsa per a assenyalar que en la concepció històrica rau l'altre punt de ruptura entre la Filosofia Universitària kantiana i els desenvolupaments idealistes posteriors.

(75).- El quart dels seus principis afirmava: "El mitjà del qual es serveix la Natura per assolir el desenvolupament de totes les seues disposicions és l'ANTAGONISME de les mateixes a la societat, en la mesura en què aquest antagonisme esdevé a la fi la causa d'un ordre legal d'aquelles. Entén en aquest cas per antagonisme la *insociable sociabilitat* dels homes, és a dir, la seua inclinació a formar societat que, tanmateix, va unida a una resistència constant que amenaça perpètuament de disoldre-la." (vers. cit. p. 46).

Poc menys en cal afegir. La segona part de *El conflicte* presenta: "El conflicte de la Facultat de Filosofia amb la Facultat de Dret", mitjançant un "excursus" que hom considera propi d'una Filosofia de la Història, que reitera el problema de si el gènere humà es troba en constant progrés cap a allò millor. Aquest capítol ve, segons Kant, a "il·lustrar el conflicte, no a explicar-ho". És a dir, la determinació de la Filosofia Universitària no contempla, per a Kant, cap més apel·lació a la teoria de la història. Fins i tot a l'hora de respondre la qüestió plantejada, Kant fa dependre el procés històric de la maquinària de l'educació, i aquesta de l'evolució de l'Estat:

"La resposta és la següent: no pel curs de les coses de baix a dalt, sinó de dalt a baix. Esperar que per mitjà de l'educació de la joventut, amb la instrucció domèstica i més tard escolar, de l'escola elemental a la superior, en una cultura espiritual i moral enfortida per l'ensenyament religiós, s'arribés a formar no sols bons ciutadans, sinó donats al bé, capaços de sostenir-se i progressar sempre, heus ací un pal l'assoliment del qual sembla difícil (...) ... tota aquesta maquinària de l'educació no mostra coordinació alguna si no és planejada reflexivament des de dalt i posada en joc d'acord amb un pla i mantinguda regularment conforme a ell; per a la qual cosa seria necessari que l'Estat es reformàs a si mateix de temps en temps i, assajant l'evolució en lloc de la revolució, progressàs continuament cap a allò millor." (76).

(76).- Vers. cit., pp. 115-116.

V. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A CASA NOSTRA ENTRE LA
DECADÈNCIA I LA IL·LUSTRACIÓ.

1. Crisi en l'ensenyament filosòfic durant la Decadència barroca del segle XVII.

El segle XVII fou certament dessubstanciat al nostre País. S'havia obert amb l'expulsió dels moriscs, l'any 1609. Amb un terç menys de la població, aviat esdevingué l'ensorrament de l'economia agrària, industrial i financera. La crisi s'estén tant a les classes terratinents feudals com a les burgeses que en cobraven els censals. La repoblació, però, es feu en benefici dels interessos i privilegis feudals. De la feblesa del País es una mostra la facilitat del duc d'Olivares per imposar-hi la "unió d'armes", un tribut militar en homes i diners. Poc a poc s'anirien produint els indicis de recuperació de la burgesia. El donatiu dels Oficis majors de València al feble erari reial de Felip IV, l'any 1633, es canvia per un paper més determinant dels burgesos en la constitució de les magistratures de la ciutat, que aviat intentaren una oligarquia municipal. La Guerra dels Segadors de Catalunya tingué, paradoxalment, una repercussió favorable, doncs el port de València, on diversos projectes pretenen d'amillorar l'emboadura del Grau, suplantà el de Barcelona com al principal port de la monarquia hispànica en el Mediterrani. Amb la recuperació es produí al País Valencià un nou aixecament camperol. Els llauradors s'avalotaren tant a València (1663) com a les comarques del Sud. A la ciutat, els Jurats i la burgesia i al camp la noblesa terratinent aplastà altre cop el moviment. S'introdueixen noves manufactures i es renova la indústria tèxtil valenciana, amb l'adopció de les tècniques flamenques i italianes, afavorint-ne la instal·lació d'operaris estrangers. L'Ofici dels velluters, a canvi d'un important donatiu, assolí l'any 1686 el privilegi reial de transformar-se en Col·legi de l'Art major de la Seda. S'exporten manufactures de llana i seda i productes agrícoles a Castella i Aragó. Mentre els preus

mantenien una considerable regularitat, la reducció dels impostos que gravaven la importació afavorí el trànsit de mercaderies. Una noblesa que mantenia els privilegis i una burgesia amb indicis de recobriment havien de determinar un nou període pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia, com no podia haver estat d'una altra manera. Cap dels dos grups socials no troba en la rutinària i progressivament anquilosada Universitat valenciana, ni en la Filosofia que s'hi ensenyava, el suport ideològic a les seues pretensions. A la Universitat, a més dels estudis de Llatinitat i les tres Facultats majors de Teologia, de Lleis i Cànon, i de Medicina, hi havia la Facultat d'Arts, amb dues càtedres de Matemàtiques i vuit de Filosofia. Cap a la segona meitat del segle, hi havia de càtedres filosòfiques tomistes, copades pels dominics, i d'antitomistes. Els estudiants hi tenien llibertat de triar. Estaven institucionalitzades les controvèrsies i els debats al pati universitari, els quals degeneraven a sovint en tumultes. D'entre els professors dominicans, destaca el que fou autor més popular del segle XVII, el predicador Francesc Mulet (1624-1675), prestigiós catedràtic de Filosofia de la Universitat valentina que, entre altres bajanades i desficacis, escrigué un *Tractat del pet*. És clar que no era aquest l'ambient idoni per a formar els fills dels grups socials dominants.

Per una banda, la noblesa i l'alta burgesia filoaristocràtica preferiren progressivament el Col·legi de Sant Pau (hui dia, l'Institut "Lluís Vives", de la ciutat de València), dels jesuïtes, els títols del qual foren reconeguts des de l'any 1673. Tres anys abans, Pere Antoni Torres es planyia al Rei, Carles II, perquè els jesuïtes "con el nuevo Seminario que se fundó [el Col·legi de Sant Pau], han sacado de la Escuela [la Universitat valenciana] todas las personas de conveniencia, que apenas hay hijos de hombres acomodados que cursen Gramática en ella."

Per altra banda, les noves inquietuds intel·lectuals lligades a la burgesia en ascens tampoc no trobaven resó en una Universitat tradicionalista,

plena d'aristotèlics i galenistes. Així, els novatores valencians s'aplegaren al marge de la Universitat, en tertúlies, acadèmies i biblioteques, sorgides sota el mecenatge d'alguns nobles lletraferits, com ara el comte de Cervelló i el marquès de Villatorcas. En destaca la tertúlia de Baltasar Ifigo, on trobem el membre de la congregació de Sant Felip Neri, Tomàs Vicent Tosca, Joan Baptiste Corachán i Jaume Cervera.

Hom podem considerar el filipet Tomàs Vicent Tosca (1651-1723) com un deixeble de Gassendi i del seu atomisme. Un home apassionat de les matemàtiques i de la lògica, fou també un gran arquitecte que dissenyà diversos edificis (com ara el nou teatre de l'Olivera, el paranif de la Universitat i l'església de la Congregació, ara de Sant Tomàs) i delineà el seu cèlebre plànol de la ciutat de València. D'entre les seues obres, destaquen algunes emprades per a l'ensenyament filosòfic, com ara el seu *Compendium philosophicum, praecipuas philosophiae partes complectens, nempe rationalem, naturalem, et transnaturalem, sive logicam, physicam, et metaphysicam* (5 vols., Valentiae 1721), que introdueix una bretxa en la física aristotèlica, defensant-hi les concepcions concepcions corpusculars front a les formes substancials, preferides pels escolàstics. Del mateix parer havia estat el seu *Compendio matemático* (9 vols., València, 1712; reeditat pòstumament l'any 1757. D'entre els deixebles del pare Tosca, que ja floriren al XVIII, destaquen Vicent Cortés, Damià Pou i Joan Baptista Berni.

Joan Baptiste Corachán (1661-1741) va estar, com l'esmentat Tosca, influït per l'atomisme post-castesià d'E. Maignan (les obres bàsiques del qual foren: *Cursus philosophicus* -Tolosae 1652, Lugduni 1673²-; *Sacra philosophia, sive entis tum supernaturalis tum increati* -2 vols., Tolosae 1661, Lugduni 1672-), ja en la línia d'un empirisme eclèctic que compartiren en aquell temps Manuel Martí y Zaragoza, Luzán, Manuel Bernardo de Rivera, Antonio Sebastián Cortés, Antonio Dongo i Torres Villarroel. De fet l'obra de Corachán *Avisos del Parnaso* (redactada cap als anys 90 i publicada per Gregori Mayans i Siscar l'any

1747) inclou el primer intent de sistematització, entre nosaltres, del cartesianisme. Corachán va emprar-hi arguments de Bacon i de Kircher per tal de demostrar els errors de l'astronomia clàssica, així com aprofita els experiments microscòpics de Harvey i d'Aldobrandi. També trobem-hi elogis a Robert Boyle i a la Royal Society de Londres. Com assenyala Antonio Mestre (*Despotismo e Ilustración en España*, Barcelona, Ariel, 1976, p. 40), els límits dels seus coneixements semblen clars: desconeixen els descobriments de Newton i Leibniz anteriors al 1680. L'any 1696 Corachán fou nomenat catedràtic de Matemàtiques de la Universitat de València.

Poc abans de la incorporació de Corachán, Jaume Cervera, catedràtic de filosofia de la mateixa institució (1687-1693), seguia el corrent antitomista impugnant Aristòtil fonamentant-se també en Descartes.

Malgrat la presència de aquests innovadors a la Universitat, el tradicionalisme d'aquesta era palés. Una significativa anècdota ens ho demostra. Mentre l'any 1677 Maties Garcia, catedràtic que fou d'Anatomia, publicava un tractat on pretenia desmentir el descobriment de la circulació de la sang, les autoritats municipals enviaven, l'any 1687 (el mateix que, segons Gregori Mayans i Siscar s'iniciava l'Acadèmia de casa de Baltasar Iñigo), subvencionat a París al gravador Crisòstom Martínez, perquè hi confeccionàs un atlas anatòmic. Entre les làmines gravades a València apareix un microscopi que, sense dubte, li serviria per a les seues tasques. El gravador esdevingué un dels iniciadors de la recerca microscòpica. Doncs bé, ens consta que en les reunions de casa de Baltasar Iñigo es construïen de microscòpis, com demostra el tractat de l'esmentat J. B. Corachán de sorprenent títol: *Methodus elaborandi componendique telescopia et microscopia operâ Ioannis Baptistae Corachan, S.T.D. et LL. AA.M. atque in Universitate Valentina Matheseos professoris.*

2. L'ensenyament de la Filosofia en la minoritària Il·lustració del segle XVIII.

El segle XVIII s'obri al nostre País amb la Desfeta d'Almansa. El Borbó Felip IV (V d'Espanya) aboli els Furs dels València i d'Aragó, és a dir, les institucions polítiques, jurídiques i administratives, pel "justo derecho de la conquista que de ellos han hecho mis armas", com deia el vexatori Decret de Nova Planta (cal dir, tanmateix, que als darrers temps, les llibertats forals havien estat en mans d'oligarquies dependents del Poder central i culturalment castellanitzades i afrancesades). Al "mal d'Almansa" segueix una aferrisada repressió de maulets. La monarquia borbònica pretindrà, mitjançant el "Despotisme il·lustrat", de fer la "revolució des de dalt", i per tal de facilitar el dirigisme dels governants, atribuirà al Rei una sobirania ilimitada i augmentarà encara més la centralització política.

Els ministres de Felip IV (V d'Espanya) i Ferran III (VI d'Espanya) aplicaren polítiques colberistes, és a dir, reformistes i filoburgeses, propugnant la racionalització de la Hisenda, el foment de les fonts de riquesa, la facilitació del comerç (amb la supresió dels "puertos secos" entre el País i Castella i Aragó, el 1708, i, més endavant, l'abolició del monopoli castellà sobre les Indies i la instauració de la llibertat de comerç amb les colònies), en definitiva l'estabilització de l'economia en benefici d'una burgesia de la qual anaven decantant-se els gremis, menestrals, petits mercaders i artesans: poc a poc van constituint-se les classes capitalistes. D'aquesta manera s'augmenten les manufactures de la seda i el cànem al País Valencià, i el cotó al Principat, així com l'exportació d'aiguardents i vi d'ambdós països, la qual cosa permet una "acumulació originària", és a dir, una expansió i reinversió de capitals. A les Illes, cal fer esment de la prosperitat de Menorca sota la dominació anglesa pel Tractat d'Utrecht (1708). Indicis d'aquest renaixement econòmic serien la creació a València de la Junta particular de Comerç (1692) i

a Barcelona de la Junta de Comerç (1758), que aviat foren desenvolupades per les "Associacions Econòmiques d'Amics del País" (a València, 1776).

El "Despotisme il·lustrat", que com ja hem dit propugnava la revolució "des de dalt", suposava l'ampliació de les prerrogatives del rei front a la noblesa reaccionària, que contemplava amb recel els perills de l'emergència burgesa, i front a la Cúria romana, que s'oposava a la direcció de la cultura per l'Estat i veia en qüestió el seu centralisme. Així, mentre alguns clergues i prelats eren regalistes, d'altres propugnaven la subordinació total al Papa. Aquesta divisió era palesa també en les ordes religioses ocupades de la instrucció, doncs mentre l'Escola Pia, fundada en 1737, instruïa els fills de la burgesia, els jesuïtes es limitaren, fins la seua expulsió (1767), als fills dels aristòcrates (el seu Col·legi de Sant Pau s'anomenava, com ja hem vist, "Seminario de Nobles"). Hem d'afegir, tanmateix, que entre els membres de la Societat de Jesús també hi havien d'il·lustrats, com ara els PP. Joan Andrés (1740-1787) i Manuel Lassala (1738-1806): ja se sap...

Amb aquest horitzó, comentarem del nostre tema quatre assumptes que de la situació de l'ensenyament filosòfic cap al segle XVIII en poden donar una idea complida: a) La creació de la Universitat de Cervera (1714); b) La fundació de Mayans de l'Acadèmia Valenciana (1742) i les seues idees sobre el mètode dels estudis universitaris (1752-1753 i tardor de 1766); c) La reorganització de la Universitat valenciana, després de l'expulsió dels jesuïtes (1775 i ss.); i d) El fracàs del nou curs filosòfic de Sidró (1777).

a) L'ensenyament filosòfic a la nova Universitat de Cervera.

L'erecció de la Universitat de Cervera i els ensenyaments filosòfics que s'hi impartiren mostren ben clarament com la repressió que va seguir al canvi dinàstic s'acompanyà d'un reforçament de la filosofia de l'Escola. Quan,

després de 13 mesos de setge, Barcelona, i amb ella tota Catalunya, cau sota les armes de Felip V, el Borbó botifler, es dóna pressa en tancar totes les Universitats (a més a més de la de Barcelona, les de Lleida, Girona, Tarragona, Vic i Tortosa), les quals havien pres partit per Carles d'Àustria (tot al contrari que el Seminari de Nobles de l'Imperial Col·legi de Cordelles, l'equivalent al Principat del Col·legi de Sant Pau ja esmentat), donant com a raó que les institucions docents superiors havien "fomentado muchas iniquidades". El Borbó decreta -cinc dies després de l'ocupació- el trasllat de la Universitat a Cervera, ciutat que li havia estat fidel, i, per manament reial del 16 de novembre del 1714, hi passaven els estudis de Teologia, Filosofia, Cànon i Lleis amb uns ensenyaments complementaris de Llatí i de Grec, de Retòrica i Poètica. A Barcelona restaren, de moment, els estudis de Gramàtica i Retòrica dels jesuïtes de Cordelles, i els de Medicina; amb el decret d'erecció de la universitat cerverina s'hi afegiren els estudis de Matemàtiques i Medicina i s'ampliaren les humanitats. El pla d'estudis cerveri era el següent (hem remarcat-hi les referències a la docència filosòfica):

| | | |
|---------------|------------|--|
| Humanitats: | 5 càtedres | 4 de Llatí amb l'ensenyament de Grec. 1 de Retòrica. |
| ----- | ----- | ----- |
| FILOSOFIA: | 6 càtedres | 3 de FILOSOFIA TOMISTA. 3 de FILOSOFIA SUARISTA. |
| ----- | ----- | ----- |
| Teologia: | 7 càtedres | 4 de ESCOLÀSTICA. 2 de TOMISTA 2 de SUARISTA 1 d'ESCOTISTA. 1 d'Esriptura amb l'ensenyament de l'Hebreu. 1 de Teologia Moral. |
| ----- | ----- | ----- |
| Cànon: | 8 càtedres | |
| ----- | ----- | ----- |
| Dret: | 9 càtedres | |
| ----- | ----- | ----- |
| Medicina: | 6 càtedres | |
| ----- | ----- | ----- |
| Matemàtiques: | 1 càtedra | |
| ----- | ----- | ----- |

(Segons: Antoni Comas: *Història de la Literatura Catalana*, vol. IV, Barcelona, Ariel, 196, 1981², p. 106, el qual cita Manuel Rubio y Borràs: *Historia de la Real y Pontificia Universidad de Cervera*, vol. I, Barcelona, Libreria Verdaguier, 1915).

Fins l'any 1725, les designacions de professors i autoritats acadèmiques foren fetes directament pel rei a proposta del capità general. L'ensenyament a Cervera anà a càrrec de religiosos, especialment de jesuïtes, dominicans i franciscans. La pressió modernitzadora i l'estratègia borbònica van fer que, com assenyala Alain Guy, "els cerverians intentaren d'harmonitzar allò essencial de l'escolàstica amb els nous descobriments de les matemàtiques, la física i la biologia", potser no tingueren un altre remei. Com fóra, de les aules de Cervera isqueren homes com Josep Finestres i de Monsalvo, Jaume Balmes, Llorens i Barba, Martí d'Eixalà, Milà i Fontanals, Pròsper de Bofarull, és a dir, els primers homes de la Renaixença, i altre de més "endarrerits", com ara, Mateu Aymerich (amb un *Systema antiquo-novum jesuiticae philosophiae contentiosam et experimentalem methodum complectens*, de 1744, i unes *Proclusiones philosophicae*), Tomeu Cerdà (filòsof i matemàtic), Antoni Codorniu (adversari de Feijoo i Verney), Bertomeu Pou, Josep Pons, Llucià Gallisà (deixeble de Verney), Francesc Xavier Lampillas i Joan Baptista Gener (1711-1781, autor que fou d'una *Scolastica vindicata* que es publicà tot just un any abans de l'expulsió dels jesuïtes, el 1766, el que fa pensar que no tindria molt d'èxit en la seua apologia).

b) Les contribucions de Gregori Mayans i Siscar.

Malgrat la presència d'homes d'inqüestionable relleu tant en la Universitat de Cervera com en la de València, ha de resultar clar com figures egrègies com la del nostre il·lustrat Gregori Mayans i Siscar (1699-1788) havien d'intentar l'erecció de noves institucions que serviren a les Llums. Mayans coneixia Cervera (va mantenir una correspondència d'uns cinquanta anys amb Finestres, sobre la qual han publicat estudis destacats el P. Casanovas, el P. Batllori i A. Mestre) i la Universitat valentina, de la qual, encara l'any 1769, pensava: "*En esta Universidad ai una suma ignorancia i una falta de juicio*". Decidit a secularitzar la cultura, monopolitzada per escolàstics i

tradicionalistes, la qual cosa requeria una reforma de la historiografia i l'obtenció de mitjans econòmics que la feren possible (de la importància d'ambdós factors dóna raó l'estudi d'A. Mestre *Despotismo e Ilustración en España*, Barcelona, Ariel, 1976, cap. II), Gregori Mayans i Siscar va fundar l'*Academia Valenciana de la Divina Sabiduria*. El 25 d'agost de 1742 s'havia proclamat la "Idea de la Academia Valenciana, dedicada a recoger y ilustrar las memorias antiguas y modernas, pertenecientes a las cosas de España". Hi participaren Pasqual Escrivà, baró de Beniparell, Pasqual de Romani, Esteve Bru, el bisbe d'Oriola Pere d'Albornoz, Vicent Albinyana, etc. L'Acadèmia funcionà fins l'any 1751, ocupant-se de l'edició d'obres historiogràfiques, la qual cosa estava prevista en les *Constituciones* acadèmiques (més concretament, d'obres de Nicolás Antonio -com ara, la *Censura del Cronicon intitulado a Dextro*, la *Censura de las obras de Julián Pérez* (en llatí), els *Comentarios sobre Rufo Festo Avieno*, i les *Notes y Varias Lecciones sobre Obras poéticas de San Eugenio y Draconcio*-, de Gaspar Ibáñez, marquès de Mondejar -com *La era de España* i els escrits biogràfics *Vida del rey D. Alfonso el Noble* i *Vida del rey don Alfonso el Sabio*, a més de les seues *Disertaciones eclesiásticas* i les *Continuaciones de las Disertaciones eclesiásticas* i l'obra *Origen de los carmelitas*-, de Juan Lucas Cortés -*Historia compostelana*-, de Joan Baptista Pérez, bisbe de Sogorb -el qual anotava la *Historia intitulada al moro Rasis*- i el propi Gregori Mayans -com ara la *Continuación de la Censura de historias fabulosas de don Nicolás Antonio*-). El sentit, diguem-ne, didàctic-filosòfic d'aquest projecte, l'Acadèmia Valenciana, que perllongaria les seues sessions fins l'any 1751 i que no oferiria cap producció literaria en català, és clar: front a l'escolàstica universitària, com indica Antonio Mestre, l'apertura havia de vindre pels estudis històrics, per l'elaboració d'una crítica historiogràfica (en la qual destacaren, a més dels esmentats, Enrique Flórez i Andrés Marcos Burriel), per la redacció de llibres revisats i rigorosos i, en definitiva, per un criticisme essencialment lligat amb els projectes de reforma dels estudis (una relació que ja hem glossat al parlar de Kant).

Si atenem a les dades de la fi de les sessions de l'Acadèmia Valenciana (1751) i dels primers escrits que hem trobat sobre la reforma dels estudis superiors de Mayans (1752-1753), no podem evadir-nos a assenyalar una certa continuïtat entre la fi de la tasca acadèmica i el nou intent d'incidència política en la reforma dels estudis superiors; i, no hi ha que oblidar-ho, la burgesia va guanyant poc a poc posicions i es pot plantejar de superar les contribucions erúdites amb l'actuació estatal. No hi ha que perdre de vista que amb el foragitament dels jesuïtes, els reformistes preteneren de dirigir els plans d'estudis (després parlarem d'alguna aportació mayansiana) i es visqueren uns anys d'efervescència universitària.

Pel que sabem, Don Gregorio va remetre almenys un parell d'informes als ministres reials sobre la revisió dels mètodes dels estudis superiors. N'hem trobat un a la Biblioteca de M. Menéndez y Pelayo (secció de fons antics), a Santander, amb el número 357 de l'inventari de manuscrits del polígraf. Es tracta d'una llibreta que inclou la còpia d'una sèrie d'epístoles a un ministre, redactades en castellà i datades, segons s'hi diu, en 1752-1753, en bon estat de conservació, els folis 27 r - 42 r de la qual parlen del "Methode de estudiar". La lectura que puguerem realitzar a la Biblioteca càntabra d'aquest manuscrit ens permet d'avençar algunes conclusions (tot i esperant una còpia del manuscrit que tenim sol·licitada):

1. Don Gregorio no va emprar en la seua determinació del mètode d'estudi universitari les idees oferides per Pere Joan Nunyes, en els seus *Avisos*, ja comentats ací, malgrat la identitat temàtica i l'interés que havia mostrat per l'escrit del vivista i per l'edició de llurs obres.

2. Tampoc no coincideix el contingut del manuscrit de la Biblioteca Menéndez y Pelayo amb l'*Informe al Rei*, del que parlarem ara mateix, doncs en aquell, per esmentar una diferència significativa per al tema que ens ocupa, explícitament es justifica de no estendre's en l'ensenyament filosòfic, del qual

dóna ben poques nocions, enraonant que primer ha de concloure certs escrits per a poder determinar allò que ja considera innovador en la docència de la Filosofia.

2. bis. Potser l'il·lustrat saforenc tinguera entre mans i ben avençada la seua obra *Institutionum philosophiae libri tres* (Valentiae Hedet. 1754), i per això no tractara més abundantment de l'ensenyament filosòfic en el manuscrit de la Biblioteca de Menéndez y Pelayo, i foren aquests els escrits que esmentaven adés.

3. Pel que recordem, les referències bibliogràfiques suggerides per Don Gregorio en el manuscrit esmentat coincidien amb les de l'*Informe al Rei*, si més no l'elogi a Tosca i altres.

Més ample resulta l'anomenat *Informe al Rei*, editat també amb el títol *Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España*. Aquest escrit ens ha pervingut en un parell de manuscrits, un dels quals va estar editat per I. G. Zuloaga i L. E. Mateo, ambdós professors de la Facultat de CC. de l'Educació de la Universitat valenciana, amb el títol *Informe al Rei sobre el methodo de enseñanza en las universidades de España* (València, 1974). Aquest sembla ser una còpia d'un altre de més antic, el que publicaren els germans M. Peset i J. L. Peset, reconeguts historiadors de les institucions docents i de la ciència, amb el títol *Gregorio Mayans y la reforma universitaria. Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España* (València, 1975), i que hom considera més crítica que la primera (Un comentari de les idees mayansianes sobre l'ensenyament de la Filosofia en el manuscrit esmentat -i que seguirem ací-, el tenim en el llibre *Universidad y Filosofía Moderna. Labor reformista de Francisco de Villalpando* (1740-1797), del pare Germán Zamora Sánchez -basat en la seua Disertació Doctoral en la Universitat Gregoriana (1981), i que ha estat coeditat per les Ediciones de la Universidad de Salamanca i l'Istituto Storico dei Cappuccini de Roma, l'any 1989; del mateix autor, farem esment d'un parell

d'articles anteriors: "La reforma de los estudios filosóficos en España bajo Carlos III: Modelos extranjeros", *Laurentianum* (Roma) 21 (1980), pp. 347-375, i "La reforma de los estudios filosóficos en España bajo Carlos III: Ideología e ideario de la reforma", *Naturaleza y Gracia* (Salamanca) 28 (1981), pp. 244-249 i 256-265).

L'escrit mayansià havia estat demanat (en petició reservada) pel secretari de Gracia i Justicia -l'equivalent, com es comentarà més amplament més endavant, al parlar del segle XIX del ministre d'educació- Manuel de Roda a Mayans cap a la tardor de 1766; Don Gregorio li ho lliurà la primavera de 1767 (recordem, una vegada més, la coincidència amb el foragitament dels jesuïtes; des d'aquesta perspectiva també resulta d'interés que l'il·lustrat saforenc demane al seu escrit la implantació d'estudis bíblics i, en conseqüència, de les llengües grega i hebrea).

Mayans parteix d'un concepte filosòfic eclèctic. Diu al manuscrit:

"No se haga profesión de seguir a Platón ni a Aristóteles, ni a ningún otro filósofo, antiguo o moderno, sino sigase solamente la verdad." (cit. G. Zamora)

És clar que segueix les petjades dels seus benvolguts Vives i Nunyes al dir això, i sap bé que la seua posició és menyspreada. En un altre passatge, citat per Antonio Mestre (*Despotismo e Ilustración en España*, p. 134), escriu:

"Créolo también, y quisiera saber qué regla de caridad, prudencia cristiana o política, impide que los hombres científicos, tenidos por tales, digan que la Lógica debe enseñarse mejor. Desear y procurar que los que estudian, o hayan de estudiar Lógica, la sepan, ¿es ir contra España? Si es ir contra ella, no entiendo cómo es".

Segons Mayans, calen unes obres sistemàtiques -institucions, segons la terminologia a l'ús- "cumplidas, claras y metódicas" i que siguen redactades amb

ingeni, seny i amb consonància amb la doctrina catòlica, tot i garantint la uniformitat i tallan des de l'arrel el partidisme (ed. M. i J. L. Peset, pp. 221 i 346). Però, ¿on trobar aquestes "institucions"?:

"¿En dónde se hallará una Filosofía entera, en todo conforme a la Religión católica, escrita con ingenio y juicio, metódica y clara? Yo no la he visto hasta ahora. Sé que en el año 1761 se empezaron a imprimir en Paris, *apud Villette, et Viduam Robinet*, [sic]. unas Instituciones ordenadas con nuevo método, que han sido muy celebradas; y lo que he visto de ellas, esto es, la Lógica, la Filosofía Moral y Metafísica, me parece harto bien. Esta Filosofía se puede entregar al examen de hombres doctos y ver si en todo son a propósito, o pueden serlo con algunas enmiendas; y, si no fueran del caso, se puede echar la voz de lo que se desea, sin elegir persona determinada, para poder después escoger la más bien escrita y, entre tanto, se puede dar en las Universidades el Compendio filosófico del Doctor Tomás Vicente Tosca, por estar escrito con bastante juicio, porque es el más claro de los que han escrito en España, el primero en que se ha unido el modo de filosofar antiguo con el moderno y por ser metódico y claro, y más fácil de ser bien recibido de los profesores de Filosofía que cualquier otro extranjero; o, en caso de elegirle tal, puede ser Duhamel."

La primera obra referida per Mayans és molt probablement el llibre de Pedro Leridant (o Le Ridant, ca. 1700-1768), *Institutiones philosophicae in novam methodum digestae* (Autissiodori, Apud Fournier, et Parisiis, Apud Villette, et viduam Robinot, 1761), amb tres volums -Lògica, Metafísica i Ètica-. Cal dir que els sectors més tradicionalistes preferien el text de Goudin al de Leridant, doncs es considerava que aquest cartesà francès no era massa respetuós amb les tesis peripatètiques. Car dir també que el Consejo va fer cas al suggeriment de Mayans i lliurà les Institucions de Leridant a l'examen del catedràtic complutenc José Acín i al del doctor Serafín de Luque. El llibre del pare Tomàs Vicente Tosca esmentat ja ha estat glossat per nosaltres més amunt. És el seu *Compendium philosophicum, praecipuas philosophiae partes complectens, nempe rationalem, naturalem, et transnaturalem, sive logicam, physicam, et metaphysicam*, amb 5 vols. (Valentiae 1721), que havia estat reeditat posteriorment (1757). El tercer llibre, de Jean Bapt. Duhamel (1624-1706), és el més clarament eclèctic de tots tres. Es tracta probablement *De consensu veteris et novae philosophiae* (Parisiis 1663). Duhamel, secretari perpetu de l'Acadèmia

de les Ciències de París, va deixar palés el seu esperit conciliador també en una altra obra posterior, *Philosophiae vetus et nova ad usum scholae accommodata, in Regia Burgundia olim pertractata* (Parisiis 1678).

Malgrat la seua recomanació bibliogràfica, Mayans no deixa de fer dues observacions tal vegada sorprenents. En primer lloc, convençut que no hi ha llibre que no pugui rebre una esmena o una millora (i també les seues *Institutionum philosophiae moralis libri tres*, de 1754, i la *Filosofia Moral* de Muratori, una obra que Mayans l'any 1737, gairebé acabada de publicar, comença a traduir al castellà), aconsella que es permeta als catedràtics d'escriure deu plects d'anotacions sobre l'obra escollida pel Consejo. En segon lloc, pensa que Aristòtil, encara que no va deixar tema per tractar, ho va fer d'una manera escampada (¿influència de Leridant?), "y hasta ahora no ha habido quien lo haya unido" (¿tampoc Nunyes o Tosca?).

Mayans estimava una durada de dos anys i nou mesos i no era, com altres, partidari de la brevetat de les Institucions, ni tampoc del "mètode geomètric" (Spinoza?) en Filosofia, doncs:

"La Filosofia puede enseñarse sin cálculos aritméticos, como se ha enseñado en las escuelas de todos los siglos hasta el nuestro, cuya manera de estudio es más ostentosa que provechosa, pide mayor memoria que juicio, excluye los ingenios lentos, que tal vez son mayores que los prontos y, en fin, esta enseñanza es más para los ojos y el uso de la pluma que para el oído, primer instrumento del saber. El cálculo, junto a la Filosofía, hace ingenios noveleros y vanamente ostentosos." (pp. 221-222).

c) La renovació de la Universitat valenciana i el seu ensenyament filosòfic a la fi del segle.

Altres escrits se'n feren amb la mateixa intenció que el comentat de D. Gregorio Mayans i Siscar (German Zamora analitza també un anònim amb el títol *Discurso crítico-político*, de 1769), en un ambient d'efervescència

universitària. Hi han debats i reformes a Salamanca (1766), Alcalá (1772), Valladolid (1770), Oviedo, Santiago, Granada, Orriola, etc. Fixarem la nostra atenció en la Universitat valenciana, la qual després de l'expulsió dels jesuïtes també havia d'estar reorganitzada.

L'any 1775 fou elegit rector de la Universitat valentina el canonge Joan Antoni Mayans (1718-1801), germà de don Gregori, el qual decantà la institució cap al jansenisme, racionalista i rigorista, antibarroc i antiescolàstic, malgrat l'oposició del nou arquebisbe Fabián i Fuero, un tomista molt culte. Des del 1772, el Consejo de Castilla havia autoritzat l'elaboració del nou pla d'estudis (*Carta acordada por el Real Consejo, y dirigida al claustro mayor de la universidad de Valencia sobre el restablecimiento de la enseñanza en las cátedras de teología y filosofía, llamadas antes antitomistas y de sus profesores en el ejercicio de ellas...*, València, 1772). El Claustre valencià prengué la seua feina sense cap presa, esperant tal vegada que sorgiren cursos completos; mentrestrant eren aprovats, amb el recolzament del sector "antitomista", els cursos de Fortunato (Ferrari) de Brescia (Brixia) (1701-1754) per a Filosofia (havia publicat: *Elementa matheseos ad mechanicam philosophiam in privatis scholis tradendam et comparandam accommodata* -Brixiae 1740, 1750, 1759-, *Philosophia sensuum mechanica methodice tractata atque ad usus academicos accommodata* -Brixiae 1735-1736-, *Philosophia mentis methodice tractata atque ad usus academicos accommodata* -Brixiae 1741-1742) i el de Mayans -ja citat- per a Moral, mentre el sector tomista demanava el conegut Goudin i acceptava el de Jacquier (ambdós manuals tendrien gran importància des d'aquest moment, com ja veurem).

De la Universitat d'aquest moment destaquen Joaquim Llorenç Villanueva (1757-1837), jansenista, capdavater del liberalisme i renovador de la historiografia, i Joan Baptista Muñoz (1745-1808) que havia reeditat la Lògica (*De re logica*) de L. A. Vernei.

Amb el nou pla d'estudis (1786), al qual contribuïren Mayans i Pérez Bayer, i el rector Vicente Blasco (1735-1813), la Universitat valenciana, en opinió del viatger Josep Townsend esdevingué "one of the most respectables in Europa". Descriu així el claustre de professors:

"Els professors són setanta. Set per a llengües -llati, grec, àrab, hebreu-. Quatre per a les matemàtiques -que inclouen l'Aritmètica, la Geometria, la Mecànica, la Hidrostàtica, l'òptica, l'Astronomia i la Física experimental-. Per a la Filosofia -que comprén la Lògica, la Metafísica, la Filosofia moral i la Filosofia natural- hi ha tres professors permanents i altres tants de temporals... Per a la Medicina -amb la Química- hi ha onze professors, sis de permanents i els altres cinc renovables cada tres anys...; tenen una sala per a la Medicina clínica que els estudiants visiten cada dia... i poden prendre de l'Hospital tots els cadàvers que calga per tal que els cirurgians hi facen disseccions. Per al Dret civil i el canònic, hi ha deu professors permanents i nou ajudants temporals que els canvien cada any. Divuit professors permanents i nou ajudants temporals que els canvien cada any. Divuit professors, onze dels quals són permanents, ensenyen Teologia -que comprén la Història eclesiàstica i la que anomenen Teologia escolàstica dogmàtica..."

(Cit. per G. Ribbans, *Catalunya i València vistes pels viatgers anglesos del segle XVIII*, Barcelona, 1955, i arreplegada per M. Sanchis Guarner, *La ciutat de València*, p. 368; alguns articles sobre el pla de Blasco són: J. L. Peset Reig i Mariano Peset Reig: "Reforma de estudios en la Universidad de Valencia. El plan de estudios del rector Blasco en 1786", *I CHPV*, III, 1976; Isabel G. Zuluaga: "Reforma de la enseñanza en la Ilustración valenciana: el plan de estudios del 1787", *Ibid.*).

Amb la reforma universitària i la confecció d'un nou pla d'estudis es prenia consciència a València i a la resta d'universitats de la necessitat de compondre un nou curs filosòfic complet, redactat per professors de casa nostra. Fins i tot aquesta necessitat esdevingué resolució del govern de Carles IV (III d'Espanya) a totes les institucions docents superiors (amb data de 28 de gener de 1778). N'hi hagueren fruits remarcables d'aquest moviment, com ara la *Philosophia* de Francisco de Villalpando (acuradament estudiada per Germán Zamora en el llibre ja cit.), i també de fracassos, com succeí a València.

d) El fracàs del curs filosòfic de Joan Facund Sidro.

Tot seguint les recerques de Germán Zamora (llibr. cit., pp. 43-46) podem seguir el fracàs de la nostra Universitat en elaborar un curs filosòfic complet, d'autor nacional. El 10 d'octubre de 1777, el Consejo adreçava una Reial Ordre a la Universitat de València, per tal hom designès els professors idonis per a la composició d'un curs filosòfic nou. La Reial Ordre va estar millor acollida que altres anteriors i així el claustre de professors va comissionar al frare agustinià Joan Facund Sidro Villarroig per a executar el reial manament.

Joan Facund Sidro Villarroig havia nascut a Castelló l'any 1748, era doncs, al rebre l'encàrreg, un home jove i brillant. Havia preparat el grau de mestre en arts amb l'estudi de la filosofia antiga i moderna, i havia guanyat l'oposició a la càtedra de matemàtiques en 1768, quan comptava vint anys. Va defensar en teologia algunes conclusions del jansenista Berti, Pérez Bayer i Eníque Flórez. Un any després fou nomenat, per unanimitat, lector de Filosofia i de teologia en la seua província religiosa. L'any 1775 aconseguí en propietat la càtedra del Mestre de Sentències. La seua vida en els temps posteriors a l'elaboració del curs no resulta menys sorprenent. Va escriure una obra de Lògica (*Ars vere philosophandi, sive logica*, Murciae 1784). També redactà unes *Institucions teològiques* que foren proposades per a text a la Universitat de València (*Institutionum christianae theologiae libri viginti*, 4 vols., 1782-1789). Arribà a provincial i imposà un nou mètode d'estudis obert a la filosofia moderna (amb el títol *Breve método o plan de estudios, que para el arreglo de los de la orden de N.P. San Agustin en el Principado de Cataluña dispuso en su visita de 1788, siendo provincial*, 1788). Va fundar un gabinet de física i una biblioteca pública a València, ciutat de la qual arribaria a cronista. En les Corts de Cadis, va defensar les ordres religioses amb el seu follet *El fraile en las Cortes*. Va morir a Rocafort (L'Horta) l'any 1816 (més

referències bio-bibliogràfiques en Justo Pastor Fuster, *Biblioteca valenciana de los escritores que florecieron hasta nuestros días y de los que aún viven*, València, 1827-1830, t. II, pp. 385-388, i en C. Muñoz Sáenz, O.S.A., "La orden agustiniana en la Guerra de la Independencia", *La Ciudad de Dios* (El Escorial), 76 (1908), pp. 10-54).

De l'entusiasme de Sidro per enllestir l'obra encomanada dóna raó el fet que tres anys després tinguera preparat per a l'impremta el tom primer (*Elementos de lógica, aritmética y geometría*) i en esborrany el segon (sobre metafísica i ètica) -l'obra completa devia de comptar a més amb un darrer tom, el tercer, sobre física-. Així ho comunica al Consejo de Castilla, el 26 d'agost de 1780 ("El padre fray Juan Facundo Sidro Villarroig solicitando permiso para poder imprimir el primer tomo de los *Elementos de lógica, aritmética y geometría* del curso completo de filosofía", Archivo Histórico Nacional (Madrid), Sección de Consejos, leg. 50855). El Consejo de Castilla li respongué ben aviat. Als cinc dies li lliurava de tornada el manuscrit del tom primer al claustre valencià, per a que aquest jutjara del seu valor real. El rector Joaquín Segarra va convocar sessió plenària de claustre per al 12 de setembre, "a fin de desempeñar tan honroso encargo" (Cf. Arxiu de la Universitat de València, Llibre 72: *Libro de claustros de la universidad que comprende los años desde 1780 hasta 1797 ambos inclusive*). En aquesta sessió claustral foren designats set censors per a que vingueren a examinar l'obra de J. F. Sidro, transmeteren el seu judici al Claustre i aquest al Consejo. Nou mesos després, el 9 de maig de 1781, s'aplegava el Claustre per a escoltar l'opinió dels censors. El primer d'ells va presentar les seues excuses, per que no havia pogut passar a net les seues conclusions, per la qual cosa la sessió es va ajornar una setmana més. Després d'aquesta, finalment, la comissió dels censors va lliurar les seues conclusions, arreplegades en un informe de 33 fulls. En general, concluiren que la nova obra de Sidro era poc més que una còpia d'escrius semblants d'Heineccius, Vernei, Genovesi i Wolff (la referència de l'obra de Vernei ja s'ha donat més amunt. Les

altres serien: J. T. Heineccius: *Elementa philosophiae rationalis et moralis*, Francofurti 1728; C. Wolff: *Elementa matheseos universae*, Halae Magdeburgicae 1713-1715; id.: *Philosophia rationalis, sive logica*, Francofurti et Lipsiae 1728; A. Genovesi: *Elementorum artis logico-criticae libri V*, Neapoli 1745. Altres obres de relleu de J. T. Heineccius foren: *Elementa philosophiae moralis*, Neapoli 1765, i *Elementa iuris naturae et gentium*, Halae 1738 -una reedic., Matriti 1776-, per cert que en altre lloc ferem una recerca de la lectura d'aquesta darrera obra per Karl Marx. D'A. Genovesi foren obres també: *Elementa metazphysicae mathematicum in morem adornata*, 3 t., Neapoli 1743; *Principia psychosophiae*, *Principia philosophiae naturalis*, *De principiis legis naturalis*, *ibid.*, 1747; *Elementa physicae conscripta in usus academicos a Petro van Musschenbroek*, 2 vol., *ibid.*, 1751; *Delle lezioni di commercio*, *ibid.*, 1756; trad. cast. Madrid 1785-1786). Fra Agustí Cabadés, catedràtic de teologia, sintetitzava així el judici general:

"Es una mera compilación de algunos autores modernos, particularmente Heineccio, Vernei, Genuense i Wolfio, y si alguna cosa puede excusarle de la nota de plagiario, según todo el rigor del plagio, es solamente el texto de Isócrates, que el escritor copia al principio de su obra, en que parece quiere dar a entender que no se propone otra cosa que compilar."

Ens interessa, com bé assenyala Germán Zamora, seguir les opinions de Vicent Capera, doncs és una mostra de composicions menades per motius personals poden tenir una repercussió, en aquest cas didàctico-filosòfica, inesperada. Capera era catedràtic de matemàtiques, com J. F. Sidro: ¿patiria una certa enveja per la jove eminència agustiniana? Tal vegada sí, si atenem a la duresa del seu judici. Capera estimava que l'aritmètica de Sidro era, literalment, la del primer tom del *Compendi* de Wolff (esmentat adés)...

"...sin variar, siquiera en los ejemplos, las monedas alemanas de que usa Wolfio como propias de su nación, pues se hallan en los del padre Sidro táleros, grossos y dineros de los que se vale el autor alemán, lo que es cosa harto reparable."

De la mateixa font, el deixeble de Leibniz, pensa Capera que havia pres el professor castellanenc la seua geometria. I, en qualsevol cas -i aquest punt és important-, estima el censor que millor que totes dues obres, les de Wolff i Sidro, són les *Instituciones* de Jacquier. Malgrat que aquest no havia anteposar al tractar de Lògica un breu resum de la història d'aquesta disciplina, la del castellanenc no era més que un resum dels treballs de Vernei sobre aquest tema. Els elements introductoris de Jacquier a la Física eren, al judici de Capera, "los mejores de cuantos se han publicado para este fin". I quelcom semblant jutjava de l'aritmètica i la geometria. Concretava altres defectes de l'assaig del seu company, com ara l'abundància de definicions memorístiques, la manca d'explicació, la falta de claredat, la quantitat i amplitud de les notes ("que ocupan casi la mitad de la obra, de las cuales unas ilustran poco los asuntos, otras parecen superfluas y otras no deben ponerse a titulo de notas, por ser ejemplos precisos para la explicación e inteligencia de lo que se trata"). Les crítiques a Sidro esdevenien, com assenyala Zamora, en una defensa de les *Instituciones* de Jacquier, que proposa Capera que es mantinguen, doncs tenint-les ja "comprehendidas maestros y discípulos, causará bastante atraso en unos y otros la mutación del autor", a la qual cosa havia que afegir el newtonianisme de Jacquier.

Malgrat que no coneixem el contingut de l'informe del Rector Segarra al Consejo, les repercussions del judici a l'assaig del frare castellanenc són clares:

"De este modo, y por sobrecarga -excelencia del Jacquier y deméritos del texto de Sidro- se perdió en aquella universidad la batalla por un texto filosófico nacional. El claustro se reafirmó, vistos los dictámenes, en la decisión, tomada con anterioridad, de seguir enseñando la filosofía por dichas instituciones [de Jacquier], y su apego ejemplar sería imitado en muchas partes."

(G. Zamora Sánchez, *op. cit.*, p. 46).

Complement: Transcripció del "Methodo de estudiar" (1752-1753) de Gregorio Mayans i Siscar (ms. 118, Bibl. Menéndez y Pelayo. Santander).

(Hem actualitzat l'ortografia i desenvolupat les abreviatures).

Método de estudiar, obra de
Don Gregorio Mayans y Siscar,
que la escribió el año de
1752, o el de 1753.

Muy señor mio.

Con miedo me pongo a escribir esta Carta, porque temo derribar todo el buen concepto que debo a los buenos informes de vos; pero como llevo buen fin, y hablo con el conocimiento práctico que tengo de lo que pueden hacer los estudiantes, si los maestros quieren trabajar, esto es ni fatigarse, ni fatigarlos demasidamente. Me atrevo a ^edecir con toda confianza que lo que diré será de fácil ejecución, y tan útil que si se pone en práctica, sabrán más con cinco años de estudios los estudiantes de mediano juicio y aplicación que ahora muchos catedráticos de fama, porque tendrán una general información de los principios de todo el Derecho civil, que es la ciencia de que principalmente me propongo tratar. Porque en cuanto a la Gramática, Retórica y Filosofía, no me atrevo a decir el particularísimo método que tengo ideado, hasta que publique las obras necesarias sobre estas Artes, sin cuya participación nada seria practicable.

También huiré el cuerpo a la Teología y Medicina, porque temo explicar lo que siento.

Tratando, pues, solamente de la Jurisprudencia civil, digo que yo pondría dos catedráticos de Instituta, dos de Pandectas, uno del Código, uno de las Reglas del Derecho, uno del Derecho Natural y de Gentes.

El de Instituta debería explicarla toda [originalment "explicarlas todas", hi han ratllat les dues "s"] en el año literario por sí estando sano, o por sustituto, estando enfermo, y no explicando toda la Instituta dentro del año literario, debería restituir el salario de todo el año por entero; y a la segunda vez que lo practicase así, se le había de privar de la cátedra, y si no cumpliera por falta de discípulos, nada deberá percibir del salario, pues quien no trabaja no merece salario público. Este catedrático de Instituta, deberá explicarla por el Teófilo renovado por Daniel Galtier, procurando que cada estudiante compre también la Instituta Civil impresa en Cervera, año de 1737, y también los fragmentos de la Jurisprudencia Ante-Justiniana, impresa allí mismo.

También procurará el catedrático que no haya estudiante que no tenga el Cuerpo de Derecho Civil de alguna nueva impresión, que venga la cronología de las principales Leyes Romanas, y todos los textos de todos los Juriconsultos, seguir las series de sus libros, y todas las Constituciones de los Emperadores por orden cronológico.

Las penas impuestas al Catedrático de Instituta por no explicarla enteramente se deberán entender igualmente con los demás que se irán proponiendo siempre que se verifique [que] faltan al cumplimiento de su obligación.

El otro catedrático de Instituta deberá explicarla por los Elementos de Juan Gottlieb Heinecio, expurgándole antes tal qual proposición, y cada estudiante deberá tener el texto de la sobredicha Instituta impresa en Cervera, los fragmentos de la Jurisprudencia Ante-Justiniana y el Cuerpo de Derecho Civil, en la forma ya [ratllat: "dicha"] referida. Cada uno de estos catedráticos leerá una hora entera cada día de este modo: el uno de ocho a nueve, y el otro de nueve a diez, para que los estudiantes de más adelantado ingenio, y más aplicados, puedan si quisieren sin precisión alguna, asistir a los dos.

Cada uno de ellos explicará la lección de un día para otro, y el siguiente, teniendo delante el uno a Galtier y el otro a Heinecio, irá preguntando proposición por proposición a cada uno de los estudiantes, de manera que si después de explicada la lección y preguntada toda no se cumpliere la hora, deberá volver a preguntar hasta que toda la hora se invierta en la explicación y preguntas, sin fraude del relojero, pues de otra forma deberá ser multado.

Los tales catedráticos procurarán advertir de palabra a sus discípulos en que se conforma el Derecho Romano con el de España, y que este método se seguirá hasta que haya obra conveniente en que esto se vea ejecutado. Entre estos y los demás catedráticos no habrá más preeminencia que la de la antigüedad de la cátedra, y entre los graduados, la del graduados [ratllat: "meros"] precederán a los graduados meros, por ser maestros públicos. Y si contra esto hubiese alguna prerrogativa antigua se conservará durante la vida de los que la tuvieren adquirida.

El un catedrático de las Pandectas, o Digestos, deberá explicar en un año literario todas las Particiones de Arnolddo Vinio, de

dos a tres de la tarde; y el otro catedrático de los Digestos, todos los elementos sobre las Pandectas de Heinecio, de tres a cuatro, sucesivamente, por si acaso los estudiantes de mayor ingenio y aplicación quisieren asistir a las dos. El método de explicar y preguntar será el mismo que el de la Instituta.

El catedrático del Código explicará las Paratitlas ["Partidas" ?] de Jacobo Ceyacio, sobre los nueve primeros libros del Código, de diez a once de la mañana, y preguntará en los propios términos que los de Instituta y Pandectas.

A la misma hora de diez a once explicará el catedrático de las Reglas del Derecho todo el título de las Pandectas de Regulis Juris en un año literario, siguiendo el comentario de Jacobo Gothofredo de Regulis Juris, preguntando por él, con el comentario delante.

El catedrático de Derecho Natural y de Gentes deberá explicarle en un año literario entero, siguiendo por ahora los elementos de Heinecio, expurgandole antes hasta que se tome otra providencia. La hora de leer será de cuatro a cinco de la tarde. El estudiante que comenzare a estudiar por el Theofilo renovado por Galtier, deberá proseguir por las Particiones de Pinio.

El que comenzare a estudiar por los elementos de la Instituta de Heinecio deberá proseguir por los elementos de las Pandectas de Heinecio; pero sin dejar este método si alguno quisiere estudiar en los dos a un mismo tiempo podrá, se entiende, no pudiendose ganar más que un curso literario.

El estudiante que quisiere a un mismo tiempo estudiar en el Theofilo renovado y en las Particiones podrá, pero sólo ganará un curso.

El que quisiere estudiar a un mismo tiempo los Elementos de la Instituta y de las Pandectas de Heinacio, podria bamo de la misma condición [?].

El que estudiare el Código, o las Reglas del Derecho, como el Código es tan erudito y las Reglas del Derecho tan extensas, no podrá estudiar nada de nuevo, esto es, no podrá oir al catedrático de Derecho Natural, porque harto tendrá que aprender en el Código y en el título de Regulis Juris; pero si quisiere repasar lo ya estudiado, podrá asistir a ori la Instituta, o Pandectas, que ya tendrá estudiada.

El estudiante que estudiara las Pandectas podrá, si quisiere, oir al catedrático de Derecho Natural y responder a sus preguntas.

Los años legítimos para poderse graduar de Bachilleres, Licenciados y Doctores, serán cinco, estudiando en el primero la Instituta, en el segundo las Pandectas, en el tercero el Código, en el cuarto las Reglas de Derecho, en el quinto y último el Derecho Natural y de Gentes.

Estos años han de ser enteros y diversos natural y civilmente, esto es según los años ordinarios y bisectiles [visextiles ?]; de manera que aunque el estudiante de primer año de Instituta quiera estudiar al mismo tiempo las Pandectas, y el año de las Pandectas el Derecho Natural, solamente le valdrá por uno.

En más de dos aulas no podrá uno responder, y así si asistiere a más por oír y explicar no responderá.

Los que solamente irán a oír y no a responder se pondrán en banco aparte, sin dar ocasión unos ni otros a competencias sobre los asientos.

El estudiante que en el curso literario que le tocare estudiar, no quisiere responder no será matriculado aquel año.

Precederán exámenes de lengua latina y de algunos principios de Prosodia y Retórica para estudiar leyes, y estos exámenes serán públicos, sorteando el Cicerón y Virgilio, construyendo a uno y otro, y sacando los tropos y figuras de aquel [orig. "aquell", ratllada la darrera "I"], y midiendo dos o tres versos de éste.

En el Gradus ad Parnasum impreso en León de Francia, año de 1742, publiqué yo una Prosodia, que solamente tiene tres hojas y media en 8.^o, y está en español.

Si en los exámenes hubiera rigor se remediaría mucho.

Los catedráticos no se mudarán, ni será la regencia de unas cátedras de mayor mérito que otras, porque si son más dificultosas de regentar la del Código y la de Regulis Juris, también son más molestas las de Instituta y Pandectas, por ser más rudos los principiantes.

Las oposiciones de las cátedras deben ser, no como ahora se practica, pues con unos quantos centones que se estudian de memoria, se lee de puntos, aunque no vengan al caso. Debe pues hacerse en público

un sorteo riguroso del texto que se ha de explicar, que será el primero que saliere en la página sorteada común a todos los opositores, y estos sin más libros que unas Pandectas usuales, y no apuntadas, deben públicamente escribir por espacio de una hora sobre este texto sorteado a vista de un silencioso auditorio, y en dando la hora, deberán cesar todos de trabajar, y el graduado más antiguo de los opositores leerá primero su explicación, y sucesivamente [lit. *sucesivamente*] los demás, firmando todos los opositores y las explicaciones de sus coopositores para que no se varien.

Si por ser muchos los opositores no pudieren leerse en una mañana, o día, se leerán en más, cerrándose públicamente en una arquita de tres llaves, para que no se añadan enmiendas. Leídas las lecciones de puntos se sacarán copias fieles y limpias, y se enviarán al Consejo para que sin necesitar de informes, muchas veces apasionados, pueda juzgar por sí sobre el mérito de cada opositor.

Nadie podrá hacer oposición sin haber estudiado cinco años.

Cualquiera podrá defender conclusiones sobre lo que ha estudiado.

Ninguno podrá defender más que un acto en un año.

Para las cátedras valdrán los actos que uno defendiere, no los que presidiere, porque es muy frecuente que los presidentes mudos aleguen por mérito sus presidencias.

Ningún alquilón podrá defender conclusiones.

Cualquiera podrá defender cuantos tratados legales quisiera, como no excedan de cuatro.

Contra todas las proposiciones que incluyen las Conclusiones no podrá argüir.

Todos los actos se sostendrán dos horas enteras por la mañana, y otras dos por la tarde.

Los argumentos serán cuatro por la mañana y otros cuatro por la tarde, cada uno media hora, sin poder durar más; solamente podrá durar menos, no sabiendo el arguyente como pasar adelante o el respondiente como responder.

Se evitarán arengas que no sean del asunto.

En los actos que se hicieren por mérito, argüirán contra los del primer año, cuatro de los otros, cuatro por la mañana y cuatro por la tarde, elegidos por sus catedráticos, como los del segundo, cuatro de los otros tres catedráticos elegidos por ellos, entendiéndose que el catedrático del quinto año, deberá elegir dos más que los otros. Contra los actuantes del tercer año argüirán los elegidos por los catedráticos del cuarto y del quinto año. Contra los actuantes del cuarto, argüirán los elegidos por el catedrático del quinto año. *[un fragment ratIIatl]*. Contra los del quinto, los de los otros cuatro: entendiéndose que cada cual debe elegir sus discípulos, y sino tuviere número suficiente a otros del año más adelantado, y en defecto de estos a otros del año inmediatamente antecedente, todo para mayor emulación.

Cada catedrático deberá presidir un acto cada año, y en defecto de instantante deberá actuarle arguyendo le los otros catedráticos y graduados más antiguos, por la mañana y tarde.

Cuando hubiere oposiciones de cátedra deberán argüir los opositores según el orden de antigüedad de sus grados; en defecto de opositores los graduados más antiguos, también por el mismo orden.

Según lo dicho, en las oposiciones de cátedras habrá acto y lección, como arriba se dijo; y los catedráticos informarán al Consejo, graduando los méritos de los pretendientes. Este informe será único si estuvieren conformes, más si discordasen, los discordantes lo harán separado; pero sucesivamente en un mismo papel, y de otra suerte no le admitirás el Consejo.

Empezando las funciones literarias, bastará persignarse y saludar a los presentes inclinando la cabeza, sin arengas, ni ceremonias.

Para pasar los estudiantes de un año a otro, se destinarán algunos días antes de San Lucas, en que públicamente los catedráticos del segundo año examinarán a los del primer año, y los del tercero a los del segundo, y así sucesivamente, sorteando un párrafo de los libros que hubieren estudiado, y preguntándoles sobre ellos, y si no estuvieren hábiles para pasar de una aula a la otra, deberán permanecer en la que estuvieren hasta que se habiliten más, a cuyo fin convendrá mucho arreglar el número de los días feriados.

En estos mismos días que no fuesen de precepto podrán explicar en los postes de la Universidad los que hubieren obtenido ya algún grado. En los demás días no les será permitido enseñar en la Universidad, pero si en Academias privadas, de once y cuarto hasta las doce, y desde las cinco y cuarto hasta las seis, cuando los días son largos.

Todo lo dicho es sumamente fácil de practicar, y en esto no tengo la menor duda, porque bien repartidos los dichos libros en días hábiles, las lecciones de cada día serán muy moderadas: en menos de un curso literario explicaba yo todo el Galtier.

Las particiones de Pinio en 8.º solamente tienen 421 folios, y son facilísimas de entender, Heinecio es clarísimo, Cufacio [?] también. Solamente Jacobo Gotofredo és más difícil; pero su entusiasmo recae después en buenos principios.

En la librería del Colegio convendría que estuviesen triplicados los libros, y cuadruplicadas algunas obras modernas de poco coste, y de mucha utilidad, como las de Averanio, Juan Ortuino, Vestembergio [o "Vestembexgio"], las de Finestres, y nada digo de las más, que en dos tomos en cuarto, comprenderán setenta materias, y la explicación de algunos millares de textos, y si viera yo que aprovechaban me animaría más; como también a hacer cosas dignas de aquella Universidad a que siempre he tenido gran afición por su inmortal fundador, [ratilla "y"], por la memoria de lo que fue, y porque con las personas que tiene hoy de tanta autoridad puede ser mucho mayor de lo que fue. Solamente es menester que los señores a cuyo cargo está la reforma propuesta piensen en seguir este método, que muy presto habrá discípulos mayores que sus maestros, o a lo menos tales

compitan con ellos.

He dicho lo que entiendo con buen ánimo, y con deseo de servir a V. S., a cuyo juicio sujeto todo cuanto llevo expuesto, y así V. S. quite y añada, que cualquiera cosa que reformare la tendré yo por mejor, y de esta suerte podrá merecer la aprobación de estos señores.

=====

(Biblioteca de Menéndez y Pelayo. Santander. Manuscrit 118, 27r - 42r)

SEGONA PART

L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA
FINS L'ACTUALITAT

SEGONA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT.

T A U L A

I. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN EL PERÍODE REVOLUCIONARI (1789-1848).

1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (II).

a) Pestalozzi.

b) Herbart.

2. La superació dialèctica de la Filosofia Moderna.

a) L'idealisme dialèctic.

b) La Filosofia Universitària a Berlín (Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel).

i) Schelling.

ii) Fichte (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín).

iii) Schleiermacher (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín).

iv) Humboldt (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín).

v) Hegel.

3. Filosofia burgesa revolucionària i post-revolucionària a França: Ideòlegs, Eclèctics i Positivistes.

a) Ideòlegs.

b) Eclèctics.

c) Positivistes.

4. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (I).

a) Des de Carles V [IV d'Espanya] fins el Trienni.

[1807: Pla Caballero]

[1813: El projecte Quintana]

[1813: L'informe dels professors de Salamanca]

[1821: Reglament de Bardaxil]

Complement: Un examen de Filosofia a València, l'any 1830.

b) Des de la Reacció absolutista fins el Bienni.

[1824: Pla Calomarde]

[1826: El "Reglament Gral." del Pla Calomarde]

[1836: Pla del Duc de Rivas]

[1838: Projecte del Marquès de Someruelos]

[1841: Projecte de Fernando Infante]

[1845: Pla de Pidal - Gil de Zárate]

[1847: Reial Decret de Nicomedes Pastor Díaz]

II. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA DURANT LA SEGONA MEITAT DEL SEGLE XIX.

1. El "podriment" de l'Esperit Absolut (I).

a) Marx.

b) Krause.

2. La justificació moral de l'ensenyament filosòfic. El cas francès.

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (II).

a) De Moyano fins la I República.

[1850: Pla Seijas Lozano]

[1852: Pla Ventura González]

[1855: Projecte del ministre Alonso Martínez]

[1857: Llei Moyano]

[1866-1867: Pla d'estudis d'Orovio]

[1868: Decrets de Manuel Ruiz Zorrilla]

[1873: Decrets d'Eduardo Chao]

b) De la caiguda de la I República fins la desfeta de l'Imperi.

[1875: Decret i circular d'Orovio]

[1876: Projecte de llei de bases del comte de Toreno]

[1880: Pla d'estudis del ministre Lasala y Collado]

[1881: Circular d'Albareda]

[1884-1885: Decrets de Fidal y Mon]

[1886-1887: Reformes liberals de Montero Ríos]

[1894: Decret de Groizard]

[1898: Pla d'estudis de Germán Gamazo]

[1899: Reial Decret de Luis Fidal y Mon]

4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II).

a) La crítica a la Filosofia Universitària Clàssica: Schopenhauer i Nietzsche.

Complement: Hegel examinant Schopenhauer. Una anècdota didàctico-filosòfica ben significativa.

b) Les Ciències de l'Esperit i l'Heremènèutica. De Dilthey fins Weber.

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN LA PRIMERA MEITAT DEL SEGLE XX.

1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (III).

2. Els nous girs de la Filosofia.

a) El Rector de Freiburg (a propòsit de M. Heidegger).

b) El mestre de Cambridge (sobre L. Wittgenstein).

c) El "somniador del Kremlin" (a propòsit de V. I. Lenin).

d) El cardenal a Lovaina (sobre D. Mercier).

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (III).

a) Del 98 fins la Dictadura (de Primo).

[1900: Reformes d'A. García Alix]

[1901: Reformes de Romanones]

Complement: El testimoni de José Gaos de l'ensenyament de la Filosofia a València i a la Universitat Central de Madrid a

començaments del segle XX.

b) De la Dictadura (de Primo) al 14 d'Abril.

[1926: Pla de Calleja]

Complement: Sobre el contingut dels llibres aprovats per la Dictadura de Primo.

c) La II República.

[1931: Decrets immediats del govern d'Alcalá Zamora]

[1931: El projecte de Luzuriaga]

[1932-1933: Decrets de Fernando de los Ríos]

[1934-1936: Decrets contrarreformadors de Villalobos i altres]

IV. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT.

1. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (IV).

a) De Pedro Sainz fins Ruiz Giménez.

[1938: Llei de Pedro Sainz Rodríguez]

[1953: Canvis de Ruiz-Giménez]

[1954: Ordre amb programes de Ruiz-Giménez]

b) De Rubio García-Mina fins Villar Palasí.

[1957: Decret de Rubio García-Mina]

[1963: Decrets i ordres de Lora Tamayo]

[1970: Llei G. d'Educació de Villar Palasí]

[1968: Polèmica Sacristán-Bueno]

[1975: Plans de Cruz Martínez]

Complement: Taula resum sobre l'ensenyament de la Filosofia a l'estat espanyol (I, II, III, IV, V, VI i VII).

2. La Filosofia fins l'actualitat.

I. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN EL PERIODE
REVOLUCIONARI (1789-1848).

1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (II).

a) Pestalozzi.

Parlar de Pestalozzi després de veure l'obra de Kant està doblement justificat. A més dels lligams personals, ens interessa aprofundir la relació teòrica que va permetre desenvolupar una Didàctica íntimament lligada a la Filosofia. Pestalozzi va estar influït per Kant, i també per Rousseau i J. B. Basedow. Va crear l'Institut d'Educació de Dessau (l'anomenat *Philanthropin*), que com planter de mestre va elogiar el filòsof de Königsberg. Pestalozzi i Kant tingueren, també, seguidors comuns, com ara Fichte i Herbart. Vegem, però, la seua relació teòrica.

Amb el risc que suposa fer una determinació cronològica, hom podria dir que, amb Pestalozzi, la Didàctica es troba en disposició de superar els estrets límits imposats pel fenomenisme, a fi de donar satisfacció a la pretensió teòrica, és a dir, acomplir una nova exigència en el camí de la "positivització" de la disciplina (recorde's que ja s'havia ubicat la Teoria de l'Educació en una arquitectònica del saber, gràcies a Kant). Allò serà possible gràcies a l'anomenat "principi pestalozzià", segons el qual, l'acte educatiu sols assoleix i conserva el seu sentit d'acte educatiu en la mesura que s'hi estableix una "diferència" entre les lleis generals del desenvolupament de la natura humana en les seues tres dimensions del cap, del cor i de la mà, i la manera com les dites lleis s'apliquen en particular a les situacions concretes i els atzars de les circumstàncies⁽¹⁾. Això significa que el pedagog ha de mantenir-se a distància

(1).- Acceptant aquest concepte de l'estudi de Michel Soetard, "Perfiles de educadores: Johan^vHeinrich Pestalozzi", *Perspectivas*, vol. XIII, núm. 4

dels dos pols: la intel·ligència universalitzadora i la sensibilitat particularitzadora; és a dir, s'hi està proposant, amb aital formulació, la necessitat d'omplir, mitjançant allò que amb expressions posteriors podríem anomenar un repertori de "models", la distància entre els preceptes fenomènic i universalitzador que contau la disciplina⁽²⁾. L'exigència pestalozziana d'entitats medidores, de "models", diguem-ne, s'adreça lògicament a prescindir en la nova disciplina de "consideracions metafísiques". L'empenta definitiva en aquesta direcció nominalista la donarà Herbart.

b) Herbart.

Herbart va cercar un llenguatge depurat d'entitats abstractes que permetria de donar raó dels processos instructius, la qual cosa hauria de raure *in extremis* en la fiabilitat d'una teoria de l'aprenentatge susceptible d'ésser corroborada experimentalment. Observada l'obra de Johann Friedrich Herbart des

(1983), pp. 583 i ss.

(2).- L'afirmació feta (la necessitat d'un repertori de models didàctics sorgeix de la distància entre el compromís fenomenista de donar raó d'allò que s'esdevé -sempre que un acte diferent d'ensenyament i aprenentatge- i l'exigència generalitzadora pròpia de qualsevol teoria científica) pot semblar agosarada. Tanmateix, les definicions que s'han donat de "model" didàctic arrebeguen els elements essentials. Així, per exemple, Van Dalen i W. J. Meyer els defineixen com "estructures simplificades o conegudes que s'empren per a la recerca de la natura dels fenòmens que els científics volen explicar" (Van Dalen - W. J. Meyer: *Manual de tècnica de investigació educacional*, Buenos Aires, Paidós, 1971, p. 76, cit. i comentat per J. M. Escudero Muñoz: *Modelos didàcticos. Planificación sistemática y autogestión educativa*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981, pp. 9 i ss.). També el professor Pérez Gómez deixa clar el caràcter mediador dels models quan n'afirma: "La pràctica teòrica ha estat més una especulació filosòfica sobre els fins i les consideracions globals al voltant del sentit i de la vàlua antropològica, ètica o religiosa de l'educació (evidentment necessària), que una anàlisi i una reflexió teòrica sobre els fenòmens, factors i processos que configuren la vida a l'aula. Aquest últim és l'únic tipus d'activitat teòrica que pot produir models conceptuals suficientment acostats a les variables reals com per a guiar la recerca empírica, la recollida i interpretació de dades i la formulació de teories recolzades en evidències." (A. Pérez Gómez: "Paradigmas contemporàneos de investigació educativa", en J. Gimeno Sacristán - A. Pérez Gómez (comp.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985, p. 96).

d'aquesta perspectiva, no hauria d'acceptar-se el judici que J. Ortega y Gasset va fer del deixeble del "kantià" Fichte i relacionat, com aquest, amb Pestalozzi⁽³⁾. Ortega considerava Herbart com una expressió coherent, encara que desenvolupada i evolucionada, de l'optimisme intel·lectualista de l'Època de les Llums. Herbart, pensem nosaltres, es troba més a prop de l'esperit positivista del XIX. Exacerbant la rigorització metòdica de Kant, allunyant-se però de la teoria idealista de la *Bildung*, planteja Herbart una perspectiva sistemàtica, fonamentada en posar al servei de la Pedagogia l'instrumental matemàtic i les aportacions psicològiques. Així, mentre que en la seua obra peonera *Allgemeine Pädagogik* (1806) presenta la nova disciplina des de principis dependents de l'Ètica, més endavant desenvoluparà Herbart les seues tesis psicològiques (*Lehrbuch zur Psychologie*, 1816), fonamentant-les -possiblement i necessària- en les recerques matemàtiques (*Über die Möglichkeit und Notwendigkeit Mathematik auf Psychologie anzuwenden*, 1822), la qual cosa li confereix un caràcter científic (*Psychologie als Wissenschaft*, 1825) i, subordinadament, a la Pedagogia: a la seua mort, va deixar inacabades les seues *Cartes al voltant de l'aplicació de la Psicologia a la Pedagogia*.

Cal resumir el discurs anterior sobre la constitució científica de la Didàctica⁽⁴⁾. Tot i coincidint amb el desenvolupament capitalista, apareix la Didàctica (Ratke, Alsted, Andreae, Comeni, etc.), amb una certa ambigüitat epistemològica. Poc a poc, però, va decantant-se la nova disciplina cap a la seua consideració "científica". En són fites importants en aquest trànsit: a) l'articulació de la Didàctica o la Teoria de l'Educació en el conjunt de ciències, en l'arquitectònica del saber (el que, pensem, començà a fer Kant

(3).- La relació de J. F. Herbart amb Pestalozzi va restar plasmada en el seu escrit *Idea de Pestalozzi sobre un ABC de la intuïció*, del mateix període (1797-1799) que les seues *Cartes a Von Steiger*. Herbart va arribar a ocupar la càtedra de Kant (1809), a la qual va annexar un "Seminari Pedagògic".

(4).- Més concretament, el penúltim capítol de la primera part (IV, 2, a, b i c) i aquest primer de la segona part.

d'una manera rigorosa); b) el plantejament de la necessitat d'un repertori de "models" didàctics, en sintonia amb l'exigència positivista d'atindre's als fenòmens (quelcom plantejat peonerament per Pestalozzi); i c) l'aportació de l'instrumental matemàtic i psicològic que permet la depuració nominalista de la nova disciplina de les seues, diguem-ne, deixalles metafísiques (el que va esdevenir projecte de J. F. Herbart). Ara bé, és possible encara de donar un pas més per aquest camí. La nova teoria podria intentar de prescindir de tot tipus de judicis normatius (llevat, és clar, d'aquells referits als processos metodològics), la qual cosa s'assoliria si s'adoptaren criteris d'avaluació del procés interns al mateix (potser Bobbitt qui primer ho va intentar, però d'això ja en parlarem⁽⁵⁾).

(5).- Veure més endavant, Segona Part, III, 1.

2. La superació dialèctica de la Filosofia Moderna.

a) L'idealisme dialèctic.

És impossible d'exposar en unes poques fulles el que va suposar l'idealisme dialèctic (subjectiu, objectiu i absolut) per a la Filosofia Contemporània. Com que cal fer esment d'ell, però, aportarem una relació bibliogràfica sobre la figura fonamental, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), i donarem algunes indicacions sobre la rehabilitació de la dialèctica com a mètode de la Filosofia⁽¹⁾.

-
- (1).- Els estudis lexicogràfics i bibliogràfics més importants sobre Hegel són: Benedetto Croce: *Lebendiges und Totes in Hegels Philosophie, mit einer Hegel-Bibliographie: Deutsche, vom Verfasser vermehrte Übersetzung von K. Büchler*, Heidelberg, 1909, pp. 177-228; *Hegel und die Hegelianer: Eine Bibliothek* (colecció publicada en Berlín fins 1927); Wolfart Henckmann: "Bibliographie", *Hegel-Studien*, 5 (1969) (A més a més d'aquesta revista, dirigida per F. Nicolini i Otto Pöggeler (Bonn, 1961 i ss.), es pot veure també l'*Hegel-Archiv*, dirigit per Georg Lasson (tom I-II, Leipzig, 1912-1914) i el *Hegelkongress. Verhandlungen*, comp. per B. Wigersma, vols. I-III, 1931, 1932 i 1934; Friedrich Ueberweg: *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Vierter Teil: Die deutsche Philosophie des XIX Jahrhunderts und der Gegenwart*, 1923¹², Basel, 1951¹³, pp. 77-80 (obres d'Hegel) i 678-681 (obras sobre Hegel). *Hegel-Lexicon*, 4 vols. fonamentalment a cura de Marie Glockner, suplem. a la edic. *Sämt. Werke* de Glockner, Stuttgart, 1935-1939; edic. revis., en 2 vols., 1957. "Wortindex zu Hegels "Phänomenologie des Geistes" (*Hegel-Studien*, 4), Bonn, 1977. A més a més de les publicacions periòdiques assenyalades, cal fer esment també de l'*Hegel-Jahrbuch* (1961 i ss.) i els números monogràfics de la *Revue de Métaphysique et de Morale* (1931), de la *Revue Internationale de Philosophie* (1952 i 1970) i els *Archives de la Philosophie* (1970). A la nostra llengua s'ha traduït la *Fenomenologia de l'Esperit* (2 vols., Barcelona, Laia, 1984) i estan anunciades versions del *Compendi de l'enciclopedia de les ciències filosòfiques*, dels *Principis de la filosofia del dret* i extrets de la *Filosofia de la història i història de la filosofia* i de la *Estètica*. D'entre els nombrosíssims estudis que s'ha fet de l'obra d'Hegel, cal fer esment dels següents: T. W. Adorno: *Drei Studien über Hegel*, Madrid, 1969; E. Angehrn: *Freiheit und System bei Hegel*, Berlin-New York, 1977; C. Astrada: *La dialèctica en la filosofia de Hegel*, Buenos Aires, 1970; P. Asveld: *La pensée religieuse du jeune Hegel*, Louvain-Paris, 1953; J. B. Baillie: *The Origin and Significance of Hegel's Logic: A General Introduction to Hegel's System*, London-New York, 1901; Jacob Barion: *Hegel und die marxistische Staatslehre*, Bonn, 1963; Ernst Bloch: *Subjekt-Objekt: Erläuterungen zu Hegel*, Berlín, 1951; A. Borel: *Hegel et la probléme de la finitude*, Paris, 1972; C. Bruaire: *Logique et religion chrétienne dans la philosophie de Hegel*, Paris, 1964; B. Bourgeois: *La pensée politique de Hegel*, Paris, 1964; P. Cerezo. et. al.: *En torno a Hegel*, Granada, 1974; D. J. Cook: *Language in the Philosophy of Hegel*, The Hague, 1973; Benedetto Croce: *Ciò che è vivo e*

És un lloc comú en la Filosofia el fet que certes concepcions de la

ciò che è morto della filosofia di Hegel, Bari, 1907; A. Chappelle: *Hegel et la religion*, Paris, 1964-1967; F. Chatelet: *Hegel*, Paris, 1968; J. D'Hondt: *Hegel, philosophe de l'histoire vivante*, Paris, 1967; id.: *Hegel en son temps*, Paris, 1968; id.: *Hegel secret*, Paris, 1968; Wilhelm Dilthey: *Die Jugendgeschichte Hegels*, Berlin, 1906; B. Dinkel: *Der junge Hegel und die Aufhebung des subjektiven Idealismus*, Bonn, 1974; L. Eley: *Hegels Wissenschaft der Logik*, München, 1976; A. Escotado: *La conciencia infeliz. Ensayo sobre la filosofía de la religión en Hegel*, Madrid, 1972; H. Falkenheim / R. Lehmann / R. A. Pfänder: *Hegel, Schopenhauer, Nietzsche*, Madrid, 1925; J. N. Findlay: *Hegel. A Re-examination*, London-New York, 1958; E. Fink: *Hegel. Phänomenologische Interpretation der "Phänomenologie des Geistes"*, Stuttgart, 1977; K. Fischer: *Hegel. Leben, Werke und Lehre*, 2 vols., Heidelberg, 1901, 1911²; Eugène Fleischmann: *La philosophie politique de Hegel, sous forme d'un commentaire des Fondements de la philosophie du droit*, Paris, 1964; id.: *La science universelle ou la logique de Hegel*, Paris, 1968; H. F. Fulda / R. P. Horstmann / M. Theunissen: *Kritische Darstellung der Metaphysik. Eine Diskussion über Hegels "Logik"*, Frankfurt (Main), 1980; Hans Georg Gadamer: *Hegels Dialektik. Fünf hermeneutische Studien*, 1971; id.: *La dialéctica de la autoconciencia en Hegel*, València, 1980; Roger Garaudy: *Dieu est mort: Étude sur Hegel*, Paris, 1962; Hermann Glockner: *Hegel*, 2 vols., Stuttgart, 1929 i 1940; id.: *El concepto de filosofía hegeliana*, Mèxic, 1965; F. Grégoire: *Études hégéliennes*, Louvain, 1958; Theodor Haering: *Hegel: Sein Willen und sein Werk: Eine chronologische Entwicklungsgeschichte der Gedanken und der Sprache Hegels*, 2 vols., Leipzig-Berlin, 1929 i 1938; H. S. Harris: *Hegel's Development*, Oxford, 1972; D. Heinrich: *Hegel im Kontext*, Frankfurt (Main), 1971; John Grier Hibben: *Hegel's Logic: An Essay in Interpretation*, New York, 1902; J. Hoffmeister: *Hölderlin und Hegel*, Tübingen, 1931; R. P. Horstmann (edit.): *Seminar: Dialektik in der Philosophie Hegels*, Frankfurt (Main), 1978; J. Hyppolite: *Genèse et structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*, Paris, 1946; id.: *Introduction à la philosophie de l'histoire de Hegel*, Paris, 1948; id.: *Logique et existence; Essai sur la logique de Hegel*, Paris, 1953; id.: *Études sur Marx et Hegel*, Paris, 1955; J. Hyppolite (edit.): *Hegel et la pensée moderne*, Paris, 1970; Iwan Iljin: *Die Philosophie Hegels als kontemplative Gotteslehre*, Bern, 1946; Walter Kaufmann: *Hegel*, New York, 1965; Alexandre Kojève: *Introduction à la lecture de Hegel*, Paris, 1942²; id.: *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, 1972; Richard Kroner: *Von Kant bis Hegel*, 2 vols. Tübingen, 1921-1924; P. J. Labarriere: *Structure et mouvement dialectique dans la "Phénoménologie de l'esprit" de Hegel*, Paris, 1968; Georg Lasson: *Hegel als Geschichtsphilosoph*, Leipzig, 1920; id.: *Hegel-Renaissance in der deutschen Philosophie*, Berlin, 1927; H. Lefebvre: *Hegel, Marx, Nietzsche*, Madrid, 1976; A. Léonard: *La foi chez Hegel*, Paris, 1970; Theodor Litt: *Hegel: Versuch einer kritischen Erneuerung*, Heidelberg, 1953; Karl Löwith: *Von Hegel bis Nietzsche*, Zürich-New York, 1941; G. Lukacs: *Der junge Hegel. Über die Beziehung von Dialektik und Ökonomie*, Berlin, 1954; R. Mackintosh: *Hegel and Hegelianism*, Edinburg, 1913; G. Maluschke: *Kritik und Absolute Methode in Hegels Dialektik*, Bonn, 1974; H. Marcuse: *Hegels Ontologie und ide Grundlegung einer Theorie der Geschichtlichkeit*, Frankfurt (Main), 1932; id.: *Reason and Revolution: Hegel and the Rise of Social Theory* Oxford,, 1941; W. Marx: *Hegels Phänomenologie des Geistes*, Frankfurt, 1971; J. M. E. M. McTaggart: *A Commentary on Hegel's Logic*, Cambridge, 1910; id.: *Studies in Hegelian Cosmology*, Cambridge, 1918; Willy Moog: *Hegel und die Hegelsche Schule*, München, 1930; Gustav Emil Müller: *Hegel: Denkgeschichte eines Lebendigen*, Bern-München, 1959; G. R.

realitat o del seu coneixement vinguen qualificades com a "dialèctiques", ja es refereix a aquesta a la realitat coneguda o al procés intel·lectiu. Exemples de la primera dialèctica "objectiva" els proporcionen el pensament d'Heràclit, Hegel, Marx o Lenin. Trobem una accepció "subjectiva" de la dialèctica en la concepció socràtico-platònica del coneixement, almenys en allò dialògic del seu mètode. Aital consideració de la dialèctica com un procediment "de segon ordre" es troba també en Aristòtil, que la considera una forma no demostrativa del coneixement. No menys coneguda resulta la recuperació que Kant va efectuar de la dialèctica, en tant que lògica de l'apariència, del engany, contraposada a la lògica de la veritat, o analítica.

G. Mure: *An Introduction to Hegel*, Oxford, 1940; id.: *A Study of Hegel's Logic*, Oxford, 1950; Oskar Negt: *Aktualität und Folgen der Philosophie Hegels*, Frankfurt (Main), 1970; C. Nink: *Kommentär zu den grundlegenden Abschnitten von Hegels Phänomenologie des Geistes*, Regensburg, 1931; G. Noel: *La Logique de Hegel*, Paris, 1933; O'Malley, et. al.: *Legacy of Hegel*, The Hague, 1973; Kostas Papaioannou: *Hegel*, Paris, 1962; Adrien Peperzak: *Le jeune Hegel et la vision morale du monde*, The Hague, 1960; O. Pöggeler: *Hegels Idee einer Phänomenologie des Geistes*, Freiburg-München, 1973; O. Pöggeler (edit.): *Hegel. Einführung in seine Philosophie*, Freiburg, 1977; Wilhelm Purpus: *Zur Dialektik des Bewusstseins nach Hegel: Ein Beitrag zur Würdigung der Phänomenologie des Geistes*, Berlin, 1908; H. A. Reyburn: *The Ethical Theory of Hegel*, Oxford, 1921; José María Ripalda: *La nación dividida*, Mèxic, 1978; J. Ritter: *Hegel und die französische Revolution*, Köln-Opladen, 1957; G. Rohmoser: *Subjektivität und Verdinglichung. Theologie und Gesellschaft im Denken des jungen Hegel*, Gütersloh, 1961; P. Roques: *Hegel. Sa vie et ses oeuvres*, Paris, 1912. Franz Rosenzweig: *Hegel und der Staat*, 2 vols., München-Berlin, 1920; A. Sarlemijn: *Hegelsche Dialektik*, Berlin, 1971; Kurt Schilling-Wollny: *Hegels Wissenschaft von der Wirklichkeit und ihre Quellen: I. Begriffliche Vorgeschichte der Hegelschen Methode*, München, 1929; Wilhelm Seeberger: *Hegel oder die Entwicklung des Geistes zur Freiheit*, Stuttgart, 1961; R. Serreacu: *Hegel et l'hégélianisme*, Paris, 1963; W. T. Stace: *The Philosophy of Hegel. A Systematic Exposition*, London, 1924; Gottfried Stiehler: *Die Dialektik in Hegels "Phänomenologie des Geistes"*, Berlin, 1964; Ch. Taylor: *Hegel*, Cambridge, 1975; B. Teyssedre: *L'esthétique de Hegel*, Paris, 1958; M. Theunissen: *Sein und Schein. Die kritische Funktion der Hegelschen Logik*, Frankfurt (Main), 1980; D. C. Travis (edit.): *A Hegel Symposium*, Austin, 1962; R. Valls Plana: *Del yo al nosotros. Lectura de la "Fenomenologia del Espiritu" de Hegel*, Barcelona, 1971; R. Vancourt: *La pensée religieuse de Hegel*, Paris, 1965; J. Wahl: *Le malheur et la conscience dans la philosophie de Hegel*, Paris, 1951. W. H. Walsh: *Hegelian Ethics*, London, 1969; E. Weil: *Hegel et l'Etat*, Paris, 1950; H. Wencke: *Die methodische Grundlagen der Theorie des Objektiven Geistes in Hegels Philosophie*, Berlin, 1926; F. Wiedmann: *Hegel, Reinbeck bei Hamburg*, 1965; B. T. Wilkins: *Hegel's Philosophy of History*, New York, 1974.

En la Filosofia Contemporània, postkantiana, es produeix una rehabilitació de la dialèctica objectiva, en tant lògica del conflicte capaç de donar raó del moviment històric, inefable en el raonament analític. Ara bé, d'una manera anàloga a la consideració metòdica en els corrents fenomenològics, la recuperació de la dialèctica d'allò real vessa la sola qualificació de mètode, en tant que artifici per assolir un objectiu. Aquesta noció de mètode filosòfic com a "eina" o "mitjà" per adquirir el saber absolut és radicalment refusada des de les primeres frases de la introducció a la *Fenomenologia de l'Esperit* d'Hegel. I, tanmateix, per a definir la tasca realitzada en aquesta obra utilitzada preferentment la imatge "com el camí" ("als der Weg"). Aquesta ambigüitat, un "camí" que no pretén pas ésser un "mètode", en tant que "eina" o "mitjà", resta plasmada en el títol que el mateix Hegel ofereix de la seua *Phänomenologie*: introducció i primera part del sistema de la ciència. Aital ambivalència resta fonamentada en la pretensió hegeliana de "re-presentar" el moviment històric (que es comprén com el trànsit del saber, tal i com és en primer lloc, de l'esperit immediat, d'allò inespíritual, de la consciència sensible, etc. fins l'autèntic saber, l'element de la ciència, el concepte pur de l'esperit, etc.). Exposició possible perquè, d'alguna manera, ja s'ha assolit l'element de la ciència. Es fonamenta així una nova Lògica caracteritzada per el caire dinàmic de les seues categories i pel paper nuclear de la negació. Bandeiant totes les qüestions trivials "coreogràfiques" de la lògica dialèctica (allò força popular de tesi-antitesi-síntesi), aquesta, en tant que "mètode de la dialèctica objectiva" -amb les precisions esmentades- es pot caracteritzar per aquells dos components: moviment i negació, o més concretament, el pensar integrador de totalitats i la funció positiva de la contradicció.

Determinats aquells moments, és possible de comprendre com el corrent que anteriorment anomenavem "dialèctica subjectiva" també es reclama hereva metòdica del pensar dialèctic. Doncs, en primer lloc, la filosofia es presenta com "crítica perenne" -ja que no hi ha cap afirmació ni cap coneixement que pugui

ésser pres com a definitiu, particularment no hi ha cap objectivitat no interrogable-; i, en segon lloc, en la conversa filosòfica els interlocutors es troben en la posició de formular i entendre aspectes parcials com a moments de la veritat; i, per últim, el saber de la totalitat -que ha d'estar pressupost si es consideren els coneixements dels particulars com moments de la veritat- es constitueix en el procés del filosofar concret.

Caldria també que parlarem de la recepció que de la filosofia dialèctica tingué Karl Marx. Fer mantenir, però, el fil històric, deixarem per a més endavant aquest capítol⁽²⁾. Veurem ara la filosofia universitària de la superació dialèctica de la filosofia moderna, és a dir, les aportacions que en feren Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel, formades al seu nucli més important en el debat que sorgí al voltant de la instauració de la Universitat de Berlín.

b) La Filosofia Universitària a Berlín (Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel)⁽³⁾.

i) Schelling.

En el semestre d'estiu⁽⁴⁾ de 1802, quatre anys després de l'aparició de *El conflicte de les facultats*, Schelling impartirà en la Universitat de Jena les seues *Lliçons sobre el mètode dels estudis acadèmics (Vorlesungen über die*

(2).- Veure: segona part, cap. II, 1, a.

(3).- A banda de les fonts que indicarem, cal veure: Luc Ferry / Alain Renaut: "Université et Système. Réflexions sur les théories de l'Université dans l'idéalisme allemand", *Archives de Philosophie* 42 (1979), pp. 59-90; Luc Ferry / J.-P. Resron / Alain Renaut: "Présentation", en F. W. J. Schelling, et. al.: *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, Paris, Payot, 1979, pp. 9-40.

(4).- El curs acadèmic als països germànics es divideix, com hom sap, en dues parts, les anomenades semestre d'estiu i semestre d'hivern.

Methode des akademischen Studiums). L'obra seria publicada a l'any següent i coneixeria encara dues reedicions més en vida del filòsof, 1813 i 1830⁽⁵⁾. Schelling havia estat nomenat professor extraordinari (außerordentlicher Professor) de Jena, en 1798. Poc a poc s'hi va disgregar la "Hansa" romàntica que s'hi havia aplegat en aquella Universitat: Schiller, Fichte, Humboldt, Friederich i August von Schlegel, etc. Pel contrari, en gener de 1801, hi arribaria Hegel, el qual continuaria la seua antiga amistat amb Schelling. Ben aviat decidiren ambdós publicar conjuntament una nova revista, el *Diari Crític de Filosofia* (Kritische Journal der Philosophie), projecte en el qual va participar també Niethammer, del qual ens ocuparem més endavant⁽⁶⁾. A Jena, Hegel va ésser testimoni del rumb que Schelling estava imprimint a la seua filosofia, l'anomenada "filosofia de la identitat", aprofundint progressivament les diferències amb Fichte, del qual es considerava fins aleshores el deixeble més destacat⁽⁷⁾.

Si per l'elaboració de la filosofia universitària de Schelling té un

(5).- F. W. J. Schelling: *Vorlesungen über die Methode des akademischer Studiums* (1802), *Sämtliche Werke*, Bd. V, 207-352. Hi ha una traducció castellana a cura de Maria Antonia Seijo Castroviejo (Madrid, Editora Nacional, 1984).

(6).- Cal afegir que la publicació es va interrompre l'any 1803, quan Schelling abandonà Jena. El príncep de Baviera estava reclutant professors per a la seua Universitat de Würzburg i quan, l'any 1805, aquell país esdevingué regne, Maximilià I va transferir el professorat a la Universitat de Landshut i a les Acadèmies de Ciències i Belles Arts que va fundar a Múnic, destí al qual es va incorporar Schelling l'any 1806.

(7).- Així ho testimonia Hegel en el seu opuscle sobre la *Diferència entre els sistemes filosòfics de Fichte i de Schelling...*, de 1801. Que la consciència de la distinció havia calat en el propi Schelling ho va acreditar la seua obra *Exposició del meu sistema de Filosofia* (Darstellung meines Systems der Philosophie), del mateix any. L'ulterior intercanvi epistolar amb Fichte ratifica decisivament la seua ruptura amb l'idealisme transcendental i subjectiu. Convençut d'haver assolit el "punt de vista absolut", Schelling publica els seus escrits relatius a la "filosofia de la identitat": el diàleg *Bruno* (amb el subtítol: "o el principi diví i natural de les coses") i les *Exposicions complementàries del sistema de filosofia* (Fernere Darstellungen aus dem Systemem der Philosophie) en 1802. A continuació dictarà les seues lliçons sobre el mètode dels estudis acadèmics.

paper destacat aquesta ruptura amb el criticisme, no resulta menor la importància que s'haurà d'atribuir a un altre factor, del qual aquell tal vegada depèn: la cojuntura històrica.

En 1801 es signa la Pau de Lunéville, que permet de donar satisfacció l'objectiu napoleònic de fragmentar l'Imperi Germànic, formant uns *Länder* reduïts i febles, capaços, tanmateix, de garantir el contrapès polític a Austria, i llurs prínceps, a canvi de contraprestacions territorials i noves dignitats, accepten convertir-se en vassalls del cors. Després de la signatura de la Pau d'Amiens (1802), que restringeix el colonialisme britànic, l'avenç francès provocarà també la reestructuració política dels estats italians. Es tracta, com assenyalava Karl Marx, d'agranar per tot arreu les formacions feudals, en la mesura en que això fóra necessari per envoltar a la societat burgesa de França en el continent europeu d'un ambient escaient, d'acord amb els temps⁽⁸⁾. Davant de les reestructuracions polítiques i els problemes subjacents de la societat civil moderna i de la seua economia, Schelling mostrarà, tanmateix, una "absoluta incomprensió"⁽⁹⁾.

Les convulsions històriques i el trencament amb el criticisme determinen les dues característiques més importants de la filosofia universitària de Schelling (característiques que la distingeixen de les aportacions kantianes i que resulten de relleu per a la reflexió ulterior al voltant dels establiments instructius superiors, en particular la Universitat de Berlín), respectivament: la ubicació del problema universitari en el quadre d'una teoria de la història i la centralitat que en la seua contribució té la noció de sistema. Vegem aquestes dues característiques.

(8).- K. Marx / F. Engels - Werke, VIII, 115-116.

(9).- G. Lukács: *El jove Hegel*, vers. esp. Barcelona, Grijalbo, 1976, p. 417.

La teoria de la història plantejada en les lliçons sobre la Universitat deriva de la posició filosòfico-històrica desenvolupada en el *Sistema de l'Idealisme Transcendental* (System des transzendentalen Idealismus) (1800), però s'hi aborda des d'un tractament original, amb un fil conductor particularment audaç. El tractament schellingnià del tema universitari presenta la forma d'un passeig. En una sèrie de conferències per a estudiants de totes les Facultats, va fent-se un repàs de cadascuna d'elles, amb la finalitat d'anar desenvolupant el contingut total del saber. D'una manera semblant, en el poema de Schiller, *El passeig*, un home va deambulant i les seues causals associacions, aparentment poc lligades, van reflexant la història del món. L'esdevenir d'aquesta marxa junt amb aquell de l'individu. La manera del seu moviment és la seua pròpia força, el seu propi ritme. Aital dinàmica es repetirà en la *Fenomenologia de l'Esperit hegeliana*⁽¹⁰⁾.

Excepció de l'originalitat de la manera del tractament, la resta de la posició filosòfico-històrica sostinguda en les lliçons sobre Filosofia de la Universitat deriva, com ja s'ha dit, del *Sistema* de 1800, que es presenta com una temptativa de resoldre "el problema suprem de l'Idealisme Transcendental", és a dir, "la unió de llibertat i necessitat", d'esperit i natura. La solució proposada en el *Sistema* és una teoria de l'auto-racionalització immanent d'allò real: de l'atzar aparent, de la diversitat dels esdeveniments contingents, del concurs de llibertats, ha de resultar "necessàriament", segons la providència, una segona natura: l'Estat racional, amb el qual l'harmonia resta garantida en l'especie (la qual cosa pot, lògicament, semblar un retorn a la metafísica dogmàtica de caire leibnizià o herderià i un preludi de l'abandó del criticisme, ja al.ludit.

(10).- Veure: Ernst Bloch: "Schelling: pel producte no oblidar el productor", recollit en *Entremóns en l'història de la Filosofia*, vers. esp. Màdrid, Taurus, p. 264.

La teoria de l'esdevenir immanent de l'auto-racionalitat és reiterada en les lliçons sobre els estudis universitaris. La unitat harmònica de necessitat i llibertat es realitza *realment* en l'Estat i *idealment* en l'Església. Per això la teoria de la història, la historiografia, (a) presenta un caire "artístic", estableix unes notables relacions (b) amb la Teologia, el Cristianisme i la Religió en general, per una banda, i, per altra, (c) amb la Ciència del Dret i de l'Estat, per una altra⁽¹¹⁾.

(11).- Vegem més detingudament aquests tres aspectes (a, b i c) de les lliçons schellingnians. En primer lloc, el caire artístic de la historiografia, de la Història -disciplina- que té els arquetipus del seu estil en l'epopeia per a la història universal i en la tragèdia, per a la particular, tot seguint, respectivament els models d'Heròdot i Tucídides, es expressat per Schelling en els termes següents: "La veritable exposició històrica (Historie) descansa en una síntesi d'allò donat i efectivament real amb allò ideal; però no precisament per mitjà de la filosofia, ja que aquesta més bé prescindeix de la realitat efectiva i és totalment ideal, mentre que la història (disciplina) ha de mantenir-se totalment en la realitat, éssent, però, al mateix temps ideal. Açò no és pas possible en cap banda més que en l'art, que permet que subsistesca allò que es efectiu, igual que el teatre representa sobre un escenari els esdeveniments reals o els fets històrics, però amb una plenitud i una unitat que els fan expressions de les més altes idees. L'art és, doncs, allò per mitjà del qual la història, a la vegada que ciència d'allò efectiu com tal, s'eleva per damunt d'açò fins l'alt domini d'allò ideal on rau la ciència" (*Werke*, V, 309/331 s.; vers. franc. cit., p. 126; hi ha una trad. d'aquest fragment al cast. a cura de José Gaos en la introducció de *Los caracteres de la Edad Contemporánea*, Madrid, Revista de Occidente, 1976, p. 13). Aital és el punt de vista definitiu, "absolut" de l'art històric, el d'un drama protagonitzat per un esperit infinit: "La història no obté la seua perfecció més que quan les causes empíriques, donant satisfacció a l'enteniment, són emprades com eines i com mitjans, en ordre a la manifestació d'una necessitat més elevada. Mitjançant aital exposició, la història no pot deixar de produir l'efecte del més gran i asombrós drama, que sols un esperit infinit ha pogut compondre." (*Werke*, V, 310/332; vers. franc., p. 127; vers. cast., p. 13). La relació que Schelling estableix entre la història i la teologia, el cristianisme i la religió en general es destacada. El cristianisme institueix l'univers en general com història, com a regne moral, a diferència de l'anterior religió grega que intuïa allò infinit en la natura. Cada moment històric és la revelació d'un aspecte particular de déu, que és absolut en cadascú d'ells. Per això, la història permet el coneixement d'allò diví. S'origina així una divisió de la història universal, que permet a Schelling de distingir entre el període de la natura, o de la identitat inconscient amb la necessitat (un estat d'innocència o edat d'or); el del destí, o de la separació de la necessitat i de la lluita amb la llibertat; i el de la providència, o de la conciliació conscient, de l'harmonia final. Els dos primers s'identificarien amb el món antic i l'umbral de separació entre ambdós el constituïria el pecat original. El període de la providència és identificat per Schelling amb l'època moderna. Amb aital periodització, l'objectiu de la història, la seua obra més excel·lent serà aquell

La projecció de la teoria de l'autoracionalització immanent d'allò real sobre la institució docent superior animarà una concepció liberal en la política universitària. L'esdevenir immanent de la racionalitat, el que aquesta esdevinga un fi en si mateixa, amb independència de l'actuació voluntària, de les finalitats pràctiques, redueix a mera il·lusió qualsevol pretensió transformadora pràctica, qualsevol invocació a l'acció. A més a més dels rivets de reaccionarisme, en aital posició es troba una crítica directa a Fichte, de la

organisme que permet l'harmonia de la necessitat i la llibertat, per a Schelling, la constitució jurídica, l'Estat. Per això, la història (disciplina) guarda també una estreta relació amb la Ciència del Dret i de l'Estat. Tanmateix -i en això rau la incomprensió schellingniana esmentada anteriorment- aital esquema històric, en la mesura en què bandeja la dialèctica de la societat civil, que diria Hegel, impideix la dissecció dels convulsos processos específics de la societat que estan inaugurant el segle XIX; incomprensió no exempta d'aire reaccionari, com ara quan el filòsof condemna la llibertat civil (*Werke*, V, 314), el "buit d'idees" de la Il·lustració, o "la rebel·lió general de la plebe", la Revolució, que va acompanyada de l'"alçament de l'enteniment vulgar" que provocarà l'oclocràcia (govern de la multitud) en el regne de les ciències. La imatge d'aquest, pel contrari, la proporciona l'Estat absolut: "La constitució de l'Estat és una imatge de la constitució del regne de les idees. És aquest últim l'absolut, en tant que potència de la que tot dimana, és el monarca, i les idees no són la noblesa, ni el poble -perquè aquests són conceptes que tenen realitat més que en la seua oposició mútua-, sinó els éssers lliures: les coses singulars efectivament reals són els esclaus i els serfs. Una jerarquia semblant es troba en les ciències. La Filosofia no viu més que en les idees, deixant que els físics, els astrònoms, etc. s'ocupen de les coses singulars, efectivament reals." (*Werke*, V, 258 ss., 260-261; 282-283; vers. franc., p. 86). La regència d'allò absolut permet el desenvolupament de la segona característica atribuïda anteriorment a la posició de Schelling en les seues lliçons sobre la Filosofia Universitària, l'esperit del sistema, que reconduïx la noció dels estudis acadèmics: "al concepte més elevat d'una totalitat formada per les ciències", totalitat que Schelling pretén de comprendre "en la seua idea més elevada, la del saber originari (Urwissen). Així, en la primera conferència, "sobre el concepte absolut de la ciència", llegim: "La formació particular respecte a una branca especialitzada ha d'estar precedida del coneixement de la totalitat orgànica de les ciències. Aquell que es dedica a una ciència determinada ha d'aprendre el lloc que ocupa al si de la totalitat i l'esperit particular que l'anima; així com la seua manera de desenvolupament -pel que fa a la construcció harmònica de la totalitat" (p. 45, vers. franc.). Aital coneixement previ es fonamenta en un saber originari (Urwissen), un "saber de tot saber", un "saber incondicionat en si, saber que és purament i simple un i al si del qual tot saber es torna més que un, en aquest saber originat citat, que, ramificant-se, es dissocia en funció dels diversos graus que constitueixen la manifestació del món ideal, i que es desplega en la totalitat de l'arbre immens del coneixement." (p. 47). Aquest saber, un i de la totalitat, és la idea del sistema, la "uni-totalitat" (Ein- und Allheit). Conseqüència d'açò serà el liberalisme en l'organització universitària.

filosofia del qual -com ja s'ha dit- Schelling esta separant-se⁽¹²⁾

En 1809, el deixeble de Schelling, H. Steffens, que arribaria a ésser professor del jove Marx, publicà unes *Lliçons sobre la idea de les Universitats*, inspirades pel seu mestre. Tanmateix, el debat bàsic sobre la filosofia universitària d'aquests mateixos anys anys rodava al voltant d'un esdeveniment decisiu: la creació de la Universitat de Berlín.

ii) Fichte (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín).

Després de les contribucions de Kant i Schelling a la Filosofia Universitària, cal destacar els escrits de Fichte, Schleiermacher i Humboldt sobre la fundació de la Universitat de Berlín, en una conjuntura socio-política no menys crítica que la que patiren aquells altres⁽¹³⁾.

(12).- Fichte havia proclamat en les seues Conferències de l'any 1794 sobre *El destí del savi*: "¡Actuar! ¡actuar! Per això estem ací. ¿Ens enfadaríem de què tots no fossen tan perfectes com nosaltres? ¿Aquella gran perfecció no és justament la nostra vocació pròpia de tindre que treballar en el perfeccionament dels altres? Deixeu-nos ésser feliços davant de l'espectacle del vast camp que tenim que treballar...". Schelling replica en les seues lliçons sobre la Universitat: "¡L'acció! ¡l'acció! Aital és el crit que resona per tot arreu; aquells, però, que el llancen amb més força són precisament aquells en els que el saber està menys avançat. Em sembla molt recomanable invitar a l'acció. Actuar, es pensa, tothom pot, ja que això no depèn més que de la lliure voluntat. Però el saber, i particularment el saber filosòfic, no és un assumpte de tothom i sense certes condicions, la millor voluntat del món, no res pot fer-se" (*Merke*, 240-241; V, 218-219; vers. franc., p. 50).

(13).- En octubre de 1806, Prússia sofreix, davant dels exèrcits napoleònics, les desfetes de Jena i Auerstädt. Els desastres no és sols militar, sinó moral. El rei, Frederic Guillem II, fuig a Königsberg. Quan es produeix la nova victòria francesa d'Eylau, en febrer de 1807, el monarca tornarà a fugir, aquesta vegada a Memel. Decapitat el sistema feudal -tot seguint l'explicació de Marx, ja esmentada-, comença la metamorfosi de la formació social. Després del cessació de les hostilitats, amb la Pau de Tilsit, signada en juliol de 1807, resta abolida la servidumbre hereditària, es suprimeixen les corporacions, que limiten la llibertat professional (1810-11), s'introdueixen reformes administratives, introduint consells municipals electius (1808), distingint els poders judicial i administratiu (1812), creant ministeris especialitzats (1808) i introduint reformes militars i educatives, etc.

La Pau de Tilsit contemplava (es diu que per la intervenció del Tsar Alexandre I davant Napoleó, la possibilitat de què Prússia conservés els territoris ubicats a l'Est del riu Elba, abandonant, en canvi, els del marge esquerre. Entre aquests el xicotet ducat de Magdeburg, seu fins aleshores de la Universitat Reial d'Halle. Els administradors sol·licitaren del govern prussià el seu trasllat més enllà de la frontera fluvial. La Universitat d'Halle havia destacat com impulsora de l'*Aufklärung*; a aital tasca es va sumar també la Universitat de Göttingen, fundada el 1737, que donaria el to intel·lectual i científic en la segona meitat del segle XVIII, constituint-se en model per a les britàniques i les russes. El 4 de setembre de 1807 es pren la decisió de transferir la Universitat a Berlín⁽¹⁴⁾. Decidida la instauració en setembre de 1807, el ministre Beyme s'adreça als representants del món cultural, arreplegant-ne les seues opinions. El 5 de setembre remet un escrit a Fichte (que havia regresat a Berlín, després de signar-se l'acord de pau). El filòsof va respondre el 29 de setembre, enviant al ministre la primera part, encara en esborrany, d'un "Pla deductiu d'un establiment d'ensenyament superior a fundar a Berlín, que estarà en relació íntima amb l'Acadèmia de les Ciències"⁽¹⁵⁾. El 3 d'octubre de 1807, Fichte li fa arribar a Beyme la segona part del *Deducierter*

(14).- La capital prussiana havia albergat una societat per al foment de la ciència, fundada el 1700, per iniciativa de Gottfried Wilhelm von Leibniz: l'Acadèmia Prussiana de Ciències'. Leibniz en fou nomenat president de la mateixa. Quan el castell de Charlottenburg s'anomenava Lietzow, la sagaç princesa Sofia Carlota, que seria la primera reina de Prússia, feu venir al seu palau a l'erudit Leibniz; al parc del palau es posaren, durant els passeigs comuns al capvespre, els fonaments de la Teodicea. A més a més del legat leibnizià, en la ciutat havien residit personalitats culturals de relleu des de meitat del segle XVIII, com ara Lessing, Achim von Arnim, Clemens Brentano, Eichendorff, E.T.A. Hoffmann, Ludwig Tieck, els germans Schlegel, Kleist, Friedrich Schleiermacher, Bernhardt, Varnhagen, Chamisso, etc.

(15).- Fichte comença aleshores un cicle de conferències en l'Acadèmia berlinesa que durarà l'hivern de 1807-1808, sota el títol *Discursos a la nació alemanya*, que entén com a continuació de les que havia dictat en la capital prussiana l'hivern de 1804-1805, amb el títol *Els caràcters de l'edat contemporània*. Aquests *Die Grünzüge des Gegenwärtigen Zeitalter* foren publicats el 1806.

Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt⁽¹⁶⁾, tot just el mateix dia que aquest presenta la seua dimisió. Informat del contingut del *Plan*, Schleiermacher replicarà algunes setmanes més tard, amb els seus "Pensaments circumstancials sobre les Universitats de concepció alemanya"⁽¹⁷⁾. Wilhelm von Humboldt s'encarrega de la cartera d'Instrucció a finals de 1808. Ocuparia el càrrec fins 1810. En abril de 1809 es produiria la confrontació dels projectes de Fichte i la rèplica de Schleiermacher, eixint aquest victoriós. Al concloure la seua missió organitzadora, Humboldt va deixar el ministeri en abril de 1810. La Universitat de Berlín s'inauguraria el 10 d'octubre del mateix any. Schleiermacher va ocupar-hi el deganat de la Facultat de Filosofia i Fichte el de Teologia. Aquest mateix any, Humboldt redactarà els seus incomplets i inèdits pensaments "Sobre l'organització interna i externa dels establiments científics superiors en Berlín"⁽¹⁸⁾. A més a més dels esmentats, destaquen dels primers anys de l'universitat berlinesa figures com ara F. A. Wolf, filòleg clàssic, Niebuhr, Savigny, el primer degà de la Facultat de Dret, i Reil, el de Medicina. Vegem ja el contingut de l'obra de Fichte.

El *Pla deductiu...* de Fichte pretén de respondre a les exigències de la situació descrita, com enfrontar-se críticament a les *Lliçons* de Schelling; encara que, paradoxalment, tot seguint el rastre d'aquest, enunciarà també una concepció de la història i una teoria de l'erudició, del sistema de la ciència. Ambdues convergeixen, s'entrecreuen i fonamenten el *Pla deductiu...*

Fichte havia donat un esborrany de la seua teoria de la història en les

(16).- J. G. Fichte, *Sämtliche Werke*, Dritte Abtheilung, Bd. III (VIII), pp. 97-204.

(17).- F. Schleiermacher: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, nebst einem Anhang über eine zu errichtende* (1808), *Sämtliche Werke*, Berlin, Dritte Abtheilung, Zur Philosophie, Bd. I, pp. 535-644.

(18).- Fragment inacabat de 1809 o 1810. *Gesammelte Schriften*, Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften Politische Denkschriften, I, Berlin, 1903, pp. 250-260.

seues conferències sobre *Els caràcters de l'edat contemporània* i havia formulat la seua doctrina de l'erudició en les seues *Lliçons sobre l'essència del savi*, que professa lliurement en Berlín, l'any 1805, abans de la seua incorporació a la càtedra d'Erlangen. Aquestes *Vorlesungen* presenten una moral de l'acció que condueix el filòsof de nou sobre els escrits pedagògics de Pestalozzi, al qual havia conegut quinze anys abans. Abans de dirigir-se cap a Königsberg, per ocupar-se de l'estudi d'aquest Pedagóg, Fichte dóna un esborrany d'unes "Idees per l'organització interior de la Universitat d'Erlangen" (1805), que reprendrà dos anys després, sol·licitat per Beyme. L'obra de Pestalozzi presenta per a Fichte una "nova educació", la pedra clau que fonamenta la relació de l's teories de la història i de l'educació. Aital articulació s'esmenta, per exemple, en aquest passatge epistolar a la seua dona, datat el 3 de juliol de 1807, a propòsit de l'obra fonamental del pedagóg:

"Si pots fer-te amb l'obra de Pestalozzi *Com educa Gertrudis els seus xiquets*, llig-la. M'en ocupe ara amb el sistema pedagógic d'aquest educador i trobe en ell la verdadera eina salvadora de la Humanitat malalta, fins i tot l'únic mitjà per fer-la capaç d'entendre la doctrina de la ciència."⁽¹⁹⁾.

Per a Fichte, la història no és -com ho era per a Schelling- la revelació progressiva de l'absolut en la natura, per tant la prova, sinó, tot just al contrari, la il·lustració d'un pla a priori. Aital és, per a Fichte, l'únic tractament filosòfic en el qual es postula un concepte unificador i unitari. El seu argument és el següent:

"Filosòfica sols pot dir-se aquella visió de les coses que redueix una multiplicitat donada en l'experiència a la unitat del principi un i comú, i que, a la inversa, explica íntegrament per aquesta unitat tot allò múltiple i ho deriva d'ella. (...)

"Si el filòsof ha de derivar de la unitat del seu concepte anticipat els fenòmens possibles en l'experiència, és clar que no necessita absolutament de cap experiència per a realitzar la seua

(19).- Citat per K. Fischer: "Fichtes Leben, Werke und Lehre", en *Geschichte der neueren Philosophie*, vol. VI, Heidelberg, 1900, 3 edic., p. 198.

tasca, i que solament com a filòsof, i mantenint-se rigorosament dintre dels seus límits, sense atendre a cap experiència, i pura i simplement a priori la totalitat del temps i totes les possibles èpoques d'ell. (...)

El filòsof, per caracteritzar justament una sola d'aquestes edats, i, si així vol, la seua, necessita d'haver comprés absolutament a priori i penetrat intimament la totalitat del temps i totes les seues possibles èpoques.

Aquest comprendre la totalitat del temps, com tot comprendre filosòfic, suposa, a la seua vegada, un concepte unitari d'aquest temps, un concepte d'un acompliment d'aquest temps prèviament determinat, si bé paulatinament desenvolupat, o en què cada membre estiga condicionat per l'anterior; o, per expressar-ho més breument i de la manera més usual, suposa un pla de l'univers que es puga concebre clarament en la seua unitat i partint del qual es poden derivar íntegrament les èpoques capitals de la vida humana sobre la Terra i es puguen comprendre distintament en el seu origen, així com en la seua connexió mútua." (20)

El pla de l'univers que determina Fichte és el següent:

"La finalitat de la vida de la Humanitat sobre la Terra és el d'organitzar en aquesta vida totes les relacions humanes amb llibertat segons la raó." (21)

Açò suposa una "lliberació front l'instint racional que fa possible la ciència de la raó" (22). Com a conseqüència de la qual cosa es perfilen "cinc èpoques fonamentals de la vida terrestre" (les de la innocència de l'espècie humana, la del pecat incipient, la de l'acabada pecaminositat, la de la justificació incipient i l'estat de l'acabada justificació i salvació). Es perfila així un procés en el qual Fichte destaca, com ja hem vist adès, el paper de l'acció:

"... la Humanitat ha de recórrer aquest camí pels seus propis peus; per les seues pròpies forces ha de fer-se novament a si mateixa el que sigut sense la seua pròpia intervenció; i per això havia de deixar de ser-ho. Si no pogués fer-se per si mateixa a si mateixa, no seria justament una vida viscuda, i no l'hauria estat realment ni tan sols

(20).- *Els characters...*, lliçó I, vers. esp. cit., pp. 22-23.

(21).- *Ibid.*, p. 24.

(22).- *Ibid.*, p. 26.

una vida, sino que tot hauria romàs petrificat en un ésser rígid, immòbil, mort." (23)

La concepció fichteana de la història, entesa com procés de racionalització i educació, ha d'efectuar-se "per" l'acció lliure (perquè la natura no gaudeix ací del dinamisme que li permet de transformar-se en el seu altre) i "per a" l'acció lliure (doncs si la natura és inèrcia morta, l'acció lliure esdevé l'únic pol de sentit i valor), la qual cosa comporta dues importants conseqüències filosòfico-universitàries: (a) el messianisme del savi i (b) l'eliminació de la pretensió d'autonomia universitària.

(a) De la teoria de la història deriva el messianisme del savi: la història com racionalització i educació del món no podrà efectuar-se més que per la "intervenció exterior" de la llibertat de l'home sobre tot allò que és "natural". El fi de la segona conferència expressa aquesta idea d'una forma particularment nítida. A diferència de Schelling, no és pas l'Estat el que produeix la racionalització, més bé és aquest procés el que genera aquella institució⁽²⁴⁾. Es a dir, si no és la natura la que fa la història, cal -per a que es duga a terme la seua racionalització- una força exterior al propi moviment s'allò que és, una força coercitiva que requereix la necessitat d'individus la superioritat dels quals els designe per a exercir la funció

(23).- *Ibid.*, p. 27.

(24).- "En l'estat natural, les diferents voluntats dels individus, així com les forces que posen en acció, entren en conflicte i s'entrebanquen mútuament. No és així en la idea divin i segons aquesta, el món sensible no ha de romandre en aquest estadi. El primer poder -de cap manera fundat en la natura, sinó, pel contrari, introduïda en el món solament per una nova creació- en el qual aquest conflicte de les forces individuals topa fins que és totalment ultrapassat en la via ètica universal, és l'edificació de l'Estat i d'una relació jurídica entre molts Estats, en definitiva, l'edificació de totes les institucions per les quals s'assigna a cada força individual, aïllada o agrupada, l'esfera que li correspon, al mateix temps que es veu limitada i protegida de tots els atacs exteriors. Aital institució es troba en la idea divina; sota l'impuls d'aquesta fou aquella introduïda en el món pels homes il·lustrats i sota el seu impuls serà conservada en el món i perfeccionada continuament fins la seua conclusió".

educadora amb la Humanitat, tal i com és el messianisme del savi.

(b) En segon lloc, també amb relació amb aquesta concepció de la racionalitat, esdevé clara la inevitable submissió de tot allò que no és en si llibertat i vida a l'acció lliure com a fi; aital submissió a l'acció lliure disol, paradoxalment, qualsevol perspectiva d'autonomia⁽²⁵⁾. Es comprén així com l'esfera del saber, i amb ella la Universitat -en tant que totalització d'aquest saber- no gaudeixen de l'autonomia que els assignava l'obra de Schelling. Tot al contrari, l'Estat ha d'acomplir la missió i posar els mitjans per a que el savi pugui dur a terme la seua funció d'educador de la Humanitat. És la conseqüència lògica de l'orientació específica presa per relació a la sistematicitat (racionalitat) la que condueix a Fichte cap al messianisme del savi, anàleg a aquell que determina per a la Nació Alemanya. La "germanitat" (Deutschheit) s'adreça a la lliberació de la Humanitat. Aital era el missatge dels seus *Discursos a la Nació Alemanya*.

iii) Schleiermacher (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín)

Com ja hem dit, Friedrich Schleiermacher va redactar en 1808 els seus "Pensaments circumstancials sobre les universitats de concepció alemanya, juntament amb un annexe sobre una nova a erigir". En aquests "Pensaments..." es descriu un sistema liberal que s'enfronta a les tesis fichteanes. La por de la servidumbre a l'Estat condueix a Schleiermacher a reduir la relació de la Universitat amb el cos polític al mínim, el que, paradoxalment, suposa una tornada a les precaucions kantianes contra els interessos del govern. Aquest mínim seria el suport financer del que hauria necessitat la Universitat, ja que

(25).- "Tot el que és diferent a la vida no existeix més de cap manera per a si mateix, sinó que és pur mitjà en ordre al fi que és la veritable vida. Cal que les forces naturals siguin submisses a les finalitats humanes i, per a que això s'esdevinga, cal que es coneguen les lleis per les quals aquestes forces actuen" (*ibidem*).

"la situació més avantatjosa és aquella en la que l'Estat s'imisceix el mínim en la seua administració (de la Universitat)". La por a la uniformització mena a Schleiermacher a concedir als professors la major llibertat, no imposant-los ni programes, ni mètodes, fins i tot permetint-los concórrer a una mateixa matèria⁽²⁶⁾ A més a més preten de garantir la independència de la recerca (Acadèmia), respecte a l'ensenyament (Universitat)⁽²⁷⁾.

Atenguem el substrat filosòfic de la posició liberal de Schleiermacher. Com en el cas kantià, el punt de vista unificador és "la ciència en la seua 'idea'"; la 'idea' de sistema, l'orientació específica segons un model d'una racionalitat inacabada i inacabable, condueixen a una perspectiva liberal. Els "Pensaments..." de Schleiermacher subratllen des del pròleg, contra Fichte, que la sistematicitat acabada és una "fanfarronada" presumptuosa, el que serà

(26).- Fichte havia defensat el monopoli, *op. cit.*, par. 18.

(27).- Schleiermacher determina així la relació entre l'escola, la Universitat i l'Acadèmia: "És impossible de posseir l'esperit científic i mostrar que és el principi suprem de la unitat immediata de tot coneixement solament per la filosofia transcendental, d'una manera "fantomàtica", com malhauradament han intentat de fer molts, amb l'efecte d'engendrar espectres i inquietants criatures. No res seria més buit que una filosofia que es despullara així i no atengués més que al saber objectiu, considerat com inferior; i no res seria més inútil a la ciència que els més bonicos anys de la juventut fossen essencialment consagrats a una filosofia que no traçàs, per a la vida científica futura, orientacions determinades en cada especialitat, i que servira, el més possible, per a posar ordre en la ment - la qual cosa ja s'efectua per les matemàtiques elementals. La filosofia pot solament ésser exposada i compresa en la influència viva que exerceix sobre tot saber, i aquest esperit, solament amb el seu cos, el saber objectiu. Per això, la Universitat transmet igualment els coneixements més pregonos, junt a altres que no constitueixen pas pròpiament una part del programa de l'escola. En la mesura que la Universitat lliura un saber suplementari, s'inscriu en la continuïtat amb l'escola; però ella és també preparació per a l'Acadèmia. L'esperit científic, despertat per l'ensenyament filosòfic, afirmat i posat de relleu per la recuperació, des d'un punt de vista superior, dels coneixements ja assolits, ha de, conforme a la seua natura, donar la prova de les seues forces, i exercir-les, penetrant allò particular des d'un punt de vista central, a fi de cercar-hi, de combinar i produir per ell mateix un resultat, l'exactitud del qual garanteix la idea que es tinga de la natura i de la cohesió del conjunt del saber. Aquest és el sentit dels seminaris científics i dels instituts de recerca aplicada de la Universitat, que són de natura enterament acadèmica. Per això aquells dos noms responen a la natura de la Universitat; aquesta s'anomena per tot arreu Escola Superior i Acadèmia." (*op. cit.*, pp. 272-273).

reiterat, junt a la posició general, en els esborranys d'Humboldt -no ha d'estranyar, doncs, que Humboldt preferira Schleiermacher per al deganat de la Facultat de Filosofia berlinesa- (28).

iv) Humboldt (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín).

L'artífex de la Universitat de Berlín també ens ha legat un breu esboç de la seua Filosofia Universitària que, en breu, suposaria una reiteració del model liberal schleiermacherià, una mica matisat en ordre a garantir la vinculació del conjunt.

En 1809 o 1810, Humboldt va redactar l'escrit que titula "Sobre l'organització interna i externa dels establiments científics superiors en Berlín", i que deixarà inacabat. En unes 10 pàgines fa un esborrany dels principis que, segons ell, han de regir la institució d'educació superior, a saber, la independència i la llibertat, és a dir, l'autonomia; i això, per la pròpia índole de "la idea pura de la ciència" (junt amb les exigències de la formació subjectiva). Així ho expressa Humboldt:

"El concepte d'establiments científics superiors com el cim en el qual convergeixen tot esdeveniment, directament pertinent al conreu de la moral de la nació, reposa sobre la seua funció, que és la d'elaborar la ciència, en el sentit més ampli i més pregó del terme, i la de remetre-la a la formació espiritual i moral, com un material que, encara que no ha estat concebut per aquest fi, posseeix per ell mateix,

(28).- La crítica al caire inconclús del sistema és expressada per Schleiermacher amb els termes següents: "Resulta igualment clar per tothom que aquesta ciència no hauria d'ésser de cap manera obra de l'individu. És impossible que una sola persona li porte a la seua conclusió o la posseezca completament. Ha de constituir una obra comú, a la qual tots contribuequen: de tal manera que cadascú estiga respecte a aquesta ciència depenent de tots els altres, i no puga posseir per ell mateix més que una part fragmentària de la mateixa, i encara d'una manera imperfecta." (*op. cit.*, I, 257); "Tots els esforços científics es reclamen entre ells, volent-se fusionar. Seria difícil trobar en qualsevol altre domini de l'activitat humana una comunitat tan estesa com la de la ciència, i una tradició que es manté amb tanta continuïtat des del seu origen." (*ibidem*).

les qualitats requerides.

L'essència d'aquests esdeveniments consisteix, doncs, en connectar, des del punt de vista intern, la ciència objectiva a la formació subjectiva, i, des del punt de vista extern, la conclusió de l'ensenyament escolar amb el començament de l'estudi personal, o més exactament, en assegurar el trànsit d'un a un altre. Sols que el punt de vista principal permaneceix en la ciència. Doncs a partir que s'hi la té en la seua puritat, no es deixa aprehendre espontàniament d'una manera adequada més que en totalitat, encara que es presenten incongruències de detall.

Com aquests establiments no poden assolir a la seua finalitat més que si cadascú d'ells s'ateny, en la mesura d'allò possible, a la idea pura de la ciència; la independència i la llibertat són els principis que prevalen en la seua esfera."⁽²⁹⁾

L'afirmació anterior de "la independència i la llibertat" com "principis" prepara el model de cohesió, on l'individu participa d'"una activitat comú ininterrompuda, que viu i es renova sense parar per ella mateixa, sense cap coerció, ni finalitat determinada." Es a dir, sense que s'impose cap finalitat externa. L'autonomia és el terme clau (Selbständigkeit), la qual cosa no exclou pas certes pautes d'organització al si dels departaments, una certa cohesió, sense coerció; "selbständig, aber verbunden", conclou Humboldt:

"L'Acadèmia, la Universitat i els Instituts Auxiliars formen un conjunt, del qual en són les tres parts integrants (...) L'Acadèmia i la Universitat són ambdues autònomes, però, tanmateix, estan lligades, en la mesura en que posseeixen membres comuns."⁽³⁰⁾.

v) Hegel.

Després d'exposar les tesis principals de la Filosofia Universitària de Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher i Humboldt, sembla necessari el completar l'horitzó de la Filosofia Clàssica Alemanya, recollint el pensament d'Hegel. Tanmateix aquesta tasca presenta una dificultat important: la pràcticament absoluta absència de textos hegelians sobre Filosofia

(29).- *Merke*, IV, 255.

(30).- *Ibid.*, p. 266.

Universitària. Sols es possible trobar-ne un parell de fragments molt breus, sengles informes remesos a autoritats educatives, a Friedrich von Raumer, Conseller Governamental del Regne de Prússia, en 1816, i a Immanuel Niethammer, Inspector General del Regne de Baviera, en 1812, junt a una epístola de remissió adreçada a aquest últim, amb el qual mantenia una antiga amistat. Informes amb els títols respectius "De l'ensenyament de la Filosofia en la Universitat" i "De l'ensenyament de la Filosofia als Instituts"⁽³¹⁾.

Friedrich Immanuel Niethammer havia coincidit amb Hegel en el *Stift* de Tübingen. Instal·lat en Jena publicà a partir de 1795, junt amb Fichte, el periòdic filosòfic d'una societat d'erudits alemanys. Les intervencions del filòsof li valdrien, tres anys després, l'acusació d'ateïsmo. Niethammer va entaular amistat també amb Goethe i Schiller, i, com ja s'ha dit abans, després de l'arribada de Schelling i Hegel va participar en els projectes editorials d'ambdós⁽³²⁾.

En 1812, Prússia, al cap dels països germànics, està portant endavant la reestructuració dels instituts estatals d'ensenyament secundari i la reforma de l'escola primària, tot seguint les teories de Pestalozzi. Niethammer, aleshores Inspector General del Regne de Baviera li demana la seua opinió a

(31).- "Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten" (1816), en *G. W. F. Hegel, Werke in zwanzig Bänden*, 4, Nürnberger und Heidelberg Schriften, pp. 418-424; "Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasium" (1812), *ibid.*, pp. 403-416.

(32).- Quan Schelling marxà a Baviera, fou precisament la intercessió de Niethammer davant de l'editor Goebhardt, i el seu compromís de sufragar la publicació cas que Hegel no presentés el manuscrit en els terminis fixats, el que va permetre la publicació de la *Fenomenologia de l'Esperit*. La conclusió de l'obra poques hores abans que Napoleó ocupés la ciutat de Jena és una història coneguda. Certament, la *Fenomenologia* es retardà durant alguns mesos en arribar a les mans de l'editor, però com va escriure l'autor al seu amic (en aquella célebre epístola en la que definia el "Kaiser" Napoleó com l'"ànima del món"): "en aitals circumstàncies prescriuen tots els compromisos" (Hegel a Niethammer, 13 d'octubre de 1806; *Briefe von und an Hegel*, Hrsg. J. Hoffmeister, Hamburg, 1952, vol. I, pp. 119-121).

Hegel, que resideix a Nürnberg. El filòsof li fa arribar al funcionari bavar els seus "pensaments" sobre la qüestió; en resum, un disseny curricular sobre la presència de la Filosofia en l'Ensenyament Secundari i unes breus consideracions metodològiques, acompanyats d'una epístola cordial.

El disseny curricular proposat per Hegel a Niethammer, marcat per la centralitat que se li atribueix a l'Enciclopèdia, es pot sintetitzar en l'esquema següent:

CURS SUPERIOR (1 ANY)

DISCIPLINES PARTICULARS (Estètica, Filosofia de la Història)

| | | | | |
|--|---|----------------------|---|-------------------------------------|
| ENCICLOPÈDIA [vs. Enciclopè- dia literària]. | } | Filos. de l'Esperit | } | Doctrina de deures, drets, religió. |
| | | | | Psicologia. |
| | | Filos. de la Natura. | | |
| | | Lògica. | | |

CURS MITJÀ (2 ANYS)

| | | | | |
|-----------|---|--|---|---------------------------------|
| PSICLOGIA | } | Esperit en si i per si: consciència <i>PHG</i> | } | Raó |
| | | | | Consciència de si. |
| | | | | Consciència. |
| | } | Esperit que apareix (sentiment, intuïció, re- presentació, imaginació) | } | Esperit com a espe- rit. |
| | | | | Esperit com a con- sciència. |

LÒGICA

[vs. Metafísica (antinom. cosmolog., dialèc. Teol. Natur.)]

CURS ELEMENTAL (1 any)

LÒGICA

[vs. Doctrina de la religió, drets i deures].

Tot seguint la tradició idealista, el relleu del sistema per al disseny curricular apareix subratllat per Hegel amb fragments com ara:

"El coneixement d'allò absolutament absolut (...) no és possible més que pel coneixemet de la totalitat de les etapes del seu sistema" (33)

Les consideracions metòdiques de l'informe a Niethammer critiquen el formalisme educatiu en allò que fa a la instrucció filosòfica. Süvern, col.laborador de Humboldt, havia encunyat l'expressió "aprendre a aprendre" ("Lernen des lernens") per a sintetitzar els seus projectes reformistes. Aquest lema troba el terreny filosòfic en saó per les no menys célebres consideracions kantianes, arreplegades en l'"arquitectònica de la raó pura": "Pel que fa a la raó, es pot, com a molt, aprendre a filosofar (philosophieren)" (34). Pel contrari, Hegel hi replicarà reiterant algunes idees ja exposades en el *Vorrede* a la seua *Fenomenologia*:

"És cert que els estudis filosòfics són en si i per a si una activitat autònoma, en tant que són un aprenentatge, l'aprenentatge d'una ciència constituïda ja disponible. És un tresor el contingut del qual ha estat assolit per a l'individu, és a dir, après. El professor el posseeix, l'ha pensat d'una manera elevada, i els alumnes el pensen darrere d'ell. Les ciències filosòfiques contenen els pensaments universals i vertaders dels seus objectes." (35)

Com es veu, una defensa del contingut de les ciències filosòfiques, del tresor que constitueixen. Aital defensa, tanmateix, seria matisable tot i jutjant per l'epístola privada que el filòsof remet al seu vell amic i on, confiadament, li confessa:

(33).- Vers. franc. cit., p. 339.

(34).- KrV A 837, B 865.

(35).- *Edic. cit.*, p. 340.

"A més, encara manca una observació final (Schlußanmerkung), que no he afegit [a l'informe] perquè sobre açò encara no estic d'acord amb mi mateix (weil ich darüber noch uneines mit mir selbst bin), a saber, que tal vegada pugues semblar superflua tota instrucció filosòfica a l'institut, que, potser, l'estudi de l'antiguitat siga l'escaient per al jovent de l'institut i la seua substància cap a la veritable introducció a la Filosofia. Sols que ¿com jo, el professor de les ciències filosòfiques preparatòries, he de lluitar contra la meua disciplina i el meu lloc (de treball, Stelle), i llevar-me a mi mateix el pa de la boca?" (36)

En l'informe remés a Friedrich von Raumer, l'any 1816, Hegel no es permet aquestes reflexions privades. Reitera únicament els dos elements bàsics ja assenyalats adés, referits ara, directament, a l'ensenyament universitari de la Filosofia. Per a Hegel, "la Filosofia porta en ella mateixa la necessitat d'una constitució científica de les seues parts" (37). El filòsof que, com declara e l'informe, acaba de concloure la seua Lògica (38), defensa-hi que ja es pot donar satisfacció a aquella necessitat, encara que en la seua puridat no s'assolit definitivament la constitució:

"La nova idea [de la Filosofia] encara no ha satisfet l'exigència de constituir un tot ordenat, construït en totes les seues parts l'ample camp dels objectes que pertanyen a la Filosofia." (39)

Constituït definitivament el sistema, ha d'informar la pràctica de la Universitat. La qual cosa no s'ha realitzat encara, ja que en la institució docent superior determinats sabers mantenen encara una presència feblement justificada, com ara la Lògica, que, cal recordar-ho, havia ocupat els seus esforços:

(36).- Hegel: *Briefe*, edic. Hoffmeister, vol. I, pp. 418-419.

(37).- Vers. franc. cit., p. 349.

(38).- *Ibid.*, p. 350.

(39).- *Ibid.*, p. 348.

"Sembla que siga únicament la tradició i la consideració de la seua utilitat formal, per a la formació de l'enteniment, la que manté encara les ciències que hem conservat, en particular, la Lògica." (40)

També reitera-hi la importància del contingut, front als prejudicis de la Filosofia i de la Pedagogia, referència clara a les tesis ja apuntades de Süvern i Kant:

"Ha esdevingut ja un prejudici no solament per a l'estudi de la Filosofia, sinó també per a la Pedagogia (...) el considerar que la reflexió personal ha d'estar practicada i desenvolupada, en primer lloc, de manera que no siga una qüestió de la seua matèria, i, en segon lloc, fent com si l'aprenentatge anara a l'encontre del pensament. De fet, però, el pensament no pot exercir-se més que sobre una matèria, que no és ni un producte, ni un montatge de la fantasia, ni una intuïció, ja siga sensible o intel·lectual, sinó un pensament; per cert que un pensament no pot ésser copsat més que quan se li està pensant." (41)

Malgrat la insistència en el contingut sustantiu de la Filosofia, Hegel podia defensar una noció liberal de la Universitat, ja que, segons ell, està garantida la "victòria del concepte", que es desembarassa de les seues determinacions finites, del risc de la raó. La racionalitat de la Universitat li sembla compatible amb l'autonomia dels individus i les ciències particulars.

Encara que l'informe a Von Raumer no inclou el punt d'escepticisme que aportava la carta privada a Niethammer, serà precis matisar les posicions hegelianes. Entre els seus papers privats del període de Berlín, exhumats per Hoffmeister -període que comença dos anys després de l'informe al conseller

(40).- *Loc. cit.*

(41).- *Ibid.*, p. 350. En l'informe a Niethammer ja havia escrit també: "D'una manera general, hom distingeix el sistema filosòfic, amb les seues ciències particulars, del filosofar mateix. Segons la manera moderna, en particular la de la Pedagogia, no s'hauria tant ensenyar el contingut de la filosofia, com aprendre a filosofar sense contingut; és més o menys com si es digués: cal viatjar i viatjar sempre sense entaular coneixement de les ciutats, ni dels rius, ni dels països, ni dels homens, etc." (*Ibid.*, p. 339).

prussià, es troba el següent passatge, que Hegel havia copiat d'un periòdic de l'època:

"Del primat de folls filosòfics tancats en les Universitats com a manicomis segurs, no en fan cas ni els tribunals, ni la premsa, ni sobretot el poble en sentit estricte. - Animal de pensar." (42)

Amb els anys, la conjuntura alemanya canviaria, permetent altres plantejaments de la Filosofia Universitària, que veurem més endavant. Després de la desfeta napoleònica, el Congrés de Viena -al qual precisament assistirà Wilhelm von Humboldt com representant de Prússia- instaura, sobre ruïnes del Sacre Imperi, una conferència germànica, de 35 Estats o ciutats lliures, que conserven la seua autonomia interna. Constitueixen una Dieta d'11 membres, amb la seu a Frankfurt. Encara que s'imposarà la reacció anti-liberal sota el regnat de Frederic Guillem III, la *Deutscher Zollverein* (unió aduanera alemanya) anirà preparant el camí a la unificació política i a la industrialització. L'augment del poder de les classes mitjanes i la progressiva proletarització, van animant els moviments revolucionaris que es desgranaran en múltiples revoltes. Els enfrontaments de 1848-1850 s'inscriuen en un període força violent, on s'alternen les etapes parlamentàries i constitucionals amb moviments reaccionaris, i que conclouran, després de la successió de Frederic Guillem IV per Guillem I, en l'era Bismarck. Al canvi polític subjeu la metamorfosi del capital. A la dominació tradicional dels *Junker* li succeïa paulatinament la que protagonitzaren August Borsig, Werner von Siemens o Emil Rathenau, fundador d'AEG, però d'açò ja en parlarem.

(42).- *Berliner Schriften*, Hamburg, 1956, p. 754.

3. Filosofia burgesa revolucionària i post-revolucionària a França: Ideòlegs, Eclèctics i Positivistes.

A les darreries del segle XVIII i durant la primera meitat del segle XIX, hom pot considerar França com el laboratori on s'esdevingueren més colpidorament els munt de fets històrics que agrupem sota els conceptes de Revolució i Restauració. La seua repercussió sobre l'ensenyament i la Filosofia havia d'estar decisiva, és clar, i un tractament complet ultrapassa amb molt les pretensions d'aquest escrit. Ara bé, ens interessa parar esment en tres corrents filosòfics o doctrinals que es desenvoluparen en el període esmentat -ideòlegs, eclèctics i positivistes- per dues raons: en primer lloc, perquè s'hi il·lustra bé l'articulació entre Filosofia i ensenyament que estem glossant al llarg de la Tesi; en segon lloc, perquè aqueixos corrents tingueren una influència determinant en les controvertides prescripcions sobre l'ensenyament filosòfic que l'estat espanyol va establir durant el segle XIX, i que contemplarem més endavant. Aquestes dues raons ens serviran com a criteri per a limitar la nostra exposició. També cal advertir que deixarem de banda altres moviments filosòfics. Per una banda, l'anomenada reacció tradicionalista a la Revolució, representada per figures com les de De Maistre, De Bonald, Chateaubriand, etc., la importància de la qual només rau en mostrar com sempre hi han pensadors que s'afanyen en justificar allò que la història ja ha superat. Per altra, el primer socialisme francès (Saint-Simon, Fourier, etc.), al qual ens referirem només des de l'emergència del positivisme. Bandejarem ara també el tradicionalisme i el socialisme perquè després tornarem analitzant dues expressions, si hom permet l'expressió, químicament més destil·lades (i sense dubte de més influència en l'ensenyament filosòfic): l'espiritualisme i el marxisme.

a) Ideòlegs (1)

El lligam entre Filosofia i Ensenyament al si del moviment dels Ideòlegs és potentíssim. Si aquests s'afanyen en establir les successions necessàries, les lleis de composició i descomposició de la ideologia (és clar, com ha mostrat M. Foucault, que no s'hi cerca el fonament, els arrels de la representació) ho fan des d'allò que podríem anomenar el "model de l'aprenentatge" (i que, estímem, és una vella herència lockeana), que els proporciona un paradigma progressiu; i, al mateix temps, no disposen de millor laboratori per a ratificar les seues idees que reformar l'ensenyament, tasca ben relacionada amb la instauració del nou Estat, amb el qual restaren compromesos. Així, "Sieyès, Volney, Garat, Destutt de Tracy, són membres de l'Assemblea

(1).- El moviment dels ideòlegs no ha menat una bibliografia molt ampla. Un dels seus estudiosos, André Canivez, parla d'aquest filòsofs com "eixos desconeguts". És per això que hem arreplegat ací algunes referències bibliogràfiques, com ara: J. Cazeneuve: *Introducció a Cabanis. Oeuvres philosophiques*, t. XLIV, I, de C. Lehec - J. Cazeneuve (edic. a cura de) *Corpus général des philosophes français*, Paris, P.U.F., 1956; Ch. Chabot: *Destutt de Tracy*, 1885; Delbos: *La philosophie française*, Plon, 1919 -cap. XI-; J. Gaulmier: *L'idéologue Volney (1757-1820)*, Beirut, 1951; Henri Gouhier: "L'idéologie et les idéologies: Esquisse historique", en Enrico Castelli (edic. a cura de): *Demitticizzazione e ideologia*, 1973; G. Gusdorf: *Introduction aux sciences humaines*, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, Paris, ed. Les Belles Lettres, 1960; F. C. d'Istria: "Cabanis et les origines de la vie psychologique", *Rev. Met. et de Morale*, 19 [1911], 177-198; id.: "L'influence du physique sur le morale d'après Cabanis et Maine de Biran", *ibid.*, 21 (1913), pp. 451-461; Oskar Kohler: *Die Logik des Destutt de Tracy* (Dis.), 1928; K. Lenk: *Ideologiekritik und Wissenssoziologie*, Neuwied-Berlin, Hermann Lucherhand Verlag, 1961, 5.ª edic. augment. i correg. 1971) (hi ha una trad. cast. a cura de J. L. Etcheverry, amb el títol: *El concepto de ideologia. Comentario crítico y selección sistemática de textos*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974); K. Mannheim: *Ideology and Utopia*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1936 (trad. cast. a cura d'E. Terrón, Madrid, ed. Aguilar, 1965; també n'hi ha de catalana); Sergio Moravia: *Il tramonto dell'illuminismo*, 1968; Bari, Laterza, 1968; id.: *Il pensiero degli Ideologues: Scienza e filosofia in Francia (1870-1815)*, 1974; F. Picavet: *Les idéologues; essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses en France depuis 1879*, Paris, F. Alcan, 1891; François Rastier: *Idéologie et théorie des signes: Analyse structurale et théorie des signes: Analyse structurale des Éléments d'idéologie d'Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy*, 1972; Emmanuele Roverso: *I problemi della conoscenza e del metodo nel sensismo degl'ideologi*, 1962; Vera Stepanowa: *Destutt de Tracy, eine historische-psychologische Studie* (Dis.), 1908; M. Tencer: *La psychophysique de C. d'après son livre "Rapports, etc."* (Dis.), 1931.

Constituent i hi intervingueren amb força. Condorcet va entrar en la Cambra Legislativa; Daunou exerceix funcions eclesiàstiques a Arras, després a París; Destutt de Tracy mana la cavalleria de La Fayette. Condorcet, Sièyes, Lakanal, Daunou, Garat, Dupuis, són diputats en la Convenció. Durant el Terror, Volney, Daunou i Destutt de Tracy lligen i mediten en la pressó; Cabanis és relegat a l'administració dels hospitals, i Condorcet sols escapa de la guillotina per mitjà del verí. Després del 9 de Termidor, molts se'n ocupen, a gairebé tots els nivells de la instrucció pública, que constituiran la glòria real de la Revolució: l'organització de l'Institut de França, la transformació del Museu i del Col·legi de França, la reorganització dels hospitals i, sobretot, la creació de les escoles centrals."⁽²⁾ El programa que inspiraren en aquestes⁽³⁾ a la vegada científics, utilitaris, racionals i unitaris, ens dona raó de la relació Filosofia-ensenyament esmentada: el mitjà escolar elemental ja no és la classe, sinó un conjunt de cursos, entre els quals l'alumne té la facultat de triar. D'aquesta manera escapa a la pressió del grup i això li mena a instruir-se per ell mateix. El primer cicle d'estudis està sota l'ègida de la sensació, i s'hi ha d'escollir entre el dibuix, la història natural, el llatí i les llengües vives. Als catorze anys, l'infant passa sota el signe del judici i es forma en les matemàtiques, la física i la química. Finalment, als setze anys, hom suposa que ja en l'estadi de la raó, es consagra a l'estudi de les ciències humanes, indispensables per al bon ciutadà: legislació, història, literatura i gramàtica general. El model i la font de les escoles centrals era l'Escola normal, que esdevingué una central pedagògica, per on desfilaren més de 1.500 oïdors, d'entre els quals cal fer esment de pensadors com ara: Volney, Daubenton, Haüy, Laplace, Garat, Berthollet, Bernadin de Saint-Pierre, Monge i Lagrange. El

(2).- André Canivez: "Els ideòlegs", a Yvon Belaval (edic. a cura de): *Histoire de la Philosophie 3. Encyclopédie de la Pléiade*, Paris, Gallimard, 1974 (vers. cast., Madrid, Siglo XXI, 1974, vol. 8, pp. 133). Canivez afirma fins i tot: "Mai una generació de filòsofs s'ha trobat barrejada tan a prop en la reforma de l'Estat".

(3).- Cf. *Projet d'idéologie à l'usage des Écoles centrales de la République française par le citoyen Destutt-Tracy*.

Directori, en la mateixa línia de la Convenció, va instaurar també algunes càtedres d'anàlisi de les operacions de l'enteniment humà. Als seus titulars se'ls encomanà que crearen la seua assignatura, tot seguint les directrius de Destutt de Tracy, el qual va arreplegar els programes. Des de l'esquema anterior (sensació-judici-raó), cal entendre també aquestes noves càtedres: la Ideologia era la ciència de les idees, que hi havia que exposar amb una freda seguretat, com s'esdevé en altres ciències, com ara l'àlgebra. Com hom veu, aquesta "Ideologia" és una mena de síntesi de Filosofia fonamental i Didàctica general, que pretén defugir de la metafísica, entesa, tot seguint l'esquema anterior, com el fruit de la imaginació. Una vegada que hem desvetllar científicament l'estructura de les representacions, podrem realitzar manuals metòdics, sense prejudicis metafísics on trobarem les veritats en l'ordre progressiu en el qual es presenten, ordre que fonamenta, és clar, una concepció històrica optimista. La Ideologia es relaciona també amb l'antic tema del "llenguatge universal", tema força lul·lista, que als ideòlegs els arriba pel camí de Descartes (veure allò que hem dit al tractar-ne). Aquest "llenguatge" -la pasigrafia- està a meitat camí de la Lògica i de la Gramàtica. Per cert, que el propi Napoleó va intervindre en els debats sobre Ideologia, malgrat que acabà amb la tasca pedagògica dels ideòlegs, els quals -com ha indicat J. Gaulmier- sempre romangueren a l'oposició. Anys després, Stalin també va participar mateix en les discussions sobre Ideologia i Gramàtica tant teòricament, com pràcticament (V. N. Voloshinov, per exemple, acabà a Sibèria). De vegades la història ens reserva de curioses coincidències...

b) Eclèctics⁽⁴⁾.

Malgrat que la participació pública dels eclèctics, d'entre els quals cal fer esment de filòsofs com Pierre Laromiguière (1756-1837), Paul Royer-Collard (1763-1843), Victor Cousin (1792-1867) Théodore Jouffroy (1796-1842), així com els deixebles de Cousin: Jules Simon, Philibert Damiron, Emile Saisset, B. Hauréau, Francisque Bouillier, A. Edouard Chaignet, Charles de Rémusat, Adolphe Franck, etc., i els continuadors de l'eclècticisme a la segona meitat del segle, Elme-Marie Caro (1826-1897) i Paul Janet (1823-1899), no fou

(4).- Com que la bibliografia dedicada al moviment eclèctic i als seus representants tampoc no ha estat massa ampla en donarem a ci les referències bàsiques: Alaux: *La philosophie de M. Cousin*, Paris, Baillièrre, 1864; P. Alfaric: *Laromiguière et son école*, Paris, Publications de la Faculté de Lettres de Strasbourg, II, 5, 1929; A. de Barante: *La vie politique de M. Royer-Collard, ses discours et ses écrits*, 2 vols., Paris 3^a edic., 1978; E. Bersot: *V. Cousin et la philosophie de notre temps*, 1879-1880; Maine de Biran: *Examen des leçons de philosophie de M. Laromiguière*, 1817 (ed. Tisserand, t. XI, pp. 295-385); A. Cornelius: *Die Geschichtslehre Victor Cousins*, Ginebra, 1958; V. Cousin - Maine de Biran: *Leçons de philosophie de M. Laromiguière jugées par MM. Vict. Cousin et Maine de Biran*, 1829; P. F. Dubois: *Cousin, Jouffroy, Damiron, souvenirs publiés avec une introduction par Adolphe Lair*, Paris, Perrin, 1902; E. Faguet: *Politiques et moralistes au XIX^e siècle*, t. II, Lecène et Oudin, 1898, pp. 229-280; M. Ferraz: *Histoire de la philosophie en France au XIX^e siècle*, t. III, Perrin, 1887; J. Ferréol-Perrard: *Logique classique d'après les principes de philosophie de M. Laromiguière. Suivie de réponses aux questions de métaphysique et de morale, etc. par J. F.-P.*, 2 vols., 1828; L. Foucher: *La philosophie catholique en France au XIX^e siècle*, Paris, Vrin, 1955, cap. VI. Adolphe Franck [deixeble de Cousin] (edic. a cura de): *Dictionnaire des sciences philosophiques*, 6 vols., Paris, Hachette, 1844-1852; F. Hémon: *Bersot et ses amis*, Hachette, 1891; Paul Janet: *Victor Cousin et son oeuvre*, Paris, Calmann-Lévy, 1885; Lami: *La philosophie de Laromiguière*, 1867; L. Lambert: *Der Begriff des Schönen in der Aesthetik Jouffroys*, Giessen, 1909; Roger Langeron: *Un conseiller secret de Louis XVIII, Royer-Collard*, Paris, Hachette, 1956; G. Madinier: *Conscience et mouvement*, Paris, Alcan, 1938, cap. II; S. Mastellone: *Victor Cousin e il risorgimento italiano*, Florència, 1955; R. Nesmesdesmarets: *Les doctrines politiques de Royer-Collard*, Montpellier, 1908; L. Ollé-Laprune: *Th. Jouffroy*, Paris, 1899; J. Pommier: *Deux études sur Jouffroy et son temps*, Paris, Alcan, 1830 E. Renan: *Essais de morale et de critique*, Michel Lévy, 1859, pp. 51-101; Barthélemy Saint-Hilaire: *Victor Cousin, sa vie et sa correspondance*, 3 vols. Paris, Hachette i Alcan, 1895; M. Salomon: *Th. Jouffroy*, Paris, Bloud, 1907; C. Secrétan: *La philosophie de Victor Cousin*, Paris, Grassart, 1868; Jules Simon [que fou alumne de Cousin]: *Victor Cousin*, Paris, Hachette, 1877 (hi ha una trad. angl. a cura de M. B. i E. P. Anderson, Chicago, 1888); E. Spuller: *Royer-Collard*, Paris, 1895.

tan intensa com la dels ideòlegs, aquells tampoc no restaren al marge del món polític i acadèmic. Així Victor Cousin, el personatge de major importància, havia estat des de 1815 suplent de Laromiguière a la Sorbonne; l'any 1821, per l'assassinat del duc de Berry, el ministre Frayssionous va suspendre els cursos de Cousin (substituint per Laromiguière, l'any 1822) i va tancar l'Escola Normal. no va reanudar el seu ensenyament fins 1828. Sota el mandat de Lluís Felip va estar membre del Consell reial, par de França, director de l'Escola Normal Superior, rector de la Universitat i ministre d'Instrucció Pública en el gabinet de Thiers de l'1 de març al 28 de novembre de 1840. L'esmentat Laromiguière va estar nomenat membre de l'"Institut" i professor de Filosofia en la Facultat de Lletres de l'Academia (Universitat) de París. Théodore Jouffroy va ensenyar en l'Escola Normal i en la Sorbonne i va estar membre de la Cambra de diputats a partir de 1833. El lligam entre l'actitud política i el moviment filosòfic, entre la participació parlamentària o governativa i l'activitat acadèmica dels eclèctics no era pas causal⁽⁵⁾. Com que la teoria política havia també d'estar un reflexe de l'eclecticisme general, creien desitjable una constitució que vinguera a combinar elements valuosos (?) de la monarquia, l'aristocràcia i la democràcia, en una paraula, n'eren partidaris d'una monarquia constitucional. Aquest camí s'enfrontava tant als partidaris de tornar a una monarquia absolut -o a l'imperi-, d'entre els quals hi havia pensadors com ara de Maistre, com als republicans revolucionaris, ben a prop de les tendències socialistes que llavors començarien. És clar que l'opció eclèctica era l'opció de la burgesia, i que aquest compromís passava també per guanyar la lluita de la instrucció popular, l'ampliació de la qual afavoria la classe emergent. En resum, i malgrat el canvi general de conjuntura i de continguts polítics, trobem ací també la mateixa relació condicionada entre Filosofia i ensenyament. Més endavant, al tractar de l'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol, tornarem sobre aquest tema.

(5).- Un historiador tan poc sospitós de "materialisme" com F. Copleston ho expressa clarament: "Aquí hay algo más" (*Historia de la Filosofía*, vers. cast., Barcelona, Ariel, t. 9, 1980, p. 54).

c) Positivistes⁽⁶⁾.

Hem vist ja l'articulació potentíssima que es donava al si dels

- (6).- L'obra dels positivistes, i en particular d'A. Comte, si que ha menat una ampla bibliografia, d'entre la qual destaquem: Paul Arbousse-Bastide: *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*, 2 vols., I. De la foi à l'amour; II. De l'amour à la foi, Paris, P.U.F., 1957; Pierre Arnaud: *La pensée d'Auguste Comte*, Paris, Bordas, 1969; id.: *Sociologie de Comte*, Paris, P.U.F., 1969 (hi ha una trad. cast.: a cura de Francisco Fernández Buey, amb el títol: *Sociología de Comte*, Barcelona, Península, 1971); Raymond Aron: *Las etapas del pensamiento sociológico*, 2 vols., trad. cast. a cura d'A. Leal, Buenos Aires, ed. Siglo XXI, 1976; A. Bilbao: *El positivismo y la sociología*, Madrid, ed. Saltes, 1979; E. Caird: *The Social Philosophy and Religion of Comte*, Glasgow, 1885; Emile Callot: *Sociologie et politique*, Paris, M. Rivière, 1973; A. Cresson: *Auguste Comte, sa vie, son oeuvre*, Paris, 1941; G. Defourny: *La sociologie positiviste d'Auguste Comte*, Lovaina, 1902; Jean Devolvé: *Réflexions sur la pensée comtienne*, Paris, Alcan, 1932; H. de Lubac: *Le drame de l'humanisme athée*, Paris, 1944; E. de Moraes Fillo: *La sociología de los opúsculos de A. Comte*, Méxic, UNAM, 1957; P. Ducassé: *Méthode et intuition chez Auguste Comte*, Paris, Alcan, 1939; id.: *Essai sur les origines intuitives du positivisme*, Paris, Alcan, 1939; G. Dumas: *Psychologie de deux Messies positivistes: Saint-Simon et Auguste Comte*, Paris, 1905; F. Ferrarotti: *Il pensiero sociologico da Auguste Comte a Max Horkheimer*, Milà, A. Mondadori, 1974 (trad. cast., a cura de C. M. Rama, Barcelona, Península, 1975); Luis González Seara: *La sociología, aventura dialéctica*, Madrid, Tecnos, 1975; Henri Gouhier: *La vie d'Auguste Comte*, Paris, Gallimard, 1931; id.: *La jeunesse d'Auguste Comte et la formation du positivisme*, 3 vols., I. Sous le signe de la liberté, 1933; II. Saint-Simon jusqu'à la Restauration, 1936; III. A. Comte et Saint-Simon, 1941 Paris, Vrin, 2.^a edic., 1965; F. J. Gould: *Auguste Comte*, Londres, 1920; H. Gruber: *Comte, der Begründer des Positivismus*, Friburg Brisg., 1889; G. Gurvitch: *Tres capítulos de historia de la sociología: Comte, Marx, Spencer*, vers. cast. Buenos Aires, edic. Nueva Visión, 1970; R. L. Hawkins: *Auguste Comte and the United States (1816-1853)*, Cambridge (Mass.), 1936; Angèle Kremer-Marietti: *La vie d'Auguste Comte et la théorie social du positivisme*, Paris, Seghers, 1970; Jean Lacroix: *La sociologie d'Auguste Comte*, Paris, PUF, 1956, 2.^a edic. 1973; Lucien Lévy-Bruhl: *La philosophie d'Auguste Comte*, Paris, Alcan, 1900; E. Littré: *Auguste Comte et la philosophie positive*, Paris, 1863; id.: *Auguste Comte et Stuart Mill*, Paris, 1867; K. Löwith: *El sentido de la historia*, Madrid, Aguilar, 1956; H. Marcuse: *Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory*, Oxford, O. University Press, 1941 (hi ha trad. cast. a cura de J. Fombona, Caracas, IEP, 1967, i després: Madrid, Alianza edit., 1971); H. Marens: *Die Geschichtsphilosophie A. Comtes*, 1932; F. S. Marvin: *Comte: The Founder of Sociology*, Londres, 1936 (trad. cast. 1941); René Mathis: *La loi des trois états*, 1924 (Dis.); Georg Mehlis: *Die Geschichtsphilosophie A. Comtes*, 1909; Augusto Messer: *La Filosofía en el siglo XIX. Empirismo y naturalismo*, Madrid, Espasa-Calpe (-Rev. de Occidente), 2.^a edic. 1942, cap. 7; J. St. Mill: *Auguste Comte and Positivism*, Londres, 1865 (vers. cast. a cura de Dalmacio Negro Pavón, Buenos Aires, Aguilar, 1972, 2.^a edic., 1977); A. M. Moschetti: *Auguste Comte e la pedagogia positiva*, Milà, 1953; Carlos Moya: *Sociólogos y sociología*, Madrid, ed. Siglo XXI, 1970; Georges Mourelou: *L'épistémologie positive et la critique meyerssonienne*, Paris, PUF, 1962; Antimo Negri:

moviments del període revolucionari i postrevolucionari a França -ideòlegs i eclèctics- entre Filosofia i ensenyament, i la relació condicionada d'aquesta articulació per part de la cojuntura política, en un joc de mútues influències. Aquesta també és l'articulació que trobem al si del positivisme en general i en l'obra d'Auguste Comte (1798-1857) en particular⁽⁷⁾. Malgrat que Comte mantingué només una activitat docent, diguem-ne, privada o auxiliar (cursos a casa seua, lliçons de matemàtiques, repetidor i examinador d'admissió a l'Escola Politècnica, cursos públics), considerem que la seua *Filosofia positiva* serà determinant en el futur per a l'ensenyament i per a la seua comprensió didàctica, i això per dues raons potentíssimes totes dues. Aquestes dues raons, que feren de la Filosofia positiva comteana un moviment determinant per a l'ensenyament, les anomenarem simplificadament (a) "sociològica" i (b) "epistemològica", encara que aquestes nocions tenen ací un significat que precisarem.

(a) La raó "sociològica" de la potent vinculació entre Filosofia (positiva) i ensenyament.- El professor Carlos Lerena, en la seua amplíssima obra *Reprimir y liberar. Crítica sociològica de la educación y de la cultura*

Auguste Comte e l'umanesimo positivistico, 1971; Oskar Negt: *Strukturbeziehungen zwischen den Gesellschaftslehren Comtes und Hegels*, Frankfurt, Eva, 1964; R. Nisbet: *La formación del pensamiento sociológico*, vers. cast. a cura d'E. Molina, 2 vols., Buenos Aires, Amorrortu, 1969; D. Núñez Ruiz: *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*, Madrid, Júcar, 1975; J. Peter: *Auguste Comte. Bild vom Menschen*, Stuttgart, 1936; José Petit Sulla: *Filosofia política y religión en Auguste Comte*, Barcelona, Ediciones Acervo, 1978; Eugenio Rignano: *La sociologia nel corso di filosofia positiva d'A. Comte*, 1904; Ch. de Rouvre: *A. Comte et le catholicisme*, 1928; Christian Rutten: *Essai sur la morale d'Auguste Comte*, Paris, ed. Les Belles Lettres, 1972; Margarete Seteinhauer: *Die politische Soziologie A. Comtes*, 1966; Keneth Thompson: *Auguste Comte: The Foundation of Sociology*, 1976; T. Whittaker: *Comte and Mill*, Londres, 1908; En la nostra llengua s'ha fet una traducció del *Discurs sobre l'esperit positiu, precedit de les dues primeres lliçons del Curs de Filosofia Positiva*, a cura de Jaume Melendres, amb edició de Joan Rovira, Barcelona, Laia, 1982.

(7).- Entendrem, tot seguint els termes de Max Weber, que si Saint-Simon era el "profeta" de la sociologia, Comte va ser el seu primer "sacerdot". És per això que tractarem del segon. De les correccions que va fer John Stuart Mill a les idees d'A. Comte en parlarem més endavant.

contemporánea⁽⁸⁾ ens ha regalat una brillant anàlisi de l'obra d'À. Comte des de la perspectiva de la sociologia de l'educació crítica del professor madrileny. El precursor de la Sociologia s'hi presenta com el constructor d'un *Leviatán* moral, les parts del qual s'uneixen per l'educació:

"Comte está tratando de diseñar no un *Leviatán* político, sino un *Leviatán* más sólido que éste: un *Leviatán* moral. La educación es el cemento que une las partes de ese *constructum*. (Valga una definición por extensión: ese *constructum* que alberga y aloja la cárcel, el hospital, la escuela, el cuartel, la iglesia, el reformatorio, la fábrica, el manicomio, el dispensario, la oficina, el hogar, el internado y el resto de celdas de los nuevos *segismundos*, puestos en ellas a rezar el rosario de *reprimir-liberar* y a cantar en ese coro de cuyo dúo principal [Rousseau i Comte] nos estamos ocupando."⁽⁹⁾

Aquesta construcció està al servei dels interessos de la petita burgesia que, segons la tesi general del llibre del professor Lerena, estaria darrere del fenomen històric i sociològic de l'escola i de la seua justificació i legitimació mitjançant el parell teòrica "repressió"- "alliberació"⁽¹⁰⁾

(b) La raó "epistemològica" de la potent vinculació entre Filosofia (positiva) i ensenyament.- La Filosofia Positiva és caracteritzable com una actitud normativa que regeix la manera d'emprament de termes epistèmics ("saviesa", "ciència", "coneixement", etc.), segons un conjunt de regles que, tot seguint Leszek Kolakowski, serien: a) fenomenalisme; b) nominalisme (la qual cosa fonamentaria l'actitud antimetafísica, que trobem a la base de les regles següents); c) la negació de valor cognoscitiu dels enunciats normatius; i d) l'afirmació de la unitat fonamental del mètode de la ciència (terme aquest que

(8).- Madrid, Akal, 1983, pp. 223-251.

(9).- *Op. cit.*, p. 243.

(10).- "O sea, y para expresarlo a bocajarro, se trata, en mi criterio, de la entrada a saco de la lógica capitalista en la difícil posición de la pequeña burguesía, la cual trata de refugiarse en el artificioso régimen de la *naturaliza* (el juego esteticista y la bomba verbal de Rousseau) o bien de restaurar un imposible régimen medievalista y teocrático (la sociología de la educación comteana)." (p. 228).

es reserva a les modernes ciències de la natura)⁽¹¹⁾.

En realitat, la concatenació d'aitals exigències resulta circular, com ha mostrat l'anàlisi que Jürgen Habermas⁽¹²⁾ fa de la instauració epistemològica efectuada en el *Discours préliminaire sur l'esprit positif*, d'A. Comte⁽¹³⁾. Per una banda, el fenomenalisme, amb el nominalisme subseqüent, equival a la reducció a allò donat ("positus"), però, a la vegada, allò donat es defineix com aquell "factum" susceptible d'esdevenir objecte d'una ciència rigorosa. Per altra banda, la fiabilitat del coneixement científic, que serveix per a postular la seua unificació, resulta garantida precisament per la unitat del mètode científic, atès que la tesi de la sistematicitat del món ("cosmos") es esbiaixada per metafísica. Però, a més, Habermas, recuperant la crítica efectuada ja pels primers membres de l'Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, etc.), posa en dubte la "utilitat del coneixement", com exigència derivada de les regles assumides pel positivisme. Cal, doncs, recalcar en aquest punt per les conseqüències epistemològiques i didàctiques que se'n deriven.

A. Comte havia diluït la diferència epistemològica entre tècnica i ciència⁽¹⁴⁾, quan afirmava: "... el fi necessari de totes les nostres sanes

(11).- Leszek Kolakowski, *La Filosofía positivista. Ciencia y filosofía*, Madrid, Cátedra, 1979.

(12).- Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968; vers. cast. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982, cap. 4.

(13).- D'aquesta obra hi ha una traducció en la nostra llengua de Jaume Melendres i Joan Rovira, ja cit. en la nota 6.

(14).- En la terminologia aristotèlica: la *epistème* restaria subordinada a la *phrónesis*, i aquesta hauria d'ésser subordinada per la *tékhnè*. Wilfred Carr i Stephen Kemmis han fet servir també les distincions aristotèliques per analitzar les "perspectives" sobre la recerca curricular (veure: *Becoming Critical*, Deakin University Press, 1986, cap. 1, aps. 4-5; vers. cast.: *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988, pp. 49 i ss.). Aquesta anàlisi, molt estimable i documentada, en aquest punt s'acosta més a l'elaboració d'una tipologia, d'una classificació d'orientacions o perspectives, que a la prossecució de, diguem-ne, la lògica de desenvolupament d'una ciència, per la qual cosa ha d'assumir una no menyspreable càrrega de contingència als seus resultats.

especulacions és el millorament constant de la nostra veritable condició, individual i col·lectiva, i no la vana satisfacció d'una curiositat estèril." (15). Aquest "millorament", però, hi ha que entendre-ho des de l'obsessió nomològica del Positivisme, que paga de bon grat el preu de desdibuixar els contorns de la delimitació epistemològica aristotèlica, i des de la pretesa tecnificació ètico-política, per la qual cosa només resultar la vacuitat formal de la utilitat com a principi pràctic.

La defensa del Positivisme com a guia de la decantació epistemològica de la teoria de l'educació, de la Didàctica, ens compromet a establir un cert paral·lisme entre: I) les característiques de la Filosofia positiva -les regles d'ús de termes epistèmics que definirien l'actitud normativa positivista, ja esmentades-; i II) les fites més importants (16) de constitució de la disciplina

(15).- A. Comte, *Discurs sobre l'esperit positiu*, primera part, III, p. 30, vers. cat. cit. p. 173; comentari en J. Habermas, *Coneixement i Interès*, vers. cast. cit., p. 83. És subjacent a l'afirmació comteana la reducció de la veritat al resultat, front a la tradició dialèctica, la qual cosa suposa un caire ideològic que ja fou criticat per Horkheimer, quan va escriure: "La veritat és un moment de la praxi correcta. Aquell que la identifique immediatament amb els resultats oblida la història i esdevé un apologista de la realitat dominant." ("Zum Problem der Wahrheit" -Contribució al problema de la veritat-, *Zeitschrift*, IV (1935), p. 345, cit. per G. E. Rusconi, *Teoria Crítica de la Sociedad*, Barcelona, Martínez Roca, 1969, p. 204; veure també: Albrecht Wellmer, *Teoria crítica de la sociedad y positivismo*, Barcelona, Ariel, 1979. La reducció positivista, i el seu caire ideològic esmentat, no deixa d'ésser una mica paradoxal, doncs aquest corrent es va presentar com una filosofia de la història cientista (com ara, la coneguda llei dels tres estadis de Comte), amb pretensió crítica, clara en l'esmentat Comte i J. Stuart Mill, per exemple.

(16).- És clar que aquesta valoració és, per dir-ho així, circular: els autors són importants perquè assoleixen nous moments lògics en el camí cap a la constitució de la ciència, perquè "representen" les seues etapes, com diria Hegel. Així doncs, el cercle és la figura que hem d'emprar al copsar l'esdevenir-se de la ciència, d'allò vertader, des de l'element de la ciència: "[Allò vertader (das Wahre)] és l'esdevenir-se (das Werden) de si mateix, el cercle (der Kreis), que presuposa i té per començament el seu termini, en tant que la seua fi, i que sols és realment per mitjà de la seua realització i del seu termini." (Hegel: *Fenomenologia de l'Esperit*, edic. cit., vol. 3, p. 23; veure també, pp. 13 i 26). Hegel també defensa el "recorregut circular" de la ciència en la seua *Ciència de la Lògica* (veure: G. W. F. Hegel: *Sämtliche Werke, Jubiläumsausgabe in zwanzig Bänden*, edic. a cura de Hermann Glockler, Stuttgart, Frommann, 1927-1930, vol. IV, p. 75).

didàctica, fins arribar al seu estat, diguem-ne emprant-hi uns termes que explicarem més endavant, "paradigmàtic". Allò que ja hem dit abans, al tractar del que hem anomenat la *constitució metòdica de la didàctica moderna*, ho podem sintetitzar ara en aquest esquema:

| (I) | (II) |
|--|--|
| a) Afirmació de la unitat fonamental del mètode de la ciència (i per tant de la unitat de la ciència). | a) Articulació de la Didàctica en l'arquitectònica del saber, en el sistema de la ciència. (KANT). |
| b) Fenomenalisme. | b) Postulació d'un repertori de models que puguin mediar entre el precepte fenomènic i l'universalitzador. (PES- TALOZZI). |
| c) Nominalisme. | c) Aplicació d'una Psicologia, amb un fonament matemàtic, per tal d'assolir un llenguatge depurat d'entitats metafísiques. (HER- BART). |
| d) Negació del valor cognosci- tiu dels enunciats normatius. | d) Adopció de criteris d'ava- luació interns al procés. (BOBBITT). |

Ambigüitat epistemològica.
(RATKE, ALSTED, ANDREAE, CO-
MENI).

Es clar que les referències a Bobbit i la ciència del curriculum en l'esquema anterior han de ser per al nostre llegidor provisionals, doncs més endavant, al parlar de l'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX, ja en tornarem a tractar. Ara bé si, malgrat aquesta precaució, es troba suficientment explicat com la guia de constitució de la Didàctica ha estat el Positivisme, als seus trets epistemològics essencials, podem avançar molt en la nostra anàlisi, doncs probablement les vicissituds d'aquest corrent (que es presentaran, lògicament, com a revisions i crítiques "filosòfiques") hauran de tenir el seu reflexe en la història de la teoria educativa.

Des del primer moment el Positivisme comteà va rebre crítiques ben suggerents⁽¹⁷⁾. Per la seua importància en la filosofia -i, és clar ja, en la Didàctica- del segle XX, cal que tractem ací almenys un parell de corrents doctrinals que podem entendre pel seu desig de corregir el positivisme comteà: a) El moviment neokantià i hermenèutic que contempla la importància de la dualitat entre les "ciències de l'esperit" i les de la "natura", quelcom que hauria estat bandejat per Comte; i b) La revisió del positivisme del segle XIX per mitjà, fonamentalment, de la lògica moderna⁽¹⁸⁾, la qual cosa donaria origen al moviment del positivisme -o neoempirisme- lògic. Doncs bé, tractarem més endavant d'aquestes dues corrents: al parlar de *l'ensenyament de la filosofia durant la segona meitat del segle XIX*, i més concretament d'allò que anomenem "el podriment de l'Esperit Absolut" (II), veurem la reflexió al voltant de les Ciències de l'Esperit i de l'Hermenèutica, que ocupà filòsofs des de Dilthey fins Weber; més endavant, a l'analitzar *l'ensenyament filosòfic en la primera meitat del segle XX*, parlarem del replantejament lògic del programa positivista.

(17).- Així, per exemple, un deixeble tan important com John Stuart Mill ja obria un parell de front de crítica a la "filosofia de la ciència" i a la "ciència de la sociologia" del francès, en els seus articles sobre *Auguste Comte and Positivism*, editats en 1865 (edic. cast. Buenos Aires, Aguilar, 1972, 1977²; veure respectivament les pp. 37-96 i 96-148; a més a més de les consideracions crítiques sobre "Les especulacions de Comte", on J. S. Mill, critica les seues darreres obres, com ara: *Système de Politique Positive, Catéchisme Positiviste, Appel aux Conservateurs*, etc., a l'edic. cast. cit., pp. 149-215).

(18).- Cal precisar aquest concepte, i ho farem tot seguint el criteri d'Arthur N. Prior, el qual distingeix: 1) els precursors de la Lògica Moderna (Leibniz, Euler, Lambert, Ploucquet i Bolzano); 2) el període booleà (Hamilton, De Morgan, Boole, Jevons, Venn, Carroll, MacColl i Peirce); 3) el desenvolupament de l'herència de Kant i J. S. Mill (Bradley, Bosanquet, Keynes i Johnson); i 4) les aportacions des de Frege fins el present (l'esmentat Frege, Peano, Russell, Whitehead, Hilbert i els formalistes, Brouwer i els intuicionistes, Post, Wittgenstein, Ramsey, Carnap, Gödel, Löwenheim, Skolem, Herbrand, Church, Gentzen, Quine, Schönfinkel, Curry i els lògics polonesos (Arthur N. Prior i altres, *History of Logic*, New York, Macmillan Publishing; vers. cast. Madrid, Tecnos, 1976, amb una bibliografia selecta). És clar que al text ens referim al quart epígraf. Al manifest del positivistes lògics vienesos (*Wissenschaftliche Weltauffassung der Wiener Kreis*, ja citat en la nota 11) es reconeix la influència de Leibniz, Peano, Frege, Schröder, Russell, Whitehead i Wittgenstein.

4. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol.

a) Des de Carles V fins el Trienni.

"Los Borbones se españolizan tanto que sus caras, y sus actitudes, llegan a ser goyescas. Van también, de padres a nietos, de mal en peor. El desnivel de Carlos III a Carlos IV es, ya, considerable, y cuando le llega el turno a Fernando VII, el Deseado de los analfabetos, el felón de los afrancesados, la nación vive, bajo un despotismo relleno de populachería, uno de sus episodios más ominosos."⁽¹⁾

Aquest fragment de Juan Gil Albert ens introdueix l'anàlisi de l'ensenyament de la Filosofia en un període històric (des de les darreries del regnat de Carles V -IV d'Espanya- fins el començament de l'anomenat Trienni Liberal, ja sota el regnat de Ferran IV -VII d'Espanya-) que, a banda de la caracterització general, ben precisada pel passatge de l'escriptor alcoià, presenta els primers intents, ben tímids encara, de una legislació estatal sobre l'ensenyament esmentat.

[1807: Pla Caballero]

El comentari ha de començar el 1807. Aquest any, el ministre de Gràcia i Justícia, Caballero, va elaborar el primer *Plan General de Estudios*, emès per l'Estat el 12 de juliol, amb una *Real Cédula* de Carlos IV. Segons aquesta, la Facultat d'Arts passa a anomenar-se de Filosofia. Per entendre aquesta primera llei sobre l'ensenyament filosòfic, cal que donem una ullada a l'estructura general educativa i a la presència al seu si de la Filosofia.

Cap a la fi del segle XVIII i primers anys del XIX, el sistema educatiu

(1).- Juan Gil Albert, *Drama patrio*, Barcelona, Tusquets, 1977 (Col. Marginales, 55), p. 37. És clar que no traduirem a la nostra llengua fragments literaris ni legislatius, com aquest.

a l'Estat espanyol presenta els següents trets fonamentals: l'ensenyament primari està a les mans de preceptors o leccionistes, per als fills de la noblesa, mentre la burgesia i els artesans ciutadans sols poden accedir a les escasses escoles municipals, amb mestres ignorants i mal pagats, aquests agrupats sota llur ferrenca corporació, la Germandat de Sant Cassià, i al camp, alguns fills dels camperols enceten llur ofici eclesiàstic a les escoles monacals. L'ensenyament secundari no té pas substantivitat: entès com una preparació als estudis superiors, resta integrat dins de l'estructura universitària mitjançant les Facultats Menors, o inferiors, d'Arts, a les quals arribaven alumnes d'uns dotze o catorze anys i romanien-hi tres o quatre anys. Després passaven a les Facultats Majors, o superiors, que tot seguint una anacrònica estructura medieval, eren les de Teologia, Jurisprudència -Lleis o Cànon- i Medicina, i on els alumnes aconseguien el títol de "batxiller". Si volien dedicar-se a la docència, continuaven llurs estudis fins assolir el grau de "llicenciat" i si seguien estudis de Filosofia es graduaven en "mestre en Arts". La Universitat romania bàsicament a les mans de l'Església. En trobem de Pontificies, com ara la paradigmàtica de Salamanca, sota l'autoritat d'un Canceller designat pel Papa, de Col·legials, lligades a les rendes d'un Col·legi Major, fundades per un prelat i encapçalades per un Rector, com per exemple les d'Alcalà i Sant Jaume de Galícia, i d'altres dependents de municipis, com ara l'Estudi General de València, establides pontificiament i regides per un Canceller, encara que llur vertader domini corresponia als jurats i regidors ciutadans⁽²⁾ A més a més, cal assenyalar cap a la meitat del vuit-cents l'existència de col·legis religiosos, sobretot escolapis i jesuïtes, abans que foren foragitats, els Seminaris de Nobles, el "Colegio Imperial de Madrid", etc. En aquesta xarxa educativa, impartien ensenyaments filosòfics les Facultats d'Arts, a les Universitats. Podien atorgar el grau de batxiller en Filosofia els Seminaris Diocesans, els Col·legis de Medicina i Farmàcia, i estaven autoritzats

(2).- Hom pot veure, per exemple, l'obra de Mariano i José Luis Peset *La Universidad española (siglos XVII y XIX)*. Madrid, Taurus, 1974.

per a l'ensenyament d'aquests estudis la majoria dels convents religiosos⁽³⁾.

En aquest contexte, cal precisar el sentit del *Plan* del ministre de Gràcia i Justícia. Aquesta primerenca reforma universitària toponímica tenia un contingut força reaccionari. Caballero, recolzat pel sector conservador eclesiàstic, tot i oposant-se als intents reformistes dels il·lustrats⁽⁴⁾ vol mantenir un difícil equilibri, encetar febles mesures reformistes per evitar passar el temporal que s'observa per tot arreu. Allò tan conegut a la nostra història de canviar quelcom per a que no res canvie. Es per això que les mesures de Caballero mantenen una aparença de contradicció que es dissol si les observem des del fràgil ordre vigent que pretenen conservar. La qual cosa tampoc no era nova en la recent política educativa. Cap als anys 70, el govern ja havia intentat de reformar el sistema educatiu, després de foragitar la Companyia de Jesús, prenent de reorganitzar l'ensenyament secundari i controlar les universitats i els col·legis majors⁽⁵⁾. Paradoxalment, els intents de control i uniformitat no arribarien a quallar. Sols al començament del XIX, quan tornà Godoy al poder i Caballero substituï Jovellanos, es dicta un Pla General que, a més del canvi toponímic esmentat, presenta altres importants disposicions: es tanquen onze Universitats, com ara les d'Alcalà i Cervera⁽⁶⁾, oferint-se com a

(3).- Tocant al caràcter preparatori que tenien els estudis de Filosofia respecte d'altres estudis considerats superiors, és una referència clàssica l'obra d'A. Gil de Zárate *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Impr. del Colegio de Sordomudos, 1855, vol. III, p. 7.

(4).- Els quals trobaven que la modernització del sistema educatiu, i fonamentalment l'ensenyament superior, era l'eina essencial per a la reforma de l'Estat per un camí no revolucionari, quelcom que havia restat palès en llurs obres, com ara la *Memoria sobre la educación pública* de Jovellanos, la *Instrucción reservada* de Floridablanca o el *Discurso sobre la educación popular de los artesanos* de Campomanes.

(5).- Quelcom que parteix, com hom sap, del nostre erudit Pérez Bayer, però que, en no surtir l'efecte desitjat, prepararien la seua dissolució en 1798.

(6).- Cal recordar que a Cervera havia florit per aquest temps l'anomenada Escola d'Apologètica Catalana, una mena de croada contra l'enciclopedisme francès -D'Holbach, Condillac, "l'epígon" Rousseau; no es gosava, per pudor, ni esmentar Voltaire-, que va tenir entre els seus precursors professors com Francesc Xavier Dorca i Farra (Girona 1736-1806),

model la de Salamanca (que -com es comentarà més endavant- esdevindrà un focus liberal); s'augmenten els poders del censor regi, quelcom que podia entendre's en una cojuntura reaccionària com un control ideològic des de posicions ultramontanes; a més, s'introdueixen, encara que força tímidament nous corrents en les Matemàtiques, la Física, la Química i la Història Natural als ensenyaments, veritablement secundaris, de la Facultat filosòfica (tímidament, si ens asabentem de la importància de les expedicions científiques coetànies); també es prohibeixen els ensenyaments de la Filosofia als seminaris i convents⁽⁷⁾. Fins i tot, el fet de que el pla de 1807 siga encapçalat amb l'estudi de les Matemàtiques, "deixant albirar la idea de què aquestes són la veritable lògica", com va dir Martínez de la Rosa l'any 1821, es entès com un signe de la influència francesa de Diderot i Condillac⁽⁸⁾, malgrat que ben feble. Ara bé, l'autèntica influència francesa es produiria amb els esdeveniments de 1808, que impediren l'aplicació del Pla de Caballero.

En resum, malgrat que la mateixa cojuntura agitada que determinà la seua gènesi fou la causa del seu avortament, el Pla Caballero (fonamentalment una eina de control ideològic, que esdevingué inútil en un moment crític) va assignar per primera vegada a la legislació de l'Estat espanyol un lloc central a la Filosofia dintre de l'ensenyament secundari (al qual volia donar substantivitat), quelcom que hauria de mantenir-se per molts anys.

La pretensió de control ideològic potser determine que el legislador no assenyale un programa per a l'ensenyament de la Filosofia, la qual cosa serà

catedràtic d'Oratòria i Jurisprudència a Cervera (Veg. Norbert Bilbeny: *Filosofia Contemporània a Catalunya*, Barcelona, Edhasa, 1985, p. 23).

(7).- Manuel de Puelles Benítez: *Educación e ideología en la España contemporánea. (1767-1975)*. Barcelona: edit. Labor, 1980, p. 46.

(8).- Rodrigo Fernández Carvajal: *El pensamiento español en el siglo XIX*, en la "Historia general de las literaturas hispánicas", sota la direcció de Guillermo Díaz-Plaja, tom V: "Postromanticismo y modernismo". Barcelona, edit. Barna, S.A., p. 187

normal en aquest primer període que estudiem, sinó que més aviat en determine llurs llibres de text. Així trobarem en les prescripcions posteriors relacions com aquestes:

García; "Elementos de Aritmética, Algebra y Geometría, de Juan Justo
 García; Lógica y Metafísica, del Padre Jacquier;
 Aplicación del Algebra a la Geometría, etc., de Juan Justo
 García; Física y Química, de Muschemb. y Furcroy;
 Filosofía Moral, del Padre Jacquier;..."⁽⁹⁾

[1813: El projecte Quintana]

La següent fita important pel que fa a la legislació sobre l'ensenyament de la Filosofia presenta un caràcter ben diferent, i arriba de la mà del liberal Manuel José Quintana. Aquest havia estat estudiant de dret a Salamanca, on fou deixeble de l'afrancesat, de tendències naturalistes, Juan Meléndez Valdés (qui arribaria a, diguem-ne, Ministre d'Instrucció Pública i s'expratriaria després de la caiguda del règim josefí). Fou un gran admirador de

(9).- Cit. Manuel Utande Igualada (intr. i recop.): *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Media (1964), p. 6. Cal assenyalar que Juan Justo García era un membre de l'"Arcàdia agustiniana salmantina", com també ho era Manuel José Quintana i Miguel Martel, dels que aviat parlarem, conegut per traslladar l'obra de Destutt de Tracy (precursor del qual havia estat el borrianenc Ramón Campos) *Elements d'Ideologia (Elementos de verdadera lógica*. Madrid: Imprenta de Don Mateo Repullés, 1821). Condillac, adés esmentat, i Destutt de Tracy coincidien en l'intent d'edificar, damunt dels enderrocs de les antigues Ontologies, una Lògica estricta i segura, tasca per a la qual es fa servir una anàlisi de les idees, tot seguint Locke, en terme de sensacions. Juan Justo García arribà a diputat a les Corts ordinàries dels anys 20 i 21 (al Trièni Constitucional, al qual, és clar, interessava l'edició d'un comentariste de Montesquieu, com Destutt de Tracy). Sobre Juan Justo García, Norberto Cuesta Dutari escribí una obra a Salamanca, l'any 1974. El pare Francisco Jacquier és l'autor d'unes *Institutiones philosophicae ad studia theologica potissimum accomodatae*, en 6 toms, 1782-1794. Una anàlisi de les seues obres l'ofereix el professor salmantino Antonio Heredia Soriano (Sevilla, 1940), al seu llibre *La filosofía "oficial" en la España del siglo XIX (1800-1833)*. Real Monasterio de El Escorial, 1972, cap. III: "A propósito de los Libros de texto". Aquesta obra del professor personalista Heredia Soriano ha estat continuada amb *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina: 1833-1869*. Salamanca, 1983.

l'Enciclopèdia, un defensor del progrés i la llibertat, a més d'un apassionat poeta. La seua tasca al si de la Junta Central governant (setembre de 1808-gener de 1810) a l'ombra de Jovellanos, no va estar gens menyspreable. Ambdós instigaren una ampla consulta sobre els problemes de l'Estat que dugué a la formació d'una Junta d'ordenació i sis juntes específiques, entre les quals hi havia una d'Instrucció Pública, que continuaria la seua missió al període de la Regència. Promulgada la Constitució de 1812, els diputats liberals estan preocupats per l'elaboració d'una llei general d'instrucció pública⁽¹⁰⁾. Així la Secretaria del despatx de la Governació remet en març de 1813 una circular a les universitats per a que informen sobre problemes existents, al mateix temps que constitueix una Junta d'Instrucció Pública, encapçalada per Quintana, encarregant-li un informe sobre la reforma general del sistema educatiu. El 9 de setembre de 1813 es data el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, redactat per Quintana i altres diputats gaditans⁽¹¹⁾. L'Informe és una

(10).- Una valoració general ben encertada la tenim en aquest passatge de Carlos Lerena: "Como es bien sabido, la Constitución de Cádiz (19-III-1812) trata de diseñar un nuevo régimen político, conforme a los principios del liberalismo, capaz de promover el proceso de transformación social, o sea, el paso de una sociedad estamental a una sociedad de clases. Los principios que consagra en el ámbito de la enseñanza son corolarios de los principios más generales del liberalismo económico y político: libertad de circulación de las ideas, desigualdad individual natural, lucha por la competencia, movilidad, en fin, mérito individual. Se trata del nuevo modelo de legitimación de la desigualdad social. Tres años antes de aprobarse la Constitución, en 1809, Jovellanos había presentado a la Junta Central unas "Bases" para la formación de un Plan General de Instrucción Pública. La Constitución consagra, indirectamente, el principio de universalidad en el artículo 366, y el de uniformidad en el art. 368. Pero el documento más importante es el *Informe Quintana* (9-IX-1813). Dos meses antes de la vuelta de Fernando VII, la Comisión de Instrucción Pública remite a las Cortes, en marzo de 1814, el "Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública", que recoge las ideas del *Informe Quintana* y articula la enseñanza en tres niveles. Mayo de 1814: la obra de las Cortes de Cádiz es abolida. La constitución se restablece en 1820 y 1836. Tanto el texto del *Informe Quintana* como el del Título IX de la Constitución y el del Proyecto de Decreto están reproducidos en Ministerio de Educación: *Historia de la Educación en España*, tomos I y II." (Carlos Lerena, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*, Madrid, Akal, 1983, pp. 335-336 n.)

(11).- Aquest Informe va estar publicat a les pàgines 175-191 de les *Obras*

exposició de principis bàsics, que entén l'educació no sols com una eina de reforma social, sinó també com un mitjà adient per a l'evolució i el progrés de la societat:

"Introducción

Al entrar en la vida ignoramos todo lo que podemos o debemos ser en adelante. La instrucción nos lo enseña; la instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos e la generación y en la sociedad de que hacemos parte. Ella, enseñandonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad, ella hace que las fuerzas particulares concurren con su acción a aumentar la fuerza común, en vez de servir a debilitarla con su divergencia o con su oposición."⁽¹²⁾

Els trets fonamentals de la instrucció, segons l'Informe de Quintana, són els següents:

1) Tot seguint el principi d'igualtat, s'ha de garantir la igualtat de tothom front a les llums:

"Siendo pues la instrucción pública el arte de poner a los hombres en todo su valor tanto para ellos como para sus semejantes, la Junta ha creído que en la organización del nuevo plan de enseñanza la instrucción debe ser tan igual y tan completa como las circunstancias lo permitan. Es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos ... [per la qual cosa] es necesario establecer y generalizar su enseñanza."⁽¹³⁾

2) Com a conseqüència del principi igualitarista, s'exigeix la generalització de la instrucció:

Completos de Manuel José Quintana, tom XIX de la "Biblioteca de Autores Españoles, desde la formación del lenguaje hasta nuestros días", Madrid, Rivadeneyra, 1852, la paginació de la qual es referirà.

(12).- *Ibid.*, p. 176.

(13).- *Loc. cit.*

"La instrucción... debe ser universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos." (14)

3) En tercer lloc, la instrucció ha d'ésser uniforme. Es tracta de la uniformitat de llibres de text i dels mètodes d'ensenyament, en definitiva, de garantir una igualtat en la qualitat de la instrucció:

"Que el plan de la enseñanza pública deba ser uniforme en todos los estudios, la razón lo dicta, la utilidad lo aconseja, y la Constitución, de acuerdo con ambas, indispensablemente lo prescribe." (15)

4) L'ensenyament ha d'ésser públic, el que implica la seua gratuïtat, en particular pel que fa a la instrucció primerenca:

"Que no se dé [la instrucció] a puertas cerradas ni se limite solo a los alumnos que se alistan para instruirse y ganar curso ... Otra calidad que nos ha parecido convenir a la enseñanza pública es que sea gratuita ... [especialmente la enseñanza primaria,] donde se proporcionan al hombre aquellos conocimientos que, siendo necesarios a todos; y por consiguiente, hay una obligación en el Estado de no negarlos a ninguno..." (16)

5) Per últim, la instrucció ha d'ésser lliure; de la llibertat del pensament es conclou la de triar el centre docent, tot seguint l'imperatiu burgès ("la perfección y la abundancia nacen de la concurrencia y de la rivalidad"):

"Otro, en fin, de los atributos generales que deben acompañar á la instrucción es el de la libertad, porque no basta que el Estado proporcione a los ciudadanos escuelas en las que adquieran los conocimientos que los han de habilitar para llenar las atenciones de la profesión a que se dediquen, es preciso que tenga cada uno el arbitrio de buscarlos en donde, como y con quien le sea más fácil y agradable su

(14).- *Ibid.*, p. 177.

(15).- *Loc. cit.*

(16).- *Loc. cit.*

adquisición. No hay cosa más libre que el pensamiento; el camino y los medios de formarlo y perfeccionarlo deben participar de la misma franquía; y si la instrucción es un beneficio común a cuya utilidad todos tienen un derecho, todos deben tenerle también de concurrir a comunicarla. No se pone en duda ya que la perfección y la abundancia nacen de la concurrencia y de la rivalidad de los esfuerzos individuales, y que todo privilegio exclusivo, por naturaleza odioso, es destructor también por naturaleza de toda perfección y todo progreso en el ramo a que corresponde. En la instrucción sería más absurdo y más odioso todavía, puesto que la confianza sola, y la más grande confianza es la que debe mediar entre el que comunica la enseñanza y el que la recibe." (17)

És clar que aquestes formulacions (força utòpiques si pensem en el contexte bèl·lic i en el trenc de la Hisenda) estan influïdes pel *Rapport* que Condorcet va presentar a l'Assemblea Legislativa el 1792. Ambdós defensen que la instrucció és un deure públic, que ha d'ésser pública, universal i gratuïta. Fins i tot s'ha considerat el text de Quintana una traducció del francès⁽¹⁸⁾. També s'ha posat de relleu la influència de les *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* de Jovellanos en l'*Informe* de Quintana⁽¹⁹⁾. Després d'arreplegar els trets fonamentals de la posició liberal de l'*Informe*, encapçalat per Manuel José Quintana⁽²⁰⁾, cal veure llurs precisions al voltant dels "estudis de segon grau".

(17).- *Ibid.*, p. 178.

(18).- J. Sarrailh, *La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, Mèxic, Fondo de cultura económica, 1957, p. 229; hi ha una edició dels *Escritos Pedagógicos* de Condorcet publicada a Madrid, edit. Espasa-Calpe, 1922.

(19).- Antonio Alvarez de Morales, *Génesis de la Universidad española contemporánea*. Madrid: Instituto de Estudios Administrativos (IDEA), 1972, pp. 18-24; de les obres de Jovellanos hom pot trobar nombroses edicions, com ara les publicades a Barcelona, en 8 volums, 1839-1840, amb dues reedicions, a cura de V. de Linares, i a Madrid: ed. Rivadeneyra, dintre de la B.A.E., 1858-1859, a cura de Cándido Nocedal. Ha estat un tema discutit si les *Bases* li serviren de mitjà de transmissió de les tesis de Condorcet per a Quintana, doncs al *Diario de Jovellanos* hi ha una notícia sobre la lectura de Condorcet ben tardana, el 20 de setembre de 1796 (Manuel de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 70; els *Diarios* de Jovellanos han estat editats per Júlio Somoza, amb pròleg d'Àngel del Río, a Oviedo, pel CSIC, l'any 1953).

(20).- Una ampliació de llurs tesis a l'obra de R. Blanco, *Quintana. Sus ideas pedagógicas, su política y su significación filosófica*, Madrid, 1910.

En primer lloc, la determinació de llur objecte inclou una crítica del estat anterior d'aquests estudis. Vegem-ne el text:

"El objeto de este segundo grado de instrucción es el de prepara el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias, que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada. Nada puede decirse que había entre nosotros menos bien ordenado que estos estudios preliminares. No se conocía, ni se pedía generalmente, más preparación para matricularse en las facultades mayores que alguna tintura más o menos superficial de la lengua latina, y algunas nociones de lógica, metafísica y moral, por lo común absurdas o viciosas... Ningún gusto, ninguna crítica, ninguna regla o práctica del método, ningún conocimiento de física, ninguna idea de historia natural o civil, ningunos principios de moral pública." (21)

L'Informe a la Junta pretèn de donar substantivitat als estudis secundaris, malgrat que considerant-los preliminars, tot i esmenant les nocions "absurdes". Així, respecte a l'organització dels estudis secundaris, s'hi diu:

"La Junta..., al fijar su atención en este segundo grado de enseñanza, ha visto que su buena y completa organización dependía en gran manera la mejora y progresos de la instrucción pública en el reino. (...)

"Al disponer los diferentes estudios que comprende esta segunda enseñanza, hemos adoptado una de las divisiones más generalmente sabidas de los conocimientos humanos, y los hemos clasificado en ciencias matemáticas y físicas, ciencias morales y políticas, y literatura y artes; o lo que es lo mismo, estudio de la naturaleza y de las propiedades de los cuerpos, guiado por el cálculo y por la observación; estudio de los principios de buena lógica y buen gusto para la deducción y expresión de nuestras ideas en todos los ramos que comprende el arte de escribir; estudio, en fin, de las reglas que deben dirigir la voluntad pública y privada en el ejercicio de los derechos y cumplimiento de las obligaciones."

Així doncs, l'ensenyament secundari presenta una estructura tripartita, dividit en tres seccions, en les quals es destaquen respectivament els estudis matemàtics, lògics i ètics, tot seguint les influències franceses ja esmentades. Respecte a la primera secció, s'hi afirma:

(21).- Quintana, *op. cit.*, p. 180.

"Al frente de esta enseñanza hemos puesto las matemáticas puras, así por su absoluta necesidad para el estudio de la naturaleza, como por la inmensa utilidad que sacan de ellas los demás conocimientos y una gran parte de las ocupaciones del hombre civil.

Comprendiendo en este curso la aritmética, el álgebra, la geometría y la trigonometría, los discípulos beberán de las ciencias exactas lo que necesitan saber para la parte de las artes mecánicas, de la arquitectura y de la agrimensura, que tiene relación con ellas. Pero no es sola esta utilidad directa la que se intenta buscar, sino el influjo que estos estudios tienen en la formación y dirección de la razón humana. ¿Quién es el que ya ignora las ventajas incalculables que produce el método matemático, de este método por excelencia, que, valiéndonos de los términos de una descripción bien conocida, marcha derecha y rápidamente hacia su fin...? Al modo que con el ejercicio se enseña a andar a los niños, así con el hábito de discurrir exactamente adquiere el juicio toda la rectitud y firmeza de que es capaz. Que los maestros desenvuelvan y apliquen a la inteligencia infantil de sus alumnos la parte filosófica de este estudio; vendrá a ser una lógica práctica universal que sirva igualmente en adelante al hombre de estudio, al hombre de mundo, al artesano, al fabricante, al mercader." (22)

Pel que fa a la Lògica, com a part de la segona secció, s'hi diu:

"Siguen en la sección inmediata todos aquellos estudios que sirven para la adquisición del arte de escribir, que explican los principios generales de las bellas artes, y enriquecen la memoria con los hechos principales de que se compone la historia de los pueblos del mundo. Aunque la lógic, considerada como el estudio analítico del entendimiento humano; y la historia, por sus aplicaciones morales y políticas, debieran tal vez colocarse en la tercera sección; la primera, sin embargo, como arte de raciocinar, que debe servir de base y de preparación para el de escribir; y la segunda, como cuadro animado por la elocuencia y la imaginación en que se representan vivamente los caracteres y costumbres de las naciones y de los individuos, tienen su lugar conveniente entre los estudios de literatura, y se asocian oportunamente a ellos. Por otra parte, la Junta no pretende en esta clasificación ordenar los cursos irrevocablemente ni fijar el orden de estudios que debe hacer el alumno. En el plan que nos hemos propuesto nos basta indicar las doctrinas que debe comprender este segundo grado de enseñanza." (23)

I es continua:

"Hemos creído conveniente reunir en un curso de dos años, y bajo el nombre genérico de literatura, lo que antes se enseñaba

(22).- *Ibid.*, p. 181.

(23).- *Loc. cit.*

separadamente con el nombre de retórica y poética." (24)

A la "tercera sección", sobre els estudis ètics, s'hi fa una proposta que accentua més la vessant col·lectiva. L'informe en diu:

"La tercera sección de esta enseñanza comprende los elementos de aquellos estudios que nos dan a conocer nuestros derechos y nuestras obligaciones, sea como individuos, sea como miembros de una asociación formada para adquirir y asegurar la felicidad común de los que la componen; sea, en fin, como sociedad que está en relaciones con otra sociedad. Los unos enseñan los principios de la moral privada, los otros de la moral pública, y son conocidos vulgarmente con el nombre de ética o de filosofía moral, de derecho natural, de derecho político y derecho de gentes." (25)

S'hi ofereix el següent resum:

"Hemos querido... asociar los elementos de las ciencias físicas y matemáticas y los de las ciencias morales y políticas a los de las bellas letras; y en esta reunión nos hemos propuesto que nuestro plan, ya muy conforme con el de algunas universidades del norte de Europa, llenase las condiciones que los filósofos del siglo pasado pedían en los establecimientos de instrucción, presentado una enseñanza completa, cuyas partes todas fuesen útiles y pudiesen reventarse o separarse al arbitrio de los que hubiesen de recibirla." (26)

És a dir, l'informe es refereix com a disciplines filosòfiques a la Lògica i a l'Ètica, subordinant aquella als estudis matemàtics. El més remarcable és, però, l'absència de la Metafísica, tot i seguint el pensament de Condorcet. Al *Rapport* que aquest presentà a la Assemblea, el 1792, el lloc destacat l'ocupen les matemàtiques i les ciències naturals, així com la moral i la política. La justificació que Marie Jean Nicolas Caritat, marquès de Condorcet, dona d'aquests curricula s'arrela a la seua concepció històrica, pregonament optimista i progressiva, que arreplegaria al seu *Esquisse d'un*

(24).- *Ibid.*, p. 182.

(25).- *Loc. cit.*

(26).- *Ibid.*, p. 183.

tableau historique des progrès de l'esprit humain (1774), potser la seua obra més filosòfica. Hi apareix la història dividida en nou estadis o etapes, el darrer període de les quals, el novè, que conclou en la Revolució de 1789, presenta com a fets remarcables el descobriment de Newton del sistema de la natura, l'apertura de Locke de la ciència de l'home o de la natura humana (més explícitament caldria parlar d'Hume) i el descobriment del sistema de la societat humana per Turgot (una biografia del qual escriu Condorcet), Rousseau i Richard Price. L'antitesi entre la trista peripècia personal del filòsof de la història i l'optimisme de llur visió, en el cas de Condorcet (qui va escriure el seu *Esquisse* fugitiu i amagat a casa de Madame Vernet), ens recorda la redacció dels set llibres d'història del nostre (encara que és una qüestió debatuda, hi ha raons per a mantenir que procedia del camp de Tarragona) Orosi, el jove deixeble d'Agustí d'Hipona. Per a un home format a l'ambient agustinian de l'arcadia salmantina, com la qualificavem abans, és clar que l'oposició a l'escolasticisme aristotèlic, la accentuació platònica de la importància de la formació matemàtica i la confiança en una reconciliació final, la qual esdevé pauta d'una filosofia de la història progressiva, haurien d'ésser elements ben captivadors. I aquest fou el cas de Condorcet i Quintana, encara que cal assenyalar les diferències entre el model històric d'Agustí, Bossuet o Lessing, per exemple, i el de Condorcet, on el progrés és alliberació de la religió i, és clar, de la Metàfisica. El camp està llaurat per a l'aparició d'A. Comte.

El seguiment de les tesis de Condorcet deixen en el reformador la impressió de què la proposta educativa va més enllà de la producció literària. Això resta palès a l'arreglar les paraules de l'*Informe* sobre els llibres de text:

"¿Cómo hallar a la mano libros doctrinales en español propios para servir de texto en ellas [els ensenyaments], cuando otras naciones, llenas de tratados científicos, se quejan de la falta de elementos para enseñar?"

"En la imposibilidad de tener a la vez los [llibres elementals] que se necesitan, es preciso aprovecharse de los menos malos que haya por de pronto, y esperar su perfección y su abundancia del tiempo, de la concurrencia y de los premios con que la dirección de Estudios y la autoridad alentarán a los escritores para que se dediquen a la composición de esta clase de obras." (27)

Ara bé, les esperances de l'Informe de Quintana no s'acomplirien. Els períodes liberals alternaren amb altres d'absolutistes, caracteritzats aquests per la repressió a la producció editorial. Així, el 4 de maig de 1814 (el mateix mes que es va derogar la tasca constitucional i legislativa de les Corts de Cadis) es prohibeix la impressió, distribució o publicitat de qualsevol escrit no autoritzat pel govern, així com la representació d'obres de teatre sense el permís corresponent. A la censura de premsa i teatre segueix la persecució de l'edició de llibres. En 1815 es va renovar la vigència de les normes repressives de 1791 i 1792, que obligaven a lliurar a les autoritats qualsevol escrit sospitós i a denunciar-ne a qui no l'hagués lliurat. Totes aquestes mesures reaccionàries es reprendrien després del Trienni Liberal.

Però no sols les previsions editorials, el mateix informe fou deixat de banda pels esdeveniments. Una vegada lliurat al govern, fou remès a les Corts per al seu debat en setembre de 1813. Iniciada la segona legislatura cap a la fi de febrer de 1814, i malgrat que l'Informe com a projecte de llei va estar inclòs amb els dictàmens que tenien caracter prioritari, la tornada de Ferran IV (VII d'Espanya) va impedir que el projecte, dictaminat ja per una Comissió d'Instrucció Pública pressidida per Martínez de la Rosa, fora susceptible de debat parlamentari.

(27).- *Ibid.*, pp. 183 i 184.

[1813: L'informe dels professors de Salamanca]

No millor sort tingué un altre informe que, tot i contestant la circular de maig de 1813 del govern a les universitats, havia redactat un grup de professors de la de Salamanca, entre els quals hi era Miguel Martel. Aquest segon informe, més pràctic i menys ideològic que l'altre⁽²⁸⁾ no va estar debatut ni l'any 1814, ni l'any 20, quan fou publicat a Salamanca. Ambdós informes coincideixen en pretendre un pla d'instrucció "universal" i "uniforme", tot seguint l'imperatiu igualitari, i en atorgar un paper de relleu a l'educació cívica. Així el professors de Salamanca intente de "forjar una generació liberal en trencament amb la tradició escolàstica i eclesiàstica", pretensió, és clar, que també tenia l'informe encapçalat per Quintana. La diferència fonamenta cal cercar-la en les influències teòriques. Així al segon informe és palès l'influxe d'Helvecio, Cabanis i Bentham, dintre del corrent sensualiste, que tendria com a figura destacada la de Muñoz Capilla i al que va pertànyer Miguel Martel⁽²⁹⁾.

(28).- Segons l'opinió de Rodrigo Fernández Carvajal, *op. cit.*, p. 190.

(29).- José de Jesús Muñoz Capilla (1771-1840), prior dels agustins de Córdoba i diputat a les Corts de Cadis, és autor d'una vasta obra, on s'hi barregen un conjunt de diàlegs metafísics i morals, és a dir, "ideològics" -al sentit de Destutt de Tracy-, *La Florida*, des de la qual es desprenen alguns arts sobre el parlar bé, la *Gramática filosófica de la lengua española*, el ben escriure, *Arte de escribir*, tractats d'ètica política, social i econòmica, el *Tratado de la organización de las sociedades*, i en la cimera de tot el conjunt, l'apologia del catolicisme, el *Tratado del verdadero origen de la religión*. Cal afegir també, entre altres, un mètode d'instrucció científica, *Sobre el modo de enseñar las ciencias*, i un comentari de l'Estagirítès, *Extracto razonado de los diez libros de ética de Aristóteles*. El punt de partença del sistema de Muñoz Capilla cal cercar-ho en la confessió d'humiltat amb la qual s'obri *La Florida*, doncs l'agustinià res no diu: "ni de la naturaleza o la esencia de nuestra alma, ni cuál sea el origen de las ideas, ni en qué consista esta unión entre nuestra alma y nuestro cuerpo" (edició: Madrid, 1836, p. 1), tot i limitant-se a descriure o analitzar "las diversas operaciones de nuestra alma". Aquestes es fonamenten en la sensació ("lo primero que el alma hace es sentir", p. 3), a la qual segueix la percepció, la idea, la noció, graons als quals Muñoz Capilla s'afanya en incloure la iniciativa del subjecte, tot i intentant de conciliar aquest sensualisme amb un espiritualisme resolt. Aquesta mena d'edulcoració del sensualisme, doctrina que havien encetat els nostres seguidors de Locke, Antonio Eximeno (autor d'una obra amb el títol *De studiis philosophicis et mathematicis instituendis*, Madrid, 1789) i Ramon Castro, ja esmentat, hauria d'ésser continuada per altres, com ara Juan José Arbolí y Acaso,

Glossem el contingut de l'informe dels professors de Salamanca. El document li atorga, com l'encapçalat per Quintana, un lloc prioritari, entre les disciplines de l'Escola, a les Matemàtiques. Pel que fa a l'ensenyament secundari, s'hi proposa que:

"... todas las profesiones literarias tendrán una enseñanza preliminar de cinco años, que abarcará matemáticas, fisiología o verdadera metafísica, lógica y moral. Los elementos de esta enseñanza

José López Uribe y Osma i Alberto Lista. Aquest segon corrent liberal, més espiritualista, que també s'oposava a l'ensenyament escolàstic, incorria potser en certa incoherència. Aquesta és l'opinió de Menéndez Pelayo: "... Nos admira que el P. Muñoz permaneciera tan fervoroso católico y ejemplar religioso, encastillándose al mismo tiempo en el sensualismo cerrado, que rebosa en *La Florida*, donde más que otra cosa asombra el candor con que se afana por concertar los postulados de espiritualidad e inmortalidad del alma, una doctrina sobre los medios de conocer, tan resbaladiza y antiespiritualista." (Marcelino Menéndez y Pelayo: *Historia de los Heterodoxos españoles*. Tomo VI (*Heterodoxia en el siglo XIX*. Ed. Nac. N.º 39, Madrid, 1948, pp. 153-154; Hom pot veure també: Rodrigo Fernández Carvajal, *op. cit.*, pp. 194-195; Luis Vidart, *La filosofía española*. Indicaciones bibliográficas. Madrid: Imprenta Europea, 1866, p. 119; Mario Méndez Bejarano, *Historia de la Filosofía en España* (hasta el siglo XX). Ensayo. Madrid: Renacimiento, s.a. (1925?), pp. 483-484). Dintre d'aquest mateix corrent trobem el pensament de Miguel Martel, una figura menys cèlebre que la de Muñoz Capilla, qui va ocupar la càtedra d'Ètica a la Universitat de Salamanca i fou també diputat a les Corts de Cadis. Dintre de les seues idees, on intenta d'harmonitzar el sensualisme amb cert ordinalisme, hom pot esmentar certs passatges sobre la seua idea de l'educació, tretes del capítol VIII del seu llibre *Elementos de filosofía moral. Pre nociones fisiológicas sobre el alma del hombre y la existencia de Dios. Para servir de introducción al estudio de la Filosofía moral*. Madrid, 1820 (de les reedicions d'aquesta obra parlarem més endavant): "El hombre nace dotado de la facultad de sentir y de pensar; pero necesitado a recibir de la educación y de la experiencia todo lo necesario para el ejercicio de estas facultades. (...) La educación, pues, ha de dar al hombre las ideas del bien y del mal, del honor y de la vergüenza, del vicio y de la virtud. (Nota: No se infiere de esto, como maliciosa o torpemente han querido algunos, que la moralidad de las acciones humanas dependen de la educación. (...) El que dijera que el orden físico pende de las ideas que recibimos en la educación, cometería el vicio de confundir las leyes eternas con nuestros conocimientos y con la historia fisiológica de su origen. Las leyes de uno y otro orden son eternas e invariables, las ideas del hombre temporales y contradictorias. El sistema del universo ha sido invariablemente uno mientras los filósofos han fundado sistemas opuestos sobre esta materia.) (...) Dios ha concedido al hombre una luz divina que le dirija, una razón, una inteligencia, con la que elevado sobre las clases brutas puede conocer y apreciar el bien y el mal moral. Pero la educación y el ejercicio han de desenvolver y poner en uso esta noble facultad, que duerme, por decirlo así, en el estúpido hotentote, y está extraviada y perdida en el hombre, lleno de preocupaciones y de corrupción." (pp. 66, 67 i 69).

se agrupan bajo tres epígrafes: estudio del hombre, estudio de la naturaleza y estudio de la religión." (30)

Es clar que sota l'epígraf de "fisiología o verdadera metafísica" no hi ha més que un enfrontament a la metafísica escolàstica, que aleshores seria la "falsa", tot i seguint les petjades de l'anàlisi de Locke (31).

La tornada a l'Antic Règim (des de la derogació de la tasca legislativa de les Corts de Cadis, el maig de 1814, fins el jurament de la Constitució per Ferran IV, el març de 1820) va suposar de nou un erm pel que fa a les lleis sobre la instrucció. Després del pronunciament de Riego i el jurament del rei s'obrí un trienni constitucional que tornaria els ulls de nou al paper de la instrucció en les reformes socials. La cojuntura política, però, no pot pas gaudir d'equilibri. Es més bé l'íestable fruit de les tensions entre els liberals radicals o "exaltados", els moderats o "doceañistas", els afrancesats o "carlotercistas", i fins i tot, els seguidors de l'absolutisme. Vegem, doncs, els resultats pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia d'aquesta cojuntura, començant pel Pla de 1821.

[1821: Reglament de Bardaxil]

Una vegada que l'educació torna a estar assumida per la Secretaria de Governació (quelcom que sempre esdevé als períodes liberals, als conservadors roman a la de Gràcia i Justícia, d'ascendència més clerical), i de nou, tot i seguint la Constitució, és competència de la cambra legislativa, tornen les reformes. Es restableix provisionalment el Pla Caballero del 1807 (32), mentre

(30).- Dit. per Rodrigo Fernández Carvajal, *op. cit.*, pp. 189-190

(31).- Així, Kant parla al pròleg de la primera edició de la *Crítica de la raó pura* d'"una certa fisiologia de l'enteniment humà (pel cèlebre Locke)" (*KrV*, A IX; veure també A 845-846, B 873-874).

(32).- *Gaceta de Madrid*, 20/VIII/1820, pp. 219-220.

les Corts de 1820 continuaren la tasca encetada pels diputats de Cadis. Al seu si anomenaren una Comissió d'Instrucció Pública, que pràcticament acceptà el projecte de 1814, fet damunt de l'informe de Quintana, encara que el va debatre i va incloure-hi diverses esmenes. Per fi, el 29 de juny de 1821 les Corts, fent servir d'una facultat reconeguda per la Constitució, va decretar el Reglament general d'Instrucció Pública, un text legal, amb 12 títols i 130 articles. Els primers articles, al títol primer, determinen les "bases generales de la enseñanza pública". Aquestes eren, dintre de la tradició liberal, la publicitat, la universalitat i la uniformitat, arreplegades als articles 1 i 2, que deien concretament:

"Artículo 1: Toda enseñanza costeada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del gobierno, será pública y uniforme.

"Artículo 2: En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinan a ella." (33)

Mentre l'article 3 reconeixia la gratuïtat de la instrucció. Tot i seguint el projecte de 1814 (i en el fons la llibertat de creació de centres que deriva de Condorcet), el Reglament consagra la divisió entre l'ensenyament públic i el privat, doncs "los artículos anteriores no se entenderán en manera alguna con la enseñanza privada, la cual quedará absolutamente libre". Ara bé, com que l'Església catòlica controlava fins aleshores la majoria dels establiments educatius i havia esdevingut partidària de l'absolutisme, aleshores el Reglament n'adopta mesures de control i defensa, fruit del compromís entre les diferents branques liberals, com ara regles "de buena policia", per tal d'"impedir que se enseñaran máximas o doctrinas contrarias a la religión divina

(33).- *Colección de los Decretos y Ordenes Generales expedidos por las Cortes ordinarias*, t. VII, Madrid, Imprenta Nacional, 1821 -el Reglamento a les pp. 362-381; també citat: Juan Miguel Sánchez de la Campa: *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España, desde sus primitivos tiempos hasta el día*, 2 toms, Burgos, 1871, tom I, pp. 427-430; Alvarez de Morales, *op. cit.*, pp. 505-519; Eduard Fey, *op. cit.*, p. 49.

que profesa la nación, o subversivas de los principios sancionados en la Constitución política de la monarquía" (S'hi afegien altres mesures, com ara examens per als professors i per als alumnes dels, diguem-ne, centres privats, davant de professorat públic).

A més a més de la distinció entre l'ensenyament públic i el privat, el Reglament de 1821 establí al seu article novè que "la enseñanza se divide en primera, segunda y tercera". El primer ensenyament ha d'ésser la instrucció "general e indiscutible que ha de dar-se a la infància". El tercer ensenyament "comprende los estudios que habilitan para ejercer alguna profesión particular" (article 36). De la instrucció secundària, on trobem l'ensenyament filosòfic, diu el Reglament:

"Artículo 21: La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación".

Aquest ensenyament s'haurà d'impartir "en establecimientos a los que se dará el nombre de universidades de provincias" (article 22), dels quals hi haurà almenys una en cada província. Les càtedres d'aquestes universitats hauran d'ésser: "dos de gramática castellana y de lengua latina, una de geografía y cronología, dos de literatura e historia, dos de matemáticas puras, una de física, una de química, una de mineralogía y geología, una de botánica y agricultura, una de zoología, una de lógica y gramática general, una de economía política y estadística, una de moral y derecho natural y una de derecho público y Constitución" (article 24).

Així doncs, a l'ensenyament secundari hi han dues càtedres de Filosofia previstes:

- Lògica i Gramàtica general.
- Moral i Dret natural.

Malgrat que el *Reglamento de Instrucción Pública* disposava la creació d'una càtedra de "Moral y Derecho Natural", en lloc de l'antiga "Filosofia Moral", el llibre de text en continuava essent les *Institutiones philosophicae*, de Jacquier.

Per aquesta darrera es mantenia com a llibre de text les *Institutiones philosophicae* de Jacquier⁽³⁴⁾.

L'influència de les tesis de Destutt de Tracy i els "ideòlegs", pel que fa a la presència curricular de la Filosofia, es veu ratificada amb l'establiment d'una càtedra d'"Ideologia" a la Universitat Central de Madrid, aleshores fundada (article 79), així com pel trasllat de les obres de Destutt de Tracy, que s'hi fan⁽³⁵⁾.

Un testimoni de la necessitat de la reforma curricular el tenim dintre d'aquest fragment del discurs inaugural del curs acadèmic a l'esmentada Universitat Central, pronunciat el 7 de novembre de 1822, per Joaquín Lumbreras (catedràtic de disciplina eclesiàstica general i espanyola), on cal adonar-se'n de les referències als manuals de Filosofia escolàstica (Goudin i Jacquier):

(34).- Llorenç Puig, professor a Carvera, n'indicava: "el autor señalado para la enseñanza de la moral [Jacquier] se resiente del escolasticismo, es oscuro, abunda en palabras vagas e insignificantes y, lo que es consiguiente, en cuestiones nominales." (cit. J. Roura, *op. cit.*, pp. 36-37).

(35).- A més dels *Elementos*, a cura de Juan Justo García, ja citats, cal esmentar el *Comentario sobre el Espíritu de las Leyes de Montesquieu* (Madrid, 1822), a cura de R. Galas, i els *Principios Lógicos*, a cura de J. González Barela (Santiago, 1821). Sobre el pensament de Salas, Martel, Muñoz Capilla i d'altres autors representatius de l'anomenat sensualisme del trienni, vegeu, a més de Menéndez y Pelayo, *Heterodoxos*, V, p. 288 ss. i VI, pp. 110, 127-130 i 135, la notable aproximació realitzada per R. Fernández Carvajal, *op. cit.*, IV/2 (Barcelona, 1969), pp. 341-366, i V (Barcelona, 1969), pp. 187-212.

"Apenas los muchachos sabían leer mal y escribir peor, y tenían en la memoria cuatro respuestas del catecismo de Ripalda u otro semejante, cuando pasaban a estudiar gramática (latina, se entiende, porque la castellana no se enseñaba por lo común) o con un maestro particular, o en una Universidad, Colegio o Seminario. Empleados tres años para saber mal traducir, sin saludar siquiera las verdaderas humanidades, pasaban al estudio de la filosofía en alguno de dichos establecimientos, donde por el Goudin, o cuando mejor por el Jacquier, se estudiaba la jerga del escolasticismo más bien que la verdadera lógica, cuatro cuestiones inútiles en lugar de metafísica, unos cortos principios de filosofía moral entremezclados de errores y absurdos de política." (36)

A. Goudin és l'autor de la *Philosophia thomistica*, text ptolemaic, ben influït pel *Cursus philosophicus thomisticus* (1637) de Juan de Santo Tomás, que s'estudiava a Salamanca a la darrerïa del segle XVIII, i del que tornarem a parlar per l'anacrònica recuperació que en va fer la dictadura feixista. F. Jacquier és l'autor de les ja esmentades *Institutiones philosophicae*. Fins el Pla de 1924, del que en parlarem, s'empraven també com a manuals les *Institutiones Philosophiae* de F. Amat (37), els *Elementa philosophiae* de L. Altieri, els *Elementos de Filosofia*, de Para du Phanjas, una traducció del francès a l'espanyol (38), així com la *Summa Philosophica* de S. M. Roselli. Cal fer esment, també, de l'obra de J. Bentham, *Principios de la ciencia social ... ordenados ... y aplicados a la Constitución española por D. Toribio Núñez* (39).

Cal afegir dues paraules sobre com de dolentment va estar rebut el Reglament de 1821. És clar que el seu text no era satisfactori ni pels

(36).- Segons una referència del propi Manuel José Quintana, hom pot veure l'edició esmentada de les seues *Obras completas*, pp.193-197, cit. per Eduard Fey, *op. cit.*, pp. 49.

(37).- Hi ha una edició, la quarta, publicada a Barcelona: Joaquín Verdaguer, 1829-1830, 3 vols.

(38).- De l'any 1796 que, malgrat la condició d'eclesiàstic del seu autor, gaudí de la simpatia dels sectors més avançats, trobant-se, per exemple, en la biblioteca personal d'Aribau (J. Roura, *op. cit.*, p. 162, el qual cita Casas i Homs: "Aribau a través de su biblioteca", *Documentos y estudios del Instituto Municipal de Historia*, XIX (1968), p. 92).

(39).- Edit. a Salamanca, Impr. Nueva, 1821.

absolutistes (oposats a la "perillosa novetat" de la instrucció pública), ni pels afrancesats (que el trobaven irrealitzable), ni per les branques liberals. A més a més, li calien un conjunt de disposicions complementàries, que la reacció absolutista de l'any 1823 va impedir totalment. Només va sentar unes bases tèbriques que es recuperarien en temps de la llei Moyano.

Complement: Un examen de Filosofía a València, l'any 1830.

Ens ha arribat un llibret amb el programa d'uns exàmens del "Real Seminario de Nobles" de la Ciutat de València, de les primeries de juliol de 1830⁽¹⁾, que resulta ben interessant per veure el contingut dels ensenyaments filosòfics d'aquell temps. El llibret presenta el programa dels exàmens (pp. 3-48) i la distribució dels exercicis (pp. 49-52). Les matèries, els professors i les classes que hi trobem són (conservarem el castellà):

CLASE DE RELIGION. Profesor, el Hermano Pedro Gutierrez.
 Clase de Primeras Letras. Profesor, el Hermano Pedro Gutierrez.
 Calografía; Gramática castellana; Lengua latina.
 Clase infima de Gramática. Profesor, el P. Pedro Damont.
 Clase inferior de Gramática. Profesor, el P. Juan Leal.
 Clase media de Gramática. Profesor, el P. Estevan Estruch.
 Clase suprema de Gramática. Profesor, el P. Francisco Colldefons.
 Clase de Retórica y Poética. Pofesor, el P. Tomás Suárez.
 Clase 1.ª de Matemáticas. Profesor, el P. Miguel Ruiz.
 Aritmética; Algebra (1.ª y 2.ª partes).
 Clase segunda de Matemáticas. Profesor, el P. Miguel Ruiz.
 Geometría (1.ª, 2.ª y 3ª partes); Trigonometría; Geometría Práctica.

FILOSOFIA.
 Clase de Lógica. Profesor, el P. Pascual Valero.
 Clase de Metafísica. Profesor, el P. Pascual Valero.
 (Ex Ontologia; Ex Cosmologia; Ex Psychologia).
 Clase de Lengua Francesa. Profesor, D. Manuel Cerdá.
 Clase de Lengua Griega. Profesor, el P. Tomás Suárez.
 Clase de Cronologia é Historia. Profesor, el P. Salvador Boquet.
 Clase de Geografía. Profesor el P. Miguel Ruiz.

CLASES ACCESORIAS DE MUSICA, DIBUJO, Y ESGRIMA.
 Clases de Música Vocal é Instrumental.
 Solfeo, y Piano. Profesor, D. Salvador Giner.
 Solfeo, y Violin. Profesor, D. Blas Vicente.
 Clase de Dibujo. Profesor, D. José Romá.
 Clase de Esgrima. Profesor, D. José Payero.

(1).- La referència bibliogràfica és: *Certamen Literario / ó / Examen General y Publico / á que se presentan / Los Caballeros Alumnos / Del Real Seminario de Nobles / de la Ciudad de Valencia, / Dirigido por la Compañía de Jesus, / En los días 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11 de Julio / del presente año 1830, á las 4 de la tarde. // Valencia: / Por D. Francisco Brusola, Impresor de Cámara de S. M. / Año dicho [1830], 52 pp. (hi ha una edic. facs. a València, lib. Paris-Valencia, s.a.). Cal advertir que l'acte és un certàmen públic, on els alumnes, a més de contestar a qüestions dels examinadors, presenten dissertacions, intercalen poesies, escenifiquen diàlegs, pronuncien odes, oracions, fan composicions, exposen dibuixos i interpreten cançons.*

El programa dels exàmens, pel que fa a la Filosofia, diu:

[p. 271]

F I L O S O F I A .

Envuelto el espíritu humano , por la fatal consecuencia del pecado original , en las tinieblas de la ignorancia , no puede menos de andar fluctuando en continuas dudas, hasta que perfeccionadas sus operaciones por medio de la Lógica , y alumbrado con las verdades adquiridas en el profundo estudio de la Metafísica , se interna en la multitud de objetos que le rodean , distinguiendo lo claro de lo obscuro , lo falso de lo verdadero , y lo probable de lo cierto en cualquiera de las facultades á que se aplique. A este fin nuestros Seminaristas , junto con el serio estudio de las Matemáticas , se han dedicado á dichas partes de la Filosofia respectivas á las dos clases siguientes.

C L A S E D E L O G I C A .

Profesor, el P. Pascual Valero.

LOS CABALLEROS SEMINARISTAS.

D. Casimiro Fourrat. D. Manuel Salinas.
D. Antonio Ferrer.

Dada la definición de la Filosofia y dividida en las principales partes en que se considera , darán una sucinta noticia de la diferencia que hay entre conocimientos históricos , filosóficos , y matemáticos. Dirán qué sea secta , y cuales son las mas principales que han florecido en la república literaria. Qué es Lógica , dividiéndola en natural y artificial, y asignando su objeto material y formal. Como el fin

[. 281]

de la Lógica no es otro que dirigir las operaciones del entendimiento para raciocinar con rectitud ; la dividirán en disertaciones relativas á las operaciones del entendimiento. Con respecto á la primera , explicarán qué sea percepción simple y compuesta, y la diferencia que hay entre sension y sensación. Manifestarán con claridad el modo de formar diversos objetos por medio de la composición y abstracción, manifestando la facilidad en concebir los géneros, especies é individuos. Dirán que es forma y concreto , y las clases en que este se divide , y explicando con claridad las varias acepciones en que se pueden tomar , aclararán con ejemplos cuando se deba tomar objetiva , y cuando formalmente.

Percibidos los objetos , no se puede dudar que dejan en la mente cierta imagen ó forma de ellos,

á la que llaman los filósofos idea ó nocion. Esplícarrán pues qué sea idea , y en cuántas clases se divide , ya se considere con relacion al origen , ya con relacion á su objeto , ó bien con respecto al modo con que se adquiere ó percibe. Luego que adquirimos las ideas , necesitamos de algunos medios externos ó signos para comunicarlas á nuestros semejantes ; por lo que darán razon de las varias especies de signos , haciendo observacion sobre el uso de ellos , bien sea por la escritura ó ya por la pronunciacion. Para adquirir verdaderos y claros conocimientos , contribuye en gran manera definir las cosas y considerarlas por sus partes. A este fin espondrán qué sea definicion y division , asignando las reglas que se deben observar para la exactitud de una y otra.

Con respecto á la segunda operacion del entendimiento , dirán qué es juicio , su naturaleza , propiedades y requisitos para juzgar rectamente ; ma-

[p. 29]

nifestarán qué es verdad , lógica , falsedad , certeza y evidencia ; de donde inferirán qué sea ciencia, opinion , fe , duda y sospecha , manifestando las diversas clases en que se pueden dividir , y las propiedades de que gozan. El exacto conocimiento de la esterna manifestacion de los juicios , por medio de las palabras , ya sean escritas , ya pronunciadas, debe ocupar la atencion del lógico. Dirán pues qué es proposicion , y esplicadas las partes de que consta , espondrán , que sea suposicion , y de cuantos modos puede encontrarse en ella , estableciendo ademas reglas ciertas y fáciles para encontrarla asi en el sugeto como en el predicado. Dirán qué es equipolencia , conversión y oposicion de las proposiciones , las varias especies que de esta se pueden dar , y asignando sus interesantes propiedades , especialmente de la contradiccion y contrariedad, establecerán reglas ciertas , con las que conocerán, cuando las proposiciones sean contradictorias y cuando no : ademas deberán responder á quanto se les pregunte sobre su cantidad y cualidad, dando por último una nocion de las varias proposiciones con que se ordenan las materias científicas.

Acerca del racionio espondrán su definicion, partes y propiedades de que consta , demostrando los fundamentos y principios en que estriva toda su fuerza. Dirán qué es argumentacion y las varias especies en que se divide , y asignadas sus reglas , las demostrarán y harán ver con varios ejemplos. Como los límites de nuestro entendimiento no nos permiten conocer con evidencia la mayor parte de las verdades sino por medio de la demostracion , se ofrecen dar una idea de ella y de sus diversas especies con algunas reglas para efectuar tan interesante operacion. Por último manifestarán

[p. 30]

la falacia de cualesquiera sofismas que se les propongan.

El orden y método en las materias científicas contribuye en gran manera á que los jóvenes tomen gusto al estudio , y adquieran conocimientos claros y distintos de ellas ; así que , harán ver en qué consiste , ya sea analítico , ya syntético, es- poniendo con claridad el modo de buscar la ver- dad por medio de aquel , y el de presentarla y demostrarla por este despues de encontrada.

Esplicarán el modo de leer y estudi r con apro- vechamento , y espondrán las principales causas y óbicedes , que impiden el progesar en las ciencias.

Por último probarán y defenderán las proposi- ciones siguientes ; y satisfacerán á los argumentos que gustaren proponerles los Señores Examinadores.

1.^a *Logica artificialis est necessaria ad alias scientias in statu perfecto comparandas.*

2.^a *Judicium ad intellectum potius quam ad vo- luntatem pertinet.*

3.^a *Ex duabus propositionibus contradictoriis alia est necessariò et determinatè vera et altera falsa.*

4.^a *Evicentia omnibus exornata characteribus tutissimum est ac infallibile veritatis criterium.*

5.^a *Testimonium sensuum externorum est etiam infallibile veritatis criterium ad existentiam corpo- rum , eorumque qualitates demonstrandas.*

6.^a *Communis naturae sensus est ineluctabile fundamentum ad Religionis veritates detegendas.*

7.^a *Auctoritas humana dummodo plena sit ne- quit nos in errorem inducere.*

[p. 31]

C L A S E D E M E T A F I S I C A .

Profesor, el P. Pascual Valero.

LOS CABALLEROS SEMINARISTAS.

D. Joaquin Nuix.

D. Francisco de Paula Polo.

D. Jaime Oliver.

D. Celedonio Nebot.

Dada una noticia general de la Metafísica , tra- tarán de cada una de sus partes , Ontologia, Cos- mologia y Pscyologia. En cuanto á la primera, es- tablecidos los primeros principios para las verdades necesarias y para las contingentes , tratarán del ente, su esencia , existencia , atributos y modos ; dirán qué es posibilidad y sus especies de esta. Con- siderando las afecciones contrapuestas del ente , dirán qué es identidad , distinción , y las varias clases e que una y otra se divide. Espondrán qué es ente simple , absoluto , relativo , finito é infinito , mu- dable , inmutable , explicando cuando se mudará

intrínseca , y cuando extrínsecamente ; qué es ente necesario y qué contingente , y los varios modos con que puede ser una cosa necesaria. Espondrán las definiciones de la substancia , modo , accidente, subsistencia , supuesto y persona , principio , causa y efecto , de cuántos modos puede ser una cosa primera que otra , clasificando las varias causas y fines que se consideran en la Filosofía universal.

Respecto de la Cosmología ; dada una idea de lo qué se entiende por Mundo , las varias clases en que se consideran los entes , que lo componen segun la conexión ó enlace que tienen entre sí , analizarán las célebres cuestiones sobre el origen y

[p. 32]

perfección del mundo. Darán una noción de lo que es cuerpo y de las propiedades que le caracterizan ; del tiempo , espacio y lugar , ya sea absoluto , ya relativo ; de las diversas acepciones que han dado los filósofos al hado , fortuna y casualidad; y dando una noticia de lo que se entiende por natural y sobrenatural , espondrán qué es milagro; quénes puedan hacerlos , y los caracteres que le distinguen de los juguetes físicos , fábulas y acciones diabólicas.

La Psycologia, ciencia de los espíritus, especialmente de nuestra alma , debe ser uno de los principales objetos de nuestras investigaciones. Por lo que definida y dividida en racional y experimental, y explicado lo concerniente á la facultad de sentir, asignarán la parte del cuerpo donde deba residir nuestra alma. En cuanto á la facultad de imaginar , espondran el modo de fingir ó componer nuevas ideas por medio de su consociacion. Dirán qué es estado de vigilia , delirio, sueño, y las causas de los fantasmas , que en el se nos representan. En cuanto á la memoria , la definirán , ya sea sensitiva , ya intelectual , asignando las causas que contribuyen á aumentarla. De la facultad de entender, manifestarán que sea entendimiento profundo é ingenio , razon , juicio , reflexion , atencion y los varios medios para adquirir ideas distintas. Dirán los sistemas que han inventado los filósofos para esplicar el comercio del alma con el cuerpo , y el origen de las ideas. Con respecto á la voluntad asignarán su objeto , ya sea absoluto , ya relativo , y las propiedades que le distinguen. Dirá qué es apetito sensitivo ó parte inferior del hombre ; qué sea racional ó superior ; qué es libertad y sus especies , con todo lo concerniente á ella ; que sea

[p. 33]

materia , espíritu y sus propiedades , inmortalidad y de cuantos modos sea. Hablarán del origen del alma y de los varios sistemas de los filósofos para explicarla. Por último harán algunas observaciones sobre el alma de los brutos.

Defenderán las conclusiones siguientes; y satis-

farán á las objeciones que los Señores Examinadores gustaren hacerles.

EX ONTOLOGIA .

- 1.^a *Infinitum ex entibus finitis consurgere non potest.*
- 2.^a *Duo infinita existere nequeunt.*
- 3.^a *Ens , quod in sua essentia includit rationem sufficientem existendi , est absolute necessarium; sive absoluta necessitate existit.*
- 4.^a *Ens à se existens , neque initium, immutabile.*
- 5.^a *Ens à se est simplex , infinitum , immutabile.*
- 6.^a *Ens à se debet habere omnes perfectiones possibles, adeoque perfectissimum est omni genere perfectionis , quae nullam imperfectionem includat.*
- 7.^a *Ens à se est immsum atque unicum.*
- 8.^a *Demonstratur contra Atheos , quod nullum ens contingens possit habere rationem sufficientem suae existentiae in alio contingente , ita ut illa extra seriem contingentium non extendatur.*

EX COSMOLOGIA .

- 1.^a *Demonstratur contra impium Spinozam ejusque assecias , materiam hujus adspectabilis mundi fuisse à Deo in tempore creatam.*

[p. 341]

- 2.^a *Materia atque adeo mundus , ita in tempore creatus est , ut neque in aeternitate condi poterit.*
- 3.^a *Mundus iste omnium possibilium perfectissimus non est ; est tamen suo in genere perfectus ita , ut fini quem Deus per illum obtinere vult, omnino congruat.*
- 4.^a *Miraculum possibile est , comprehenditque omnes effectus super naturales.*
- 5.^a *Solius omnipotentiae est miracula patrare.*

EX PSYCOLOGIA .

- 1.^a *Anima nostra existit.*
- 2.^a *Anima nostra nihil appetit nisi sub ratione boni ; nihil adversatur nisi sub ratione mali.*
- 3.^a *Eadem pollet libertate à coactione.*
- 4.^a *Est etiam libera libertate indifferentiae.*
- 5.^a *Systema influxus physici etiamsi obscuritate non modica sit implicitum defendi tamen posse videtur.*
- 6.^a *Materia cogitare non potest.*
- 7.^a *Anima humana est incorporea.*
- 8.^a *Eadem est spiritualis.*
- 9.^a *Mens humana ita condita à Deo est , ut naturalium causarum viribus nunquam destrui possit.*
- 10.^a *Naturali ratione ac ferè omnium gentium auctoritate certum est , animam in posterum semper à Deo conservari , ideoque inmortalem esse.*
- 11.^a *Bruta animantia autómata naturalia non*

sunt; quae omni interno agendi principio destituantur.

12.ª *Bestiae et sentiendi , et percipiendi seu cognoscendi , ac imaginandi facultate pollent ; intellectu tamen ac ratione destituuntur.*

De la distribució de les proves, el programa estableix per al segon examen (6 de juliol), el de Lògica, dia al qual...

"D. Casimiro Fourrat dirá una disertación latina , que él mismo ha compuesto , en la que probará la utilidad y necesidad de la Lógica, en esta proposición:

Lógica est necessaria ad scientias in statu perfecto comparandas. Sobre la cual se le podrá arguir tanto en forma silogística, como en materia." (p. 50).

Al quart examen (8 de juliol) se'n fa la prova de Metafísica (Ontologia i Cosmologia), afegint el programa la següent nota:

"Ademas D. Joaquin Nuix dirá una disertacion latina, que él mismo ha trabajado , en la que defenderá la existencia de un Ser Supremo , que goza de todas las perfecciones , en esta proposicion :

Existit necessario ens perfectissimum , in quo ratio sufficiens existentiae contingentium collocari debet. Sobre la qual se le podrá arguir , tanto en forma silogística, como en materia." (loc. cit.)

La part psicològica de la Metafísica apareix al 6ª examen (10 de juliol). També un alumne hi fa una dissertació sobre una proposició escolàstica:

"Ademas D. Francisco de Paula Polo dirá una disertación latina , que él mismo ha compuesto , en la que defenderá la inmortalidad de nuestra alma , en esta proposición:

Anima humana in pòsterum semper à Deo conservabitur , ideoque immortalis est. Sobre la cual se le podrá arguir , tanto en forma silogística , como en materia." (p. 51)

Els alumnes esmentats, "caballeros seminaristas", també apareixen en altres proves, com ara: Casimiro Fourrat, Antonio Ferrer i Celedonio Nebot (Àlgebra, 2.ª part i Esgrima); Joaquin Nuix (Esgrima, classe segona de Matemàtiques i classe de Dibuix); Francisco de Paula Polo (classe segona de

Matemàtiques i classe de Dibuix) i Jaime Oliver (classe segona de Matemàtiques)

b) Des de la Reacció absolutista fins el Bienni.

[1824: Pla Calomarde]

Els anys 1822 i 1823 es produïren als Països Catalans les primeres accions obreres contra el maquinisme a Alcoi i Camprodon. Aquestes llavors del moviment obrer eren contemporànies amb la reacció absolutista, que esdevingué l'any 1823. Hi es produí en abril la invasió de l'exèrcit francès, "Els Cent mil fills de St. Lluís" (l'ocupació fou seguida d'una entrada massiva de manufacturats francesos que provoca la crisi de la indústria), i en octubre es derogava l'obra legislativa del Trieni. S'encetava així una dècada absolutista, l'"ominosa", que s'obria amb una forta repressió cultural i ideològica, i que, pel que fa a l'ordenació del sistema educatiu i particularment de l'ensenyament de la Filosofia, tingué el seu desenvolupament legal al si del Pla Calomarde de 1824. Vegem, per parts, aquests dos elements.

L'absolutisme borbònic torna amb una repressió aferrisada. Per exemple, a Madrid, el nombre de periòdics cau d'uns seixanta-cinc al trieni liberal, a només quatre a l'any 1824, la *Gaceta* i uns pocs d'oficialistes. Entre les revistes publicades al període liberal anterior, i que no haurien de sobreviure a la reacció, hom pot assenyalar algunes de contingut filosòfic, com ara dues publicades a Catalunya, el *Periòdico Universal de Ciencias, Literatura y Artes*, dirigit per Ignasi Sanponts, i que va aparèixer a la primavera de 1821, ubicant-se ben a prop de la Societat Filosòfica, que encapçalà Aribau des de 1815 fins 1820, i que va tenir com un dels seus fundadors a Joaquim Llaró, que seria professor de Martí d'Eixalà, i també *El Europeo*, revista romàntica i progressista, pròxima també a la Societat, que va eixir des del 18-X-1823, amb un significatiu article editorial titulat "Ideología. Reflexiones sobre el método de juzgar", fins al 14-IV-1824. Aquest any s'ordena també el lliurament als retors de tots els llibres, publicats o introduïts durant el Trieni, i de

tots aquells prohibits per l'Església i la Inquisició, tot i oferint-se premis als delators. Comissions militars i Juntes de fe continuen la tasca inquisitorial. Fruit d'aquesta serà l'execució de Gaietà Ripoll, sota les acusacions de no anar a missa, no eixir a la porta de l'escola quan passava-hi el viàtic i d'ensenyar la religió natural i no pas la cristiana. La repressió arriba també a la Universitat. S'ordena que tornen de Madrid i Barcelona a les seues ubicacions clàssiques les antigues universitats d'Alcalà i Cervera, es tanquen altres centres i, fins i tot, es suspèn la docència durant un parell de cursos. Es coneguda una dita relacionada amb la Universitat ceriverina, apareguda a la *Gaceta* del 3 de maig de 1823: "Lluny de nosaltres la perillosa novetat de discórrer".

Al camp de la legislació educativa, les competències tornen al secretari de Gràcia i Justícia, juntament amb el Consell Reial, els quals aviat deroguen el reglament de 1821. El 14 d'octubre de 1824 està datat el "Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino", més conegut com a Plan Calomarde, malgrat que el seu autor fou el pare Manuel Martínez, de l'ordre mercedària, que arribaria a bisbe de Màlaga. Els trets fonamentals del Pla Calomarde, que romandria vigent, com a Pla, fins el 1845 (ja en veurem les esmenes) eren:

1.- Regulació de la uniformitat dels estudis, tot i establint-se exhaustivament els llibres que hauran d'estudiar-se, els mètodes d'ensenyament, la durada dels cursos acadèmics, els dies lectius i els de descans, les faltes d'assistència, els exàmens de grau, etc.

2.- Control i centralització dels estudis superiors. Les universitats resten sotmeses a la Secretaria de Gràcia i Justícia. El govern nomena els rectors, "cap de la Universitat", d'una terna proposada pel claustre. Es regula també les oposicions d'accés a càtedra i s'unifica els sous dels catedràtics.

3.- L'Estat enten l'ensenyament com una eina de control ideològic, i ho fa força bel.ligerantment. Només cal donar un cop d'ull al títol XXX, sobre "disciplina religiosa y moral". Es seu primer article diu:

"Para que la educación moral y religiosa de los jóvenes, no menos importante que su instrucción literaria, se afiance sobre bases sólidas, habrá en cada Universidad un tribunal de censura y corrección, encargado de velar y hacer que se observen las siguientes leyes de policía escolástica y disciplina moral y religiosa, que obligarán a los maestros y discípulos." (art. 266).

D'entre les "lleis de policia escolástica" que assenyala el Pla Calomarde, hom pot assenyalar, per exemple, que els alumnes que es matriculen per primera vegada hauran de presentar-hi "la fe de bautismo y un certificado de buena conducta política y religiosa dado por el párroco y autoridad civil de donde procede" (article 268); el mateix certificat presentaran els opositors a càtedres (article 271); es vetllarà "sobre los excesos que puedan cometer los estudiantes" i "si tienen reuniones sospechosas" (article 278); es vigilarà "esmeradamente para que no se lean ni circulen entre los individuos de la Universidad libros prohibidos o de malas doctrinas y manifiestamente corruptores" (article 294); a més a més "del cumplimiento de Iglesia en la Pascua, habrá en el curso dos días solemnes de confesión y comunión, a la que son obligados todos los individuos no presbíteros del gremio y claustro de las universidades, uno será el de la Inmaculada Concepción de María Santísima y otro el último domingo del mes de mayo" (article 300). L'obsessió pel dogma de la Inmaculada esdevé un autèntic *shiboleth* (un "setze metges..."). Així l'article 167 deia: "A los juramentos prescritos por estatutos y por las leyes que mandan se jure, antes de recibir grados o posesionarse de las cátedras, enseñar y sostener la doctrina del Concilio de Constanza contra el regicidio, y enseñar y defender la Inmaculada Concepción de María Santísima, se añadirán los dos siguientes: Primero, enseñar y defender la soberanía del rey nuestro señor y los derechos de su Corona. Segundo, no haber pertenecido jamás a las sociedades secretas reprobadas por las leyes." L'elogi al rei també era present a l'article

166, que establecia que els exercicis de doctorat havien de terminar amb "un elogio en latín, que pronunciará el nuevo doctor, en alabanza del monarca que con tanto celo promueve los estudios generales de las ciencias útiles a la religión y al Estado"⁽⁴⁰⁾. La repressió legal, mitjançant entre altres "Tribunals de Purificació", no aconseguí, però, frenar definitivament la circulació de les obres prohibides ni l'extensió de lògies i societats secretes. Així Vicente Cacho Viu, al seu estudi sobre la ILE, diu:

"Las prevenciones establecidas por el plan de 24 no consiguieron atajar el paso a las ideas enciclopedistas, que aún seguían alimentando al liberalismo español. Los libros excluidos de la enseñanza por el plan Calomarde eran ávidamente leídos por los estudiantes, que los escondían bajo el manteo o entre los colchones de sus camas para que nadie los descubriese."⁽⁴¹⁾

Força vehement és el judici de Menéndez y Pelayo (on hi ha que advertir que pel "pasado desorden" cal entendre el Trieni, mentres que parla dels innombrables polítics liberals exiliats per la reacció com els "emigrados"):

"Ni todo esto, ni las prácticas religiosas a que por el mismo plan se sujetaba a los estudiantes, bastaron a impedir la depravación creciente de la juventud universitaria, ya por espíritu de resistencia, ya por dejos y resabios del pasado desorden, ya porque heredasen de padres y maestros, a pesar del diligente cuidado que se puso en expurgar las cátedras, la infección moral del siglo XVIII, y a por la abundancia de malos libros que, bajo el manteo y sigilosamente, circulaban. A punto llegaron las cosas en 1830, de conspirarse casi públicamente en las Universidades, a cuya sobra florecían las logias, viéndose obligado el Gobierno de Calomarde a la desatentada providencia de cerrar las aulas por dos enteros cursos académicos: muestra de flaqueza más que de intolerancia, de la cual se aprovecharon grandemente los emigrados, para cargarle con los dicterios de *obscurantista y enemigo de las luces*."⁽⁴²⁾

(40).- Hom pot veure l'anàlisi de Manuel de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 84 i 85.

(41).- Vicente Cacho Viu: *La Institución Libre de Enseñanza. I Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid, Ed. Rialp, S.A., 1962, pp. 25-26.

(42).- Marcelino Menéndez y Pelayo: *Historia de los heterodoxos españoles*, tom VI (heterodoxia en el siglo XIX). Madrid, Ed. Nac. Nº. 40, 1948, p. 146.

La Comissió que havia redactat el Pla Calomarde -com s'ha vist, adreçat fonamentalment a l'ensenyament superior- va concloure la seua tasca tot i ordenant les instruccions primària i secundària. Així es promulga el 1825 el "Plan y Reglamento de Escuelas Primaras Letras del Reino"⁽⁴³⁾. Com que la ordenació d'aquest segment educatiu s'estima menys compromesa que l'ensenyament superior, s'hi adopten més elements de l'informe Quintana, com ara la creació de la Junta Superior d'Inspecció i de juntes provincials, l'establiment (de jure) d'escoles en pobles de més de 50 habitants i continguts curriculars semblants al Pla del 21⁽⁴⁴⁾. Però tornem al desenvolupament del reaccionari Pla Calomarde.

[1826: El "Reglament General..." del Pla Calomarde]

La Comissió va elaborar també un Pla regulador de l'ensenyament secundari, entès com a preparació a la Universitat. Aquest Pla s'anomenà "Reglamento general de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades" i va estar datat el 1826. Les Escoles de Llatinitat pertanyen a l'estructura de l'antic règim. S'hi accedia una vegada que l'alumne havia deprés les primeres lletres, estudiant-s'hi tres cursos d'"humanitats i llengües", fonamentalment la llatina. Posteriorment l'estudiant passava a les Facultats Menors de Filosofia, diguem-ne Instituts, on s'hi impartien tres cursos de "filosofia elemental". Hi havien tres càtedres de Filosofia. Cada professor ensenyava als seus alumnes des del primer fins el tercer curs filosòfic. Al primer curs, s'impartia "dialèctica

(43).- *Colección de Decretos y Ordenes Generales expedidos por las Cortes ordinarias*, t. X, pp. 51-88.

(44).- Per altra banda, el "Plan y Reglamento de Escuelas Primaras Letras del Reino", de 1825, va fer que l'ensenyament oficial s'impartira uniformement en castellà. Mancaven encara quasi deu anys fins que l'oda *A la Pàtria (Trobés)*, de Bonaventura-Carles Aribau, encetara (convencionalment) la "Renaixença", desde les pàgines de la revista *El Vapor* (24 d'agost de 1833): "En llemosí sonà lo meu primer vagit, / quan del mugró matern la dolça llet bevia; / en llemosí al senyor pregava cada dia, / e càntics llemosins somiava cada nit. / Si quan me trobo sol, parl'amb mon esprit, / en llemosí li parl; que llengua altra no sent, / e ma boca llavors no sap mentir ni ment, / puix surten mes raons del centre de mon pit."

i ontologia"; al tercer "cosmologia i psicologia" (per "psicologia" cal entendre "ètica"). Els Col·legis d'Humanitats responien també a una estructura tradicional. S'estudiaven-hi les primeres lletres, els estudis de llatinitat, els de Filosofia i altres, com ara, Història, Geografia i Cronologia, Literatura, Francès i Italià. El nou llibre de text per als estudis de Filosofia, que ha de substituir a tots els altres és el d'Andrés de Guevara y Basozabal *Institutionum elementarium philosophiae*, una obra que seguia la mateixa línia, diguem-ne, enciclopèdica dels "cursos filosòfics", que solien aplegar molts coneixements de Física, Química, Matemàtiques i Adhuc Geografia, malgrat que algunes d'aquestes disciplines ja gaudien d'un parell de segles de vida pròpia⁽⁴⁵⁾. De les resistències de l'antiga "regina scientiarum" a perdre el seu estatut, ofereix una mostra el fet que fins el Pla de Pedro José Pidal (1845), del qual en parlarem, la part que tracta de Lògica i Ontologia de l'obra de Guevara servi com a text oficial a la Universitat de Barcelona⁽⁴⁶⁾.

(45).- Cal recordar que, com diu I. Casanovas al seu estudi sobre Josep Finestres: "Les ciències naturals començaren d'entrar en la filosofia, mes gairebé per pura juxtaposició, o millor dit, per pura substitució d'algunes tesis de lògica o de metafísica per altres tants teoremes de matemàtiques o nocions de física, astronomia o història natural, com haurien pogut fer-hi entrar la geografia o l'agricultura." (I. Casanovas: *Josep Finestres. Estudis biogràfics*, Barcelona, 1931, p. 152; cit. J. Roura, *op. cit.*, p. 148 n.).

(46).- Hom pot veure: "Obras adoptadas por el claustro de la facultad de Filosofia" a *Diario de Barcelona*, any 1845, p. 4.698-4.700, citat i glossat per Jaume Roura, *op. cit.*, pp. 149, 162, 165, 203 i 205. Cal veure hi també la referència: Guevara, A. de, *La Lògica de D....*, trad. por J. Tejada y Ramiro. Valencia, B. Monfort, 1837. Un procediment per a esmenar la mancança de manuals fou el de permetre de bell nou l'entrada a les aules dels llibres que ja havien estat utilitzats durant el trienni liberal, com la *Lògica* de C. Baldinotti (*Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad*, trad. por D. Santos Díez González, Madrid, Benito Cano, 1798; entre 1834 i 1840 se'n feren quatre noves edicions: una a Saragossa, una altra a València i dues a Madrid, la qual cosa indica ben bé la difusió i possiblement l'ús del manual durant aquest anys), els *Elementos de Filosofia moral* de M. Martel (Madrid, Imp. de Yenes, 1840, 2^a edició; tercera del 1843 i quarta del 1845. La primera edició és molt anterior, com assenyalava Menéndez y Pelayo, *Heterodoxos*, VI, p. 130, n.1), dels quals es va fer un resum, *Breves lecciones de filosofia moral* (Mataró, 1846), per a l'ús dels alumnes de les Escoles Pies d'aquella ciutat) i sobretot els *Elementos* de Juan Justo García, ja comentats (cfr. Roura, *op. cit.*, pp. 162-163).

Per últim, el Pla Calomarde va establir l'any 1824 per a la Facultat de Filosofia els mateixos graus acadèmics que existien a les Facultats majors, encara que, és clar, no s'equiparà pas amb aquestes.

[1836: Pla del Duc de Rivas]

El Pla Calomarde no va durar gaire. Fins el següent Pla que va legislar sobre l'ensenyament de la Filosofia (amb el Duc de Rivas, l'any 1836), la conjuntura social i política va sofrir de greus esdeveniments: la retirada de l'exercit francès (1826), la desamortització agrària (que per exemple significa una petita revolució econòmica a Mallorca i Menorca -horta, ametllers, vinya, calçat...-), encara que no arribà a reforma agrària, el trànsit del proteccionisme (1826 i ss.) (que, per exemple, al País Valencià afavoria la seda, el cànem i l'arròs) al lliurecanvisme (1834 i ss.) (que n'afavoreria la taronja), i la supressió definitiva del sistema gremial; la introducció del vapor a la indústria (1830 i ss.) amb els primers fusos *mule-jennies* a Barcelona (1833), etc. Al camp educatiu, el monarca tanca l'any 1830 totes les universitats, fins i tot la catalana (restaurada per ell a Cervera), així com les "universitats de província" (d'estudis secundaris) i es suprimeixen els "perillosos" ensenyaments de matemàtiques i astronomia, tot i preferint-se la música, la dansa i l'esgrima. Continuen els esdeveniments. Mor el rei Ferran (setembre de 1833) i assumeix la regència Maria Cristina (1833-1841), es produeix el sorgiment del moviment carlista, la revolució liberal (1835), innumbrables pronunciaments militars, la supressió definitiva de la Inquisició (1834), l'extinció de les ordres religioses (1835), etc. En mig de tot això, semblen encertades les paraules de Menéndez y Pelayo: "El Plan de 1824 duró poco, se cumplió mal, y era, aunque bien intencionado, pobre, atrasado y ruin en comparación con el empuje que en otras partes llevaban los estudios." (47)

(47).- *Historia de los Heterodoxos españoles*. Tomo VI (Heterodoxia en el siglo XIX), Madrid, Ed. Nac., N.º 40, 1948, p. 146.

Abans de veure el Pla de 1836, el destí del qual encara fou més desafortunat que el de Calomarde⁽⁴⁸⁾, cal parar esment en altres manifestacions que trobem d'un ensenyament més difús de la Filosofia. Així, per exemple, l'any 1835, l'Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, d'una banda, i la de Ciències, d'altra, establiren càtedres o ensenyances de tipus humanístic i científic respectivament. La finalitat d'aquestes institucions era la d'organitzar de manera oficiosa, però efectiva, l'ensenyament mitjà a Barcelona, i preparar així el terreny per tal que la ciutat obtingués una institució de caràcter universitari o bé el trasllat de la Universitat de Cervera. A l'Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona es va crear una càtedra d'Ideologia i Lògica, la qual cosa es degué al patrici de l'ensenyament a Barcelona, Josep Melcior Prat, que en aquell moment havia estat nomenat cap polític o governador civil de Barcelona (per aquest càrrec era president nat de l'Acadèmia). Melcior manifestà als socis la necessitat d'una càtedra de "veritable lògica", tot i afirmant que la que s'ensenyava al Seminari Diocesà, amb el text d'Amat, no mereixia d'aital nom; aquesta veritable lògica havia d'entendre's des de la teoria de la Ideologia. D'aquesta mateixa opinió era P. F. Monlau, el qual al discurs de la "Inauguración de las enseñanzas gratuitas establecidas en la Real Academia de Ciencias Naturales y Artes de Barcelona" (Barcelona, 1835) va exposar el seu concepte de la Ideologia com a "ramificació de la història natural", segons la idea de Destutt de Tracy, i en remarcà la importància normativa per al coneixement i per a la conducta (pp. 2-7). De com Monlau i Prat pretenien d'instaurar una càtedra d'Ideologia com alternativa a la Filosofia imperant, és una mostra també el fet que el president nat de l'Acadèmia va oferir (el 23/IX/1835) els locals al professor de Filosofia, l'Abat Joan de Zafont, per a que hi expliqués Física i no pas Filosofia; la càtedra d'Ideologia s'oferí a Ramón Martí d'Eixalà⁽⁴⁹⁾. A la mateixa tardor de 1835 s'obria (o es reobria) a

(48).- Cfr. Manuel de Fuelles Benítez, *op. cit.*, pp. 97 i ss.

(49).- Jaume Roura, *op. cit.*, pp. 52-53.

Madrid l'Ateneu, elegint-ne com a primer president, en desembre del mateix any, el duc de Rivas (del qual aviat parlarem més). Des del principi, l'Ateneu madrileny fou centre de debat i irradiació cultural, tant per les seues lliçons públiques com per les càtedres, en un horitzó on cal recordar figures com Francisco Fabra Soldevilla, qui publicà l'any 1838 la seua obra *Filosofía de la Legislación Natural fundada en la Antropología*, on es declarava partidari del monisme científic, Ramón Sales, influït pel pragmatisme anglès i, també, Toribio Núñez i Flórez Estrada.

El Pla de 1836 o Pla del duc de Rivas, anomenat així perquè aquest el va rubricar com a Ministre de Governació, malgrat que el cap del gabinet era Mendizábal, el ministre corresponent encarregat de la instrucció era Istúriz i el seu nom complet era "Plan General de Instrucción Pública, decretado por S. M. la Reina Gobernadora en 4 de agosto de 1836"⁽⁵⁰⁾, sorgeix en un moment de greus tensions al si del grup liberal que havia pres el poder. Després del moderat Javier de Burgos, Mendizábal amb una sèrie de mesures radicals acceleraria l'escissió entre aquells de menys exaltats i aquells altres de més progressistes. El duc de Rivas⁽⁵¹⁾ i Istúriz romandrien amb el temps a les files moderades. Es per això que el Pla de 1836 és ben interessant, en primer lloc, com una expressió de la concepció educativa del liberalisme moderat, i, com a conseqüència d'açò i en segon lloc, perquè hauria d'ésser incorporat als seus trets fonamentals als plans de Pidal i Moyano.

El Pla del duc de Rivas va estar promulgat, com ja s'ha dit, pel real decret de 4 d'agost de 1836 (doncs, l'estatut reial no atribuïa pas a cap de les dues cambres colegislatives atribucions en matèria educativa). Els darrers dies

(50).- Hi ha una edició publicada a Madrid, per la Impr. Reial, l'any 1836, un exemplar de la qual hem vist a la Bib. Nac. de Madrid.

(51).- Per cert que el duc de Rivas, per altra banda, va ser l'autor dels primers esments que es feren a l'estat espanyol del pensament d'I. Kant, al qui va mencionar en un escrit de 1807, junt amb Herder i Pestalozzi.

del mes de juliol, però, havia maurat una greu crisi ministerial, expressió de l'escissió esmentada. Els pronunciaments militars, juntament amb moviments prebèlics, imposen la substitució de Mendizábal pel propi Istúriz i, agreujats els enfrontaments, d'aquest pel progressista Calatrava, a més de donar-li de nou vigència al text constitucional de 1812, el que liquidà definitivament el Pla sobre la instrucció, redistribuint novament les competències.

El Pla del duc de Rivas era força ambiciós, malgrat les seues declaracions inicials⁽⁵²⁾. El que resulta cert és que s'hi deixen de banda els principis liberals (més bé, il·lustrats) clàssics de l'educació universal (el primat de la propietat redueix la igualtat a jurídica) i la pretensió d'estendre a tothom l'ensenyament secundari, que s'enten ara, més que mai, com una preparació per l'educació universitària o superior (amb un caràcter, és clar, elitista): la nova cojuntura social deixa a l'oblit la noble tasca de la formació lliure de l'esperit lliure. Pel que fa a l'estructura del sistema educatiu contemplada al Pla, cal dir que hi es regulaven tres graus d'ensenyament. La instrucció primària és dividida en elemental (que donaria unes nocions bàsiques) i superior (que les ampliaria). S'hi legislava també sobre la formació dels mestres i sobre la instrucció primària privada.

L'ensenyament secundari és, com ja s'ha dit, palesament elitista, tot seguint les corrents moderades i enfrontant-se a les progressistes. Així hom pot llegir a la secció segona, títol II ("De la Instrucción secundaria") del Pla el següent:

"La instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las

(52).- Com ara: "Mi deseo ha sido asentar un plan sobre los principios más liberales que en el día se conocen no omitiendo mejora alguna de cuantas existen en los países extranjeros y pueden aplicarse a nuestra patria." (*Plan general...*, edic. Madrid, Impr. Real, 1836, p. 6).

Facultades mayores y Escuelas especiales." (53)

D'acord amb el nou Pla, l'antiga estructuració dels anomenats "estudis de Filosofia", era substituït per una concepció més moderna de l'ensenyament mitjà. En lloc de la Facultat menor de Filosofia hom disposa la creació d'Instituts, tant d'elementals com de secundaris, en les principals poblacions del regne. Així ho diu la llei:

"La instrucción pública secundaria se dividirá en elemental y superior." (Article 27)

L'ensenyament secundari elemental s'hauria d'impartir als instituts elementals, la financiació de les despeses dels quals hauria d'eixir dels pressuposts provincials, de les retribucions de les matricules i de les rendes d'ensenyament que calgués de suprimir. Els seus continguts filosòfics eren:

"La elemental comprenderá: ... Elementos de ... Ideología; Elementos de ... Religión, de moral y de política." (Article 28).

Cal advertir que s'hi establia un nombre de matèries en el qual la Filosofia, que en el pla anterior servia encara d'aglutinant de les altres disciplines, resta ara reduïda a una de més sense ni tan sols conservar el seu nom, que fou substituït pel d'Ideologia.

La instrucció secundària superior s'havia d'impartir als instituts superiors, les despeses dels quals havien d'eixir del pressupost de l'Estat, per les retribucions de matricules i per rendes d'establiments públics que calgués de suprimir per tal de crear aquells instituts. Pel que fa als seus curricula,

(53).- Article 25. Hom pot veure: *Colección de Decretos...*, t. XXI; Alvarez de Morales, *op. cit.*, ap. III, pp. 567-587; Manuel Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 21-22; Eduard Fey, *op. cit.*, pp. 50-51).

eren una ampliació de l'ensenyament secundari l'elemental, tot i afegint-ne algunes disciplines:

"La instrucción secundaria superior comprenderá las mismas materias que la elemental, pero con mayor extensión, además la Economía, Política [o "Economía política" segons altres fonts], Derecho natural, Administración y cuantas preparan de un modo especial para las Facultades Mayores." (Article 32)

S'establia també al Pla els requisits per al ciutadà que volgués obrir un centre d'ensenyament secundari (ésser espanyol, amb més de vint-i-cinc anys, ésser llicenciat en Ciències o en Lletres, disposar d'un certificat municipal de bona conducta, inscriure's com a director de l'establiment a l'institut més pròxim i manifestar per escrit el mètode que pensava adoptar a l'ensenyament, a més de no haver estat condemnat o rehabilitat de penes infamatòries.

Pel que fa a l'ensenyament universitari, aquest es veu ampliat. Així, es legisla sobre les Facultats (a les clàssiques de Teologia, Jurisprudència -de la qual depenia la càtedra de Moral i Dret Natural- i Medicina, s'afegien les de Farmàcia i Veterinària), les Escoles Especials i els Estudis d'Erudició (Arqueologia, Numismàtica i Bibliografia).

Cal dir també que al Pla s'establia la llibertat d'ús de llibre de text (quelcom que es mantendria amb les mesures provisionals de 1836, després de la caiguda dels moderats) i el requisit de fer públic al principi de curs el programa de les lliçons. Textualment:

"En los Institutos superiores y Facultades mayores no tendrán obligación los profesores de seguir texto alguno en sus explicaciones, ni podrán imponerla a sus discípulos." (Article 85)

"Al principio de cada curso presentarán a la aprobación del claustro general el programa de sus lecciones distribuidas en días lectivos, el cual se imprimirá y fijará a la puerta de las aulas respectivas." (Article 86).

El govern progressista de Calatrava va restablir la Direcció General d'Estudis (la llavor del Ministeri d'Educació que havia establert la Constitució de 1812 com a depenent de Governació i que als períodes absolutistes havia estat substituïda per una Inspecció General d'Instrucció Pública, depenent de Gràcia i Justícia), al front de la qual va posar Quintana. La Direcció General hagué de redactar a corre cuita un "arreglo provisional" abans de l'apertura del curs 1836-1837. Es va decidir, deixant de banda l'ensenyament primari, fer unes esmenes provisionals al Pla Calomarde, de 1824, que seguia vigent pel que feia als altres dos graus. Així, es modificaren els plans d'estudi de les Facultats majors, i s'introduïren algunes disciplines noves a l'ensenyament secundari, com ara, Geometria, Química, Literatura, Història, etc., als tres anys de Filosofia que s'exigeix per a l'accés a les Facultats majors. Com al Pla de 1824, es mantenen les tres càtedres de Filosofia, encara que els professors no acompanyen pas els seus alumnes durant els tres cursos. Tot al contrari, s'encarrega cadascú d'una disciplina filosòfica. Així, al primer curs es tracten "Lògica i Principis de gramàtica general" i al tercer curs s'hi estudien "Filosofia moral" i "Fonaments de religió" (ambdues matèries constituïen una sola càtedra de les tres assenyalades per a l'ensenyament de totes les assignatures). El judici de Gil de Zárate sobre l'ensenyament d'aquest període destaca la funció ideològica (adoctrinadora) que se li encomana:

"La parte filosófica volvió a dominar, y la canónica desapareció casi completamente; lejos de dar cabida a las ideas ultramontanas, se procuró hacer olvidar cuanto tuviese relación con ellas, o mejor dicho, infundir en los jóvenes un espíritu diametralmente opuesto."

El vessant liberal de l'Arreglo restava palés a les disposicions relatives a l'ús i l'elecció de llibres de text. Deia l'article 5º:

(54).- Cit. per Cacho Viu, *op. cit.*, p. 27 i arreplegat per Eduard Fey, *op. cit.*, p. 51.

"Los catedráticos podrán elegir el libro o libros de texto que le pareciere más conveniente. También se les da la facultad para no adoptar libro alguno de texto, excepto en las facultades de jurisprudencia civil y canónica, y teología, pudiendo hacer sus explicaciones por medio de cuadernos o simplemente orales. En todo caso permitirán, y aun excitarán a los oyentes a que tomen las apuntes en cada lección si los discípulos han entendido y aprendido la anterior." (55)

Juan Valera ofereix un testimoni sobre les classes de Filosofia d'aquella època:

"Hay un refrán antiguo que dice: *La gramática con babas y la filosofía con barbas*. Nadie, sin embargo, se acordaba o hacía caso de este refrán desde el año 1838 al de 1840. Así es que, en la segunda enseñanza, en vez de darnos algunas noticias elementales de retórica y poética, a fin de que empezásemos a comprender la belleza del estilo y la propiedad de las expresiones, y en vez de hacernos formar una idea somera del Universo visible por medio de los rudimentos de las ciencias físicas y matemáticas, y en vez de ir adornando nuestra memoria con hechos importantes, a fin de que atinásemos a clasificar y ordenar en nuestra mente algo de la muchedumbre de sucesos que llenan el tiempo, nos hundían, no bien salíamos de la niñez, en los más tenebrosos y profundos problemas de la metafísica y de la ética.

Yo cursé metafísica y ética desde la edad de trece años a la de quince. Otro chicos, más precoces o más inteligentes que yo, comprenderían quizá todo aquello. Yo no logré entender una palabra. Y como nunca me ha interesado ni me ha divertido lo que no entiendo, no estudié por entonces palabra alguna de filosofía, proporcionando muy malos ratos a mis padres y a mi maestro. Era éste un virtuoso sacerdote, lleno de discreción, paciencia y bondad, quien de sobra notaría lo absurdo de querer infundir en el alma de un chicuelo cuestiones tan oscuras. Por esto, sin duda, tenía la manga ancha, como suele decirse. Con todo, bien se esmeraba él, y bien procuraba, con dulzura y benignidad que jamás olvidaré, despertar mi afición a tan difíciles estudios y hacerme alcanzar un poco de su valor y sentido. A menudo me preguntaba en cátedra la lección. Yo ni por acaso la supe ni una sola vez; pero me valía de un método sencillo para salir del paso. De la filosofía de aquel santo varón nada sabía yo; pero no ignoraba que a más de catedrático del seminario de Málaga, era cura párroco, era bueno, era piadoso, y creía como yo que el alma es espiritual; que hay vida eterna, premios y castigos; Dios todopoderoso justo y clemente, creador y conservador de todas las cosas, etc., etc. La clave, pues, de mis discursos estaba hallada, y yo los hacía sin vacilar. Cuanto se me ocurría, aunque fuese contradictorio, todo lo hacinaba yo en mi razonamiento; pero tenía buen cuidado de sacar siempre por consecuencia o de poner por premisa que Dios es todopoderoso que ha creado el universo y que el alma es inmortal u otra por el mismo orden. Este era mi salvoconducto para despacharme a mi gusto y soltar la

(55).- Cit. J. Roura, *op. cit.*, p. 161.

tarabilla." (56)

Ara bé, l'"arreglo provisional" de 1836 no va estar satisfactori per ningú. L'ensenyament no gaudia encara de cap pla modern. Malgrat això es va mantenir i fou renovada la seua obligatorietat (57). Per això podia dir Gil de Zárate que l'Arreglo "ha durado más que todos los planes" (58).

Cal assenyalar també algunes iniciatives adreçades a assolir una educació moderna, que afavorira la instrucció de la classe treballadora. Així hi ha que esmentar la *Instrucción para régimen y gobierno de las escuelas primarias* (1834), inspirada per Pablo Montesinos, el qual també va crear els primers centres de preescolar, i la fundació pel clergue don Alberto Lista, l'any 1839, del "Colegio de San Felipe Neri", a Cadis, establint-hi, amb caràcter privat, el primer pla modern d'ensenyament, amb gabinets de Geografia, Física, Química i Història Natural. De les seues classes de Filosofia dóna raó el llibre de J. J. Arbolí: *Compendio de las lecciones de filosofía que se enseñan en el colegio de Humanidades de S. Felipe Nery de Cádiz* (59).

[1838: Projecte del Marquès de Someruelos]

Amb els moderats de nou al poder, l'any 1838, encapçalant el govern el comte d'Ofalia, i per la nova vigència de la Constitució, les competències

(56).- Juan Valera: "Obras de Antonio Aparisi y Guijarro", en *Crítica Literaria*, en *Obras Completas*, Madrid: Aguilar, 1949², t. II, p. 1.554, cit. Eduard Fey, *op. cit.*, pp. 213-214.

(57).- *Bol. Of. Instrucción Pública*: any 1842, t. I, pp. 124-131; any 1843, t. II, pp. 183-184; any 1844, p. 667.

(58).- *De la Instrucción Pública en España*, t. I, p. 102.

(59).- Edit. a Cadis, Impr. de la Sociedad de la Revista Médica, 1846². Sobre la figura d'Alberto Lista, hom pot veure: H. Juretschke, *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*, Madrid, Escuela de H. Moderna, C.S.I.C., 1951.

educatives tornen a les cambres legislatives. Hi remet el nou Ministre de Governació, el marquès de Someruelos, dos projectes de llei distints, l'un adreçat a l'ensenyament primari -que hauria d'assolir el seu objectiu aquell any- i un altre relatiu a l'ensenyament mitjà i superior -que no prosperà pas, entre altres raons per la resistència dels progressistes a les iniciatives legislatives del gabinet del comte d'Ofalia-, encarà que obriria un debat sobre la instrucció secundària i la seua relació amb les universitats. El projecte del marquès de Someruelos s'inspirava en el del duc de Rivas, afegint-hi algunes modificacions importants, com ara la "nacionalització" de l'ensenyament secundari. "Nacionalització" implícita al modus de financiació que s'hi assenyalava per als instituts elementals (l'ensenyament secundari es feia a aquest i als superiors, anomenats "nacionals"). Així l'article 7 establia que les fonts de financiació eren, a més de les retribucions derivades de les matricules, "los productos de todas las propiedades, memorias, fundaciones, legados y obras pías, destinadas en la actualidad, o que en lo sucesivo, bajo estas o cualesquiera otras consideraciones, puedan destinarse a la instrucción pública de segunda clase", així com, i ací rau el fet remarcable, "las rentas de los diversos establecimientos que con el nombre de cátedras de Latinidad, Colegios de Humanidades o Filosofia existan en las respectivas provincias y crea el Gobierno conveniente aplicar a este objeto" (Article 7º). A més d'aquesta possibilitat de nacionalització, es fan més rigoroses les condicions per a establir centres educatius privats i s'hi minva llur validesa acadèmica (Articles 68, 69 i 70). El projecte va partir el seu advortament al tràmit parlamentari. Malgrat que va rebre el pronunciament favorable de la Comissió d'Instrucció Pública del Congrés (que estimava més escaient, però, reduir el projecte a una declaració de qüestions fonamentals i ajornar el desenvolupament reglamentari, manifestant-se també per la llibertat d'elecció d'autors pel que feia al tema dels llibres de text) i de la cambra baixa (on els progressistes criticaren l'excesiva centralització, a més de la "nacionalització" encoberta dels centres privats d'ensenyament secundari, contra la voluntat de llurs

fundadors). La Comissió del Senat dictaminà també favorablement el projecte (doncs venia a substituir el Pla Calomarde, més reaccionari), encara que el debat sobre la supressió dels establiments privats i llur conversió en instituts elementals va estar molt greu. La votació d'aquest article va resultar negativa per al govern, i aquest retirà tot el projecte. Des d'aleshores, el tema dels Instituts es va polititzar fortament. A això va contribuir també el que, després de la caiguda del marquès de Someruelos, altres ministres per decret procediren a la creació de diversos instituts, mitjançant la transformació dels Col·legis d'Humanitats i la utilització de llurs rendes, així com les de fundacions i legats. El següent projecte legal estaria datat l'any 1841, quan, una altra vegada, l'horitzó polític hauria canviat.

[1841: Projecte de Fernando Infante]

En maig de 1841 comença la regència del general Espartero, que es perllongaria fins juliol de 1843. Els aranzels lliurecanvistes perjudicaren la indústria del Principat i ensorren la sedera i el cànem al País Valencià. Les inversions s'hi adrecen intensament a l'agricultura, sobretot a la taronja, tot i abandonant les possibilitats d'industrialització. Els canvis productius es reflexen en què s'inicien als Països Catalans els moviments obrers per la llibertat d'associació i d'organització obreres, a més a més de revoltes anti-espartistes i, fins i tot, moviments republicans, com ara l'encapçalat per Abdó Terrades.

La regència d'Espartero portà al govern als progressistes, que intentaren una ordnació del sistema educatiu, fonamentalment el grau secundari.

L'horitzó es forçà caòtic. Hom estima que hi havien 15.805 escoles públiques i privades. L'alfabetisme assolí un 91 % de la població. El Ministre de Governació, Fernando Infante, remet a les Corts un pla nou, que, per estalviar els problemes que havia patit el projecte del marquès de Someruelos, és més bé

una declaració de principis fonamentals, necessitada d'una extensió reglamentària. El projecte no arribà pas a debatre's. Va caure el govern, tot just quan el presentava. Resulta, però, significatiu com una mostra de l'apropament de les posicions progressistes a les moderades. Els trets fonamentals eren els següents:

1.- L'ensenyament secundari és definit com una instrucció intermèdia. Tot seguint la concepció liberal del reglament de 1821, s'hi establia que "comprenderá los estudios preparatorios para toda carrera literaria y los que sirven generalmente para la cultura humana, atendiendo a las necesidades especiales de los pueblos y de las clases productoras" (Article 1^{er}). Així, els instituts elementals s'adreçaven a la formació de "las clases productoras", mentre els instituts superiors s'ordenaven a la preparació universitària.

2.- Es consagrava, per altra banda, la situació dels instituts creats per decret (el que suposava, és clar, un apropament als moderats). Així es disponia que les seues despeses haurien de provenir de les retribucions de matrícula, dels auxilis municipals i de "las rentas de todas las propiedades, memorias, fundaciones, legados y obras que hubiere en la provincia destinadas en la actualidad o que en lo sucesivo se destinaren a la segunda enseñanza" (Article 5^o del capítol primer).

3.- Es regulava també la llibertat d'ensenyament, entesa segons la tradició liberal com a llibertat de creació de centres educatius, i que arribava fins els instituts superiors.

4.- Pel que fa a l'ensenyament universitari, es mantenia certa confusió entre el grau superior i el mitjà, doncs sols es consideraven universitats aquells establiments amb recursos per a mantenir oberts dues facultats superiors, almenys, i un institut superior. Resultaren més importants les

mesures que va prendre Infante amb el professorat universitari, establint-ne categories i elevant els sous, per via de decret.

El successor d'Infante, Torres Solanot, va suprimir les Universitats de Cervera, Palma, Oñate i Vitoria, creant-hi instituts d'ensenyament mitjà, entre altres reformes universitàries. Després de Torres Solanot, i amb Rodil com a cap de Gabinet, Gómez de la Serna va acometre la tasca de donar major dignitat als estudis de Filosofia, tot i creant amb rang propi la Facultat universitària. La caiguda d'Espartero (juliol de 1843) s'en portà darrere la nova Facultat, que hauria d'esperar el ministeri de Pastor Díez (60).

(60).- D'aquells anys són un parell de llibres de text de Ramón Martí d'Eixalà: a) el seu *Curs de Filosofia Elemental*, que va començar a sortir per "entregues" abans de començar el curs acadèmic 1841-1842 i es va concloure el mes de setembre. La Direcció General d'Estudis autoritzà l'obra com a llibre de text al mes següent (el 15/XI/1841, vegeu *Boi. Of. Instrucció Pública*, 1841, II, p. 296) i el va declarar "útil para la enseñanza" en dues ocasions més (*ibíd.*, 1842, I, p. 403, i II, p. 82). A les aules universitàries de Barcelona fou utilitzat durant el curs 1844-1845 a la classe de "Lògica i principis de Gramàtica General" i, durant el curs següent, a la de "Psicologia, Ideologia i Lògica", en ambdós casos impartia la matèria l'abat Zafont, l'ex-monjo benedictí ja esmentat. Va imprimir el llibre J. M. Grau. La seua referència bibliogràfica completa és: *Curso / de / Filosofia Elemental (sic) / comprendiendo la teoría de las ideas, / la gramática general i la lógica. / Dedicado / a las Universidades y Colegios / de España. / por / D. Ramón Martí / d'Eixalà, Profesor de Ideología de la Academia de ciencias naturales de / Barcelona, y en el Instituto Barcelonés y Di / rector del propio establecimiento // Barcelona. / Impr. de D. J. María de Grau, / calle de Ripoll, / 1841. 1 t. 17'5 x 10'5. VIII + 319 p.* (hi ha un exemplar a la Biblioteca de Catalunya. Barcelona; cal advertir que l'esmentat al títol "Institut Barcelonés" -el nom d'"Institut" fou emprat abans del seu ús oficial- havia estat creat per la Societat del Foment de la Il·lustració, l'any 1837, i tingué sempre la categoria de centre privat, encara que gaudí de la possibilitat d'incorporar cursos o equiparar estudis als realitzats a la Universitat -veure J. Roura, *op. cit.*, caps. 6-8, pp. 143-273-; de la segona edició: *Curso / de Filosofia / Elemental, / dedicado / a las universidades y colegios / de España. / por / D. Ramón Martí d'Eixalà, / profesor de derecho español en los estudios generales / de la ciudad de Barcelona y de Filosofia en la Academia de Ciencias Naturales / primera parte / que comprende la teoría de las ideas o ideología, / y la Lógica / Segunda edición // Barcelona / Impr. de D. José María de Grau, / calle de Basea, n.º 10. / 1845. 1 t. 17'5 x 10'5. VIII + 216 p.* (A la pàgina IV llegim: "Advertencia. En esta segunda edición se ha invertido el orden para que la Ideología y la Lógica estuviesen reunidas en un tomo y su publicación no se demorara. La segunda parte contendrá la Gramática general, que ya se comprendía en la primera edición; y además unos elementos de Psicología, por el mismo autor."); b) el seu *Manual d'Història de la Filosofia*, una obra que es

Després de la marxa d'Espartero i amb la declaració de la majoria d'edat d'Isabel I⁽⁶¹⁾, s'inicia una dècada governada pel liberalisme moderat, que torna de nou a pretendre de reorganitzar el sistema educatiu. La "dècada moderada" (1843-1854) es caracteritza per una sèrie de canvis econòmics al servei de la burgesia, que prepararien el període d'expansió econòmica de 1854-1862, així, a més de la reforma fiscal de Mon, l'any 1845, es realitza l'enlairament de la indústria textil catalana, s'impulsa la siderúrgia al País Basc, es desenvolupa la indústria del carbó a Astúries, apareixen les primeres societats anònimes i s'enforteix el capital bancari. Tot això, és clar, juntament amb la repressió i clandestinitat obrera. Les noves necessitats mesocràtiques mouen la reordenació educativa, sobretot als graus mitjà i superior, la situació dels quals era dramàtica (el grau primari havia estat

es compona de: i) una traducció parcial del *Manual de Filosofia Experimental* del regent de Retòrica de l'Acadèmia de París, J. F. Amice (*Manuel de philosophie expérimentale ou Recueil de Dissertations de Locke, Condillac, Destutt-Tracy, Degérando, Laromiguière, Jouffroy, Reid, Dugals-Stewart, Kant, Cousin, ... etc.*: Paris, 1829. vol. 336 de la "Collection des Manuels Roset". Hi ha un exemplar a la Bibl. Nac. de Madrid) -l'obra és una exposició sistemàtica de Filosofia en la qual, d'acord amb l'orientació donada per l'eclecticisme francès, juga un paper de primera importància la Història del sistema filosòfic. Amice presenta els sistemes de Cousin i Degérando com a complement i culminació de tota la Història de la Filosofia- (pp. 5-152); ii) un "Apèndice. De la Filosofia en España", original de Martí d'Eixalà -que per la data de la seua publicació esdevé la primera Història de la Filosofia Espanyola i ha estat considerada així (se'n pot veure els comentaris de Menéndez y Pelayo, *La Ciencia Española*, Santander, Aldus, 1953-1954, 3 vols., I, p. 112, n.2, i Bonilla y San Martín, *Historia de la Filosofia Española*, Madrid, Lib. Geeral de V. Suárez, 1908-1911, 2 vols., I, p. 42), doncs l'anterior obra *Institutionum Historiae Philosophiae libri XII*, del jesuïta P. Pou, editada a Calataiud a mitjan segle XVIII no ho és estrictament (pp. 155-159); iii) i una "Parte bibliogràfica", que és un resum d'un capítol bibliogràfic de Degérando de la seua *Histoire comparée des systèmes de philosophie* -primera edició de 1803- (pp. 201-216). La referència bibliogràfica completa és: *Manual / de la Historia / de la Filosofia. / Traducido del manual de Filosofia experimental / de Mr. Amice con notas y aumentado con un / apèndice de la Filosofia de España y con la / parte bibliogràfica. / por / D. Ramón Martí d'Eixalà / profesor de Ideología en la Academia de Ciencias naturales y artes y en el instituto barcelonés // Barcelona / Imp. del Constitucional / 1842. 1 t. 15 x 10. 225 + 7 p. (hi ha un exemplar a la Biblioteca de Catalunya de Barcelona). Fou declarat llibre de text l'any 1846. Sobre el *Manual*, hom pot veure J. Roura, *op. cit.*, cap. 9, pp. 275-331.*

(61).- Cal recordar que José Maria Quintana havia estat preceptor de Isabel I (II d'Espanya), l'anomenada "reina niña".

ordenat el 1838). Menéndez y Pelayo justifica la necessitat legislativa amb el fragment següent:

"En estudiar nadie pensaba; las cátedras estaban desiertas; dos o tres Universidades tenían rentas cuantiosas, dada la pobreza de los tiempos y del país, pero los doctores de las restantes vegetaban en la miseria. El título de catedrático solía ser puramente honorífico y servir de título o mérito para más altos empleos de toga o de administración. Por amor a la ciencia nadie se consideraba obligado a enseñar ni a aprender. La enseñanza era pura farsa, un convenio tácito entre maestros y discípulos, fundado en la mutua ignorancia, dejadez y abandono casi criminal. (...) Si algo quedaba de lo antiguo era la indisciplina, el desorden, los cohechos de las votaciones y de las oposiciones. Y no se crea que las Universidades eran antros *del viejo oscurantismo*; en realidad, no eran antros de nada, sino de barbarie y desidia. (...) Nada de lo que quedaba en las Universidades españolas el año 45 merecía vivir; respondan por nosotros todos los que alcanzaron aquellos tiempos y vieron por dentro aquella grotesca anarquía del cuerpo docente. En este sentido, el plan de estudios era de necesidad urgentísima, y fue gloria de don Pedro J. Pidal haberle mandado formar."

[1845: Pla de Pidal - Gil de Zárate]

Després de l'efímer gabinet González Bravo, Narváez va assumir la presidència d'un govern afanyat en la reorganització política i en el manteniment d'un règim moderat. Ocupa la cartera de Governació Pedro José Pidal, un moderat força caracteritzat que encarrega a Antonio Gil de Zárate, cap de la Secció d'Instrucció Pública, la revisió dels estudis realitzats pel Consell d'Instrucció Pública i, en definitiva l'ordenació del sistema educatiu als seus graus mitjà i superior. Cal assenyalar que en breu temps, concretament el 17 de setembre de 1845, la reina rubricava el "Plan General de Estudios", del que havia estat inspirador Gil de Zárate⁽⁶²⁾, el qual col·laborà amb José de la Revilla⁽⁶³⁾, Vegem, doncs, els trets fonamentals del Pla de Pidal pel que fa a

(62).- Hom pot veure la seua obra cabdal: *De la instrucción pública en España*, Madrid: Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, 3 toms.

(63).- D'aquest ha estat publicada una *Breve reseña del estado presente de la Instrucción Pública en España con relación especial a los estudios de Filosofía*, Madrid: Imprenta de Eusebio Aguado, 1854; hem llegit un exemplar de la Bib. Nac. de Madrid; malgrat el títol, l'obra és general.

l'ensenyament filosòfic.

1.- Com ja s'ha dit, el Pla pretèn de superar la situació de desorganització o precarietat existent:

"Careciendo [l'educació] de un sistema uniforme y bien ordenado; regida en general por disposiciones interinas, cuyo carácter tienen también todos los profesores; dotados estos mezquinamente; desatendidos ciertos estudios a que es preciso dar impulso; privados todo de aquel enlace [sic] que constituye el desorden en la Administración económica, no había persona alguna en España que no clamase por su pronto y eficaz remedio." (Preàmbul) ⁽⁶⁴⁾.

La superació de la situació existent exigeix, segons el Pla, una reorganització administrativa del sistema escolar i una renovació dels continguts i dels criteris didàctics dels ensenyaments.

2.- La reorganització administrativa s'hi efectuava tot seguint un criteri unificador i centralista. A més a més de la unificació de l'ensenyament secundari -de la que després s'en parlarà-, cal assenyalar la importància d'aquest criteri pel que feia a l'ensenyament universitari. Al preàmbul trobem, fins i tot, un elogi del servei que la unificació hi havia fet el Pla Calomarde de 1824, doncs "en medio de sus vicios y del espíritu reaccionario que lo dominaba, hizo, no obstante, el gran servicio de restablecer la uniformidad de enseñanza en todas las universidades y sujetarlas además a un mismo régimen." Tot seguint el criteri unificador, el text estableix acuradament els plans d'estudi de les Facultats de Teologia, Jurisprudència, Medicina i Farmàcia, regula la col·lació de graus acadèmics, s'hi determina la durada del curs, els exàmens, els mètodes d'ensenyament, etc. A més a més, el rector és nomenat pel rei, i no pot ésser pas un catedràtic en actiu. És llavors representant polític.

(64).- Hom pot veure: *Colección Legislativa*, t. XXXV; Alvarez Morales, *op. cit.*, ap. VI, pp. 629-666; Manuel de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 119-120.

També ho són els degans, nomenats pel rei a proposta del rector. S'estableixen claustres i secretaris. Es liquida, en definitiva, l'estructura pontificia medieval. En funció de la centralització, es legisla que només la Universitat Central pugui fer col·lació de títols de doctor i "esta Universidad solo puede existir en la capital de la monarquía" (Article 77. Quelcom semblant ja havia estat dictaminat el 7 de març de 1814 al primer projecte legal sobre l'"arreglo general de la enseñanza pública"). La unificació i centralització de l'educació havia de discórrer paral·lela a la centralització administrativa en el Ministeri de Madrid. Aquest criteri unificador i centralitzador hauria d'ésser criticat. Així, per exemple, Jaume Balmes havia publicat uns articles en *El Pensamiento de la Nación* (una revista que havia fundat el propi "doctor humanus", l'any 1844, amb l'afany interventor i conciliador, on propugnà també el casament de la futura reina Isabel amb el comte de Montemolín -Carles VII, VI d'Espanya-, mes, en no aconseguir-ho, conclogué, el 1846, la seva tasca política. El 1845, Balmes va publicar *El Criterio* i havia començat a escriure la *Filosofia fundamental*, diu: sobre la qual realitzaria un extracte per a escolars, el *Curso de filosofia elemental*), diu:

"Sin mar, sin un río, en el corazón de un desierto, sin industria, sin vida propia, no siendo nada por sí, sino por ser corte, es Madrid una colonia de empleados más bien que un pueblo de importancia."

"El rey nombra directamente al rector; este propone los decanos de cada Facultad, cuyo nombramiento también corresponde al rey: el rector manda en toda la Universidad; el decano en la Facultad respectiva; todo se hace en Madrid, o procede de Madrid..." «es»

(65).- Jaime Balmes, *Escritos políticos*, Madrid: BAC, 1950, secció VI. Filosofia, 2 vols., 52, 57, t. II, p. 380 i 383. Vicente de la Fuente també fa un judici negatiu de la centralització regulada pel Pla Pidal, doncs el seu inspirador, Gil de Zárate "emprendió la ardua tarea de arreglar la Instrucción Pública, centralizándola completamente al estilo francés, convirtiendo las Universidades en oficinas de enseñar, a los catedráticos en empleados de Instrucción Pública, y la disciplina académica en disciplina militar..." (Vicente de la Fuente, *Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal: Obras modernas acerca de ella*. Publicado en la Revista de dicha Universidad [Universitat Central de Madrid], 1873, p. 4). Anys després, però, l'opinió de Vicente de la Fuente n'era molt més suau: "El laborioso Sr. Gil y Zárate, que sería

La secularització de l'ensenyament per mitjà del Pla també era contemplada per Balmes, però, deprenent del passat i amb ulls conciliadors. Així havia escrit:

"... asoma en España el monopolio universitario, la funesta lucha entre la Iglesia y el Estado: medítelo el Gobierno; medítelo el clero; medítenlo los obispos, y precávese a tiempo una discordia semejante a la que destruyó el reino vecino. ¿No habrá un medio de conciliación?... No nos toca a nosotros señalar a los señores obispos la conducta que deben seguir en este negocio; pero diremos ingenuamente que veríamos con mucha satisfacción interpuesta su autoridad, levantándose su voz hasta el tronco de la reina, en bien de la religión y alivio de muchas familias." (66)

La posició de Gil de Zárate, l'inspirador del Pla Pidal, n'era ben clara. Per als liberals, l'ensenyament era una qüestió de poder social, al repartiment del qual una Església amb una actitud absolutista i vel·leïtats carlines era més bé una institució en competència. Així ho expressa Gil de Zárate en un fragment posterior, al qual no li cal cap comentari:

injusticia negarle la buena nota de una laboriosidad poco común, dio a luz el año siguiente (1846) los programas de las asignaturas de Filosofía, aprobados por Real orden de 24 de julio de 1846, y bajo su nombre y firma, como director general de Instrucción Pública, con fecha de 1.º de agosto de aquel año. Oportunos fueron para encauzar la enseñanza no sólo en los nacientes Institutos, sino también en las antiguas y malandantes facultades de Filosofía en las Universidades, que dejaban mucho que desear. Mucho se ha declamado contra la tiranía de aquellos programas, pero salvo alguna que otra excepción honrosa, ya quisieran los posteriores, y muchos de los actuales, igualar al mérito de aquéllos." (Vicente de la Fuente, *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, 1889, p. 444). També Menéndez y Pelayo, tot i criticant la centralització administrativa, considerava el Ministeri com una "oficina llamada *instrucción pública*" (Marcelino Menéndez y Pelayo, *Historia de los Heterodoxos españoles*, tomo VI (Heterodoxia en el siglo XIX), Madrid, Ed. Nac., N.º. 40, 1948, p. 276). En altre indret critica el perill d'arbitrarietat que es deriva de la centralització, doncs el Pla "sin ir decididamente contra la Iglesia, a lo menos en el ánimo del ministro que lo suscribió, acabó de secularizar de hecho la enseñanza, dejándola entregada a la futura arbitrariedad ministerial." (*Ibid.*, edic. 1956, p. 1.000).

(66).- Jaime Balmes, *op. cit.*, vol. II, p. 391.

"Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado." (67)

Amb el temps, però, es produiria un apropament entre el govern moderat i l'Església, que conclouria amb el Concordat de 1851. Més que la mala consciència dels liberals després de la desamortització dels bens eclesiàstics i de la secularització del sistema educatiu, cal cercar la interpretació d'aquells moviments polítics en les contradicció del moderantisme liberal (68). Tornem amb els trets fonamentals del Pla de Pidal.

3.- L'orientació del Pla és, diguem-ne, més educativa o didàctica. Hi ha una forta preocupació sobre les possibilitats d'assimilació dels estudiants i sobre la conveniència de llurs estudis, quelcom que resta ben palesa a l'"Exposición" del Pla. El substrat de les posicions adoptades ja ha estat esmentat: l'ensenyament secundari és planificat al servei de la burgesia i això exigeix, pel que fa als continguts, una certa armonització d'allò modern (ciències exactes, física, llengües vives, etc.) i d'allò tradicional (humanitats clàssiques amb predomini de la llengua llatina). Aquest intent d'armonització també serà palesa a la regulació dels establiments públics d'ensenyament secundari, com veurem. Malgrat la seua llargària, cal copiar el

(67).- Antonio Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, Madrid, 1855, t. I, p. 117.

(68).- Ja assenyalada pel professor J. L. L. Aranguren: "El moderantismo reposaba sobre una contradicción: la exaltación teórica de la mesocracia, de las clases medias que pretendía representar, en un régimen ideal -justo medio- igualmente alejado del absolutismo o el aristocratismo antiguo y de la plebeya democracia; y la atribución del poder político -idea del 'sociólogo' Alcalá Galiano- a los auténticos poderes sociales de la nación. Ahora bien, en régimen liberal el poder político es siempre detentado -a través de personas interpuestas o no- por quienes poseen realmente el poder social, es decir, por la plutocracia, la alta burocracia, la Iglesia y el Ejército." (José Luis L. Aranguren: *Moral y Sociedad*, Madrid, 1966, cap. VIII: "Los supuestos socioeconómicos de la forma 'moderada' de existencia", pp. 93-111).

text de l'Exposició:

"Dividese el proyecto en cuatro secciones. La primera trata de las diferentes clases de estudios, de las materias que ha de abrazar cada una de ellas, y del orden con que deberán darse las enseñanzas. Preséntase en primer lugar aquella que es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil. Esta enseñanza, conocida generalmente con el nombre de secundaria, ha dado siempre margen a serias consideraciones y sistemas diversos, ofreciendo su arreglo dificultades inmensas que varían al infinito según los climas y los pueblos. Ella es la que, apoderándose del hombre desde su primera edad hasta la adolescencia, da a su entendimiento una dirección provechosa o extraviada, y le señala para toda su vida con un sello indeleble. Los momentos perdidos en época tan preciosa no se resarcan nunca; y las impresiones entonces recibidas determinan la suerte de los ciudadanos, y de la patria cuyos destinos regirán tal vez algún día. A la segunda enseñanza corresponde robustecer las facultades con que dotó al hombre la naturaleza; si esta enseñanza fuere escasa, el joven, mal preparado, carecerá de fuerzas para cometer más arduas tareas; si, por el contrario, sobrepujase a lo que pueden resistir sus tiernos años, quedará abrumado bajo el peso de tan penosa carga; y embotándose su entendimiento, serán inmediata consecuencia el hastio del saber y la ignorancia. Se necesita calcular con tino la dosis de instrucción que le conviene, y dársela por grados conforme se va haciendo capaz de recibirla; teniéndose presente que estudios propios para los hijos del Norte, más tardíos, sí, pero más atentos y meditabundos, no cuadran a ingenios vivos, ardientes y de imaginación fogosa, como son generalmente los que nacen en el Mediodía. Así se ve que en España producen mal efecto métodos que en Alemania y Bélgica logran felices resultados.

En lo antiguo fijaba casi exclusivamente la atención el estudio del latín, que con algunos conocimientos de filosofía escolástica venía a constituir nuestra segunda enseñanza. Echáronse luego de menos las ciencias exactas y naturales, cuyo abandono ha sido tan funesto a la industria española; y después de varios ensayos hechos con no muy feliz éxito, cayóse en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades, y pretendiendo convertir a los niños puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado de aquí? Sin conseguirse lo último, se han perdido los estudios clásicos, y nuestra literatura actual se resiente por desgracia de tan fatal abandono.

Después de estudiar los jóvenes, muy niños todavía y en escaso tiempo, un poco de latín, lo abandonan para pasar a los tres años llamados de filosofía, durante los cuales deben aprender Matemáticas, Moral y Lógica, Fundamentos de Religión, Física, Química, Historia natural, Retórica y Poética, con otras varias materias acumuladas en breve espacio sin la conveniente trabazón y enlace. De aquí resulta que olvidan el latín aprendido y aprovechan poco en la enseñanza, abrumados con el peso de tantos estudios inconexos. Es por lo tanto urgente variar este sistema, adoptando algún otro en que combinadas tan diversas materias, que todas deben a la verdad entrar en la instrucción secundaria, se den, sin embargo, en proporcionada cantidad y en el orden más conveniente."

I es continua determinant l'estructura de l'ensenyament secundari:

"Para conseguirlo, es fuerza dividir la segunda enseñanza en dos partes distintas, correspondientes a sus dos fines principales. Conocimientos hay que son necesarios a la generalidad de los hombres independientemente de la carrera que sigan, y otros que sólo se aplican a ciertas y determinadas profesiones. Empeñarse en que todos, sin distinción, adquieran estos últimos, es perder tiempo y estudios. Hasta elegir carrera se debe limitar la enseñanza a los conocimientos elementales que en cualquiera situación social pueden ser provechosos. Llegado aquel caso, entra la época de dilatar estos primeros conocimientos, darles la extensión conveniente y adquirir otros preparatorios para el estudio de la profesión que se emprenda.

Siguiendo estos principios, el proyecto divide la segunda enseñanza en elemental y de ampliación: la primera, general y formando una suma de conocimientos indispensables a toda persona bien educada; y la segunda, compuesta de estudios más especiales, divididos en varios ramales que se dirigen a distintos fines.

En el arreglo de la elemental se ha seguido por norma el suministrar a los jóvenes aquellos conocimientos que naturalmente propenden a formar su corazón, ejercitar su entendimiento, desenvolver sus facultades, perfeccionar su gusto; en una palabra, que asientan sobre sanos y sólidos cimientos su educación moral, religiosa y literaria. Para esto ha sido preciso dar de nuevo a las humanidades toda la importancia que habían perdido." (67)

L'ensenyament secundari així determinat s'hauria de cursar en Instituts ("se llamarán Institutos los establecimientos en que se dé la segunda enseñanza", article 56), dels quals hi haurà un, almenys, en cada capital de província (article 57).

4.- Els continguts filosòfics presents a l'ensenyament secundari eren els ja clàssics principis de Psicologia, Ideologia i Lògica (al segon any de l'ensenyament secundari elemental, amb cinc anys), a més d'uns nous "Principios de Moral y Religión" (al tercer curs) i d'una assignatura filosòfica d'orientació històrica, una "Filosofía, con un resumen de su historia", a la secció de lletres de la secundària "de ampliación". Textualment:

(69).- Manuel Utande Igualada, *Planes de estudio de enseñanza media (1787-1963)*. Introducción y recopilación por... Madrid: Dirección General de Enseñanza Media, (1964), pp. 40-41.

"Sección primera, Título I, Artículo 3.º:

La enseñanza elemental se dará en cinco años, que comprenderán las materias siguientes: (...)

segundo año: ... Principios de Moral y Religión;

tercer año: ... Principios de Psicología, Ideología y Lógica.

(...)

Artículo 6.º: La segunda enseñanza de ampliación es la que prepara para el estudio de ciertas carreras, o sirve para perfeccionar los conocimientos adquiridos en la elemental.

Esta enseñanza se dividirá en dos secciones, que, por los estudios que en cada una, respectivamente, predominan, se llamarán de *letras* y de *ciencias* y abrazarán las asignaturas siguientes: (...)

Letras: ... Filosofía, con un resumen de su historia...;

Ciencias: (...)." (70)

Els programes de les dues assignatures noves de "Principios de Moral y Religión" i d'"Historia de la Filosofía" va estar publicats ben aviat per la Direcció General d'Instrucció Pública. Així, l'1 d'agost de 1846 va circular el dels "Principios...", una assignatura que lligava Moral i Religió i que va durar fins el Pla del 10 de setembre de 1852. El seu programa era:

"1.) Moral:

Moral religiosa, o deberes del hombre para con Dios - Moral individual, o deberes del hombre para consigo mismo - Moral social, o deberes hacia nuestros semejantes - Deberes en la sociedad civil - De la propiedad - Deberes en la sociedad doméstica.

2.) Religión:

Demostración de la existencia de Dios - Religión natural - Conocimiento histórico de la religión por el Antiguo y Nuevo Testamento - Pruebas de la religión cristiana - Establecimiento de la Iglesia." (71)

El programa d'Història de la Filosofia (el primer que s'hi establia d'aquesta disciplina a l'estat espanyol), era més bé una traducció dels que havien estat establerts a França, tant el 28 de setembre de 1832 com el 14 de juliol de 1840, i que va estar publicat per la Direcció General d'Instrucció Pública, tot seguint la reial ordre de 24 de juliol de 1846 (72):

(70).- Manuel Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 48 i ss.

(71).- Eduard Fey, *op. cit.*, pp. 54-55.

(72).- Hom pot veure el *Boletín de Instrucción Pública* -Sign. Biblioteca Nacional -D 568-, pp. 48-53, cit. per E. Fey, 214-217.

"Historia de la Filosofía"

Método que se debe aplicar al estudio de la Historia de la filosofía.

Ventajas que se pueden sacar de este estudio.

División de la historia de la filosofía en cinco períodos.

- 1.º Filosofía oriental.
- 2.º Filosofía griega.
- 3.º Filosofía en los primeros siglos de la Era Cristiana.
- 4.º Filosofía en la Edad Media.
- 5.º Filosofía moderna.

Filosofía oriental.

India: Nociones históricas de la doctrina filosófica. Los Vedas.

Sistemas conformes a la doctrina de los Vedas.

Sistemas en parte conformes y en parte contrarios.

Sistemas heterodoxos.

China: Nociones históricas y exposición de las doctrinas de Lao-Tseu, Confucio.

Persia: Nociones históricas y exposición de las doctrinas. Zoroastro.

Egipto: Nociones históricas y exposición de las doctrinas.

Caldea y Fenicia: id.

Filosofía griega.

Primera época: Escuelas filosóficas anteriores a Sócrates.

Escuela jónica: Tales, Anaximandro, Anaximenes, Anaxágoras, Arquélao.

Escuela itálica: Pitágoras. - Empédocles, Ocelo, Timeo, Filolao.

Escuelas eleáticas:

Eleáticos metafísicos: Jenofanes, Parménides, Heráclito, Zenón.

Eleáticos físicos: Leucipos, Demócrito.

Sofistas: Gorgias, Protágoras.

Respecto de todas estas escuelas se presentarán las nociones históricas oportunas, y se expondrán los sistemas.

Segunda época:

Revolución causada en la filosofía por Sócrates.

Carácter de esta revolución.

Nociones históricas y exposición de la doctrina de Sócrates.

Escuelas griegas posteriores a Sócrates:

Academia: Platón. Nociones históricas. - Exposición de su doctrina. -

Teoría de las ideas. - Teoría de las cosas. - Dios. - La creación.

- Cosmología. - Antropología. - Lógica. - Moral. - Política. -

Vida futura.

Liceo: Aristóteles. Nociones históricas. - Exposición de la doctrina. -

Lógica. - Origen de nuestros conocimientos y nuestras ideas. -

Metafísica. - Psicología. - Cosmogonía. - Moral. - Política.

Escuela cínica: Antístenes, Diógenes.

Escuela Cirenaica: Aristipo.

Epicurismo: Epicuro.

Escuela de Megara: Euclides, Ebulides.

Estoicismo o escuela del Pórtico: Zenón.

Escepticismo o Pirronismo: Pirron.

Academia media: Arcesilao.

Nueva Academia: Carneades.

Eclecticismo: Potemón.

Nuevo escepticismo o Empirismo: Sexto Empírico.

Nociones históricas de todos y exposición de las doctrinas.
Observaciones generales sobre la filosofía griega.

Filosofía en los primeros siglos de la Iglesia:

Primera clase. Especulaciones filosóficas opuestas a los símbolos cristianos.

Primera Sección: Doctrinas orientales.

Gnosticismo. Ideas comunes a todos los sistemas gnósticos. -
Sistema panteísta. Valentín - *Sistema dualista:* Saturnino,
Bardesanades, Basílides. - *Maniqueísmo:* Manés.

Transformación de las doctrinas panteístas y dualistas
en sus relaciones con las cuestiones puramente cristianas. -
Arrianismo, Nestorianismo, Eutiquismo.

Segunda Sección: Filosofía grego-oriental. Escuelas de Alejandría.
Teosofía o Misticismo: Aristóbulo, Filón.

Neo-platonismo: Plotinio, Porfirio, Jámblico, Hiérocles,
Proclo.

Filosofía cabalística.

Segunda clase. Especulaciones filosóficas en armonía con el símbolo cristiano. Padres de la Iglesia.

Nociones históricas. - San Justino, Racián, San Ireneo,
Hermias, Atenágoras, Tertuliano, Clemente Alejandrino,
San Dionisio Areopagita, Orígenes, Arnobio, Lactancio,
San Agustín.

Exposición de la doctrina. - Unidad divina. -
Creación. Trinidad. - El Verbo divino. - El mal. - El
El espíritu y la materia. - Observaciones
generales.

Filosofía de la Edad Media.

Transición de la filosofía antigua a la filosofía de la Edad Media:
Boecio, San Juan Damasceno.

Movimiento filosófico entre los árabes.

Trabajos lógicos: Alkendi, Al-Farabi.

Especulaciones metafísicas y morales: Al-Jobba, Al-Asshari.

Especulaciones relativas al mundo material: Avicena. Escepticismo:
Al Gazel.

Escuela intuitiva y entusiasta: Ebn-Baiah o Avempas, Tofail.

Eclecticismo espiritualista: Averroes.

Observaciones generales sobre la filosofía árabe.

Movimiento filosófico entre los pueblos cristianos.

Primera época: Alcuino, Juan Escoto, Erígenes, San Anselmo,
Lanfranco, Pedro-Lombardo, Roscelino, Abelardo.

Segunda época: Apogeo del escolasticismo. Alberto el Grande, San
Buenaventura, Santo Tomás de Aquino.

Cuestión de los nominalistas y realistas.

Tercera época: Reacción hacia los estudios experimentales. Rugiero
Bacon, Duns Escoto, Raimundo Lulio.

Continuación de la disputa entre nominalistas y realistas.

Filosofia moderna

Necesidad que se siente de abrirse nuevo camino en las investigaciones filosóficas.

Ensayos para volver a la verdadera filosofía. Nicolás de Cusa, Paracelso, Van Helmont, Pico de la Mirándula, Campanella, Pedro Ramo, Jordán Bruno, Montaigne.

Reforma de Bacon de Verulamio. Noticia histórica de este célebre filósofo; sus obras y su método. Análisis de *Novum Organum*.

Reforma de Descartes. Noticia histórica de este filósofo y de sus obras. Análisis del *Discurso sobre el método*. Explicación de su doctrina.

Escuelas modernas desde Bacon y Descartes.

Escuelas del siglo XVII.

Cartesianismo. Espinosa, Mallebranche.

Escuela de Bacon. Hobbes, Locke, Berkeley, Gassendi.

Escepticismo y misticismo. Leibnitz, Wolf.

Escuelas del siglo XVIII

Escuela francesa: Condillac, Bonnet, Helvecio, Voltaire, Diderot, Dalember, Rousseau.

Escuela escocesa: David Hume, Reid, Hutcheson, Priestley, Price, Fergusson, Adan Smith, Dugald-Stewart.

Escuela alemana: Kant, Fichte, Schelling.

Estado de la filosofía en el siglo XIX.

Reseña histórica de la filosofía en España.

Nota.— Las lecciones de esta asignatura serán diarias y de hora y media."

És interessant adonar-se'n d'alguns trets d'aquest programa, per exemple, la importància que s'hi dona a les especulacions filosòfiques "oposades als símbols cristians", la presència de la filosofia àrab, el tracte que hi es fa de les especulacions al Renaixement ("Assaigs per a tornar a la verdadera Filosofia", etc.) la qualificació de "célebre" reservada per a Bacon, les dues obres analitzades, etc. La influència francesa és palesa⁽⁷³⁾. L'assignatura

(73).— Com ja s'ha dit, la inspiració d'aquest programa es troba en sengles curricula francesos, així hom pot comparar l'anterior amb aquest: "Quelle méthode faut-il appliquer à l'étude de l'histoire de la philosophie? En combien d'époques générales peut-on diviser l'histoire de la philosophie? Faire connaître les principales écoles de la philosophie grecque avant Socrate. Faire connaître Socrate et le caractère de la révolution philosophique dont il est l'auteur. Faire connaître les principales écoles grecques depuis Socrate jusqu'à la fin de l'École d'Alexandrie. Quels sont les principaux philosophes scolastiques? Quelle est la méthode de Bacon? Donner une analyse du *novum Organum*. En quoi consiste la méthode de Descartes? Donner une analyse du discours de la *Méthode*. Faire connaître les principales écoles modernes depuis Bacon et Descartes.

s'orienta des de l'Eclecticisme de Cousin, que la burgesia moderada fa servir ara en lloc de les teories dels "ideòlegs" (74).

Quels avantages peut-on retirer de l'histoire de la Philosophie pour la Philosophie elle-même?" (J.-B. Piobetta, *Le Baccalauréat de l'Enseignement Secondaire*, Paris, 1937, p. 748, cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 217-218).

- (74).— Així ho expressa Rodrigo Fernández Carvajal: "[el programa] concluye con el eclecticismo como última palabra filosófica" (*El pensamiento español en el siglo XIX*, tom. V: "Postromanticismo y modernismo", Barcelona: edit. Barna, S.A., 1958, p. 205). De l'extensió de les idees eclecticistes dóna notícia aquest fragment d'Alain Guy: "El eclecticismo espiritualista de Victor Cousin y de su escuela tomó durante un decenio el relevo del sensualismo y de los ideólogos. El gaditano Tomás García Luna pronunció en el Ateneo *Lecciones sobre filosofía ecléctica* (1843) que publicó después; Eugenio García Ruiz se adhirió también al eclecticismo. En Santander, Celestino Alonso vulgarizó a Damiron, y Agustín Gutiérrez y Díaz difundió a Cousin y a Royer-Collard. En Madrid, Eugenio de Ochoa tradujo a Garnier. Miguel Suris y Baster adaptó a Gérúzeux; José López Uribe propagó a Servant-Beauvais." (*Historia de la Filosofía española*, Barcelona: Anthropos, 1985 (edic. orig. 1983), p. 264). Dels esmentats són ben importants: Tomás García Luna, les seues lliçons a l'Ateneu de Madrid es publicaren dos anys després (*Lecciones de filosofía ecléctica*, pronunciadas en el Ateneo de esta Corte. Gramática general o Filosofía del lenguaje. Madrid: ed. Ignacio Boix, 1845, 2 vols.), així com també un parell d'anys després va aparèixer un manual d'Història de la Filosofia (*Manual de Historia de la Filosofía*. Madrid, 1847); Celestino Alonso, catedràtic a Santander, que va traduir *Las Lecciones de Filosofía (extractadas del curso escrito en francés por Mr. Ph. Damiron)*, Santander, Imp. y lib. de Otero, 1843, 3 vols. (hi ha un exemplar a la Bib. Nac. de Madrid); Agustín Gutiérrez y Díez va publicar uns *Elementos de Psicología, Lógica y Ética* (Santander, 1878); José López Uribe y Osma era professor de la Universitat Central (Madrid), va seguir Laromiguière i va traduir el *Manual clàssic de Filosofía* de Servant-Beauvais (*S. Beauvois: Manual clásico de Filosofía*, trad. anotado y adicionado por D. José López de Uribe. Madrid, Impr. de D. Ramón Vergés, 1838, 2 vols., 432 i 634 pp., 1.ª ed., 1843-1845, 2.ª ed.), que va estar publicat per primera vegada a París, l'any 1832 (A. Guy, *op. cit.*, p. 230; hom pot veure també: Antonio Heredia, *Política docente y filosofía oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina: 1833-1868*, Salamanca, 1983, pp. 176-193 i *passim*). Cal esmentar també altres manuals de Filosofia que aparegueren aquests anys -a més dels ja esmentats-, com ara els *Compendios* de l'advocat de Valladolid, Plácido María Orodea (*Compendio de las definiciones y principios de la Gramática general*, Valladolid, 1843²; *Compendio filosófico de Fundamentos de Religión*, Burgos, 1838; *Compendio de los principios o elementos de Legislación Universal*, Valladolid, 1840), el *Manual de Lógica* (Madrid, Boix, 1842), de Juan Díaz de Baeza, catedràtic a Madrid, el *Compendio de lecciones de Filosofía*, del canonge i després bisbe de Cadis, J. J. Arbolí -ja esmentat-, el *Manual de Filosofía Racional*, d'A. Camus i A. Gonzalo (Madrid, Imp. y Lib. de Boix, 1845, serie: "Biblioteca de Educación") i els *Cursos de Lógica y Ética según la Escuela de Edimburgo* (Madrid / Sevilla, Imp. Mellado-Gutiérrez, 1845), l'autor dels quals era José Joaquín de Mora, que ens proporcionen el que Dugald Stewart anomenava "filosofia de l'esperit humà", i en definitiva psicologia, allunyant-se alhora del tomisme i de l'espiritualisme (català).

5.- A propòsit dels llibres de text emprats, cal arreplegar-ne la posició (liberal, però moderada) del Pla Pidal, que en diu en la seua "Exposició":

"Desde el arreglo provisional de 1836 prevaleció el sistema de dejar al profesor entera libertad para elegirlos [els llibres de text]. Sin examinar ahora la bondad absoluta de este sistema, lo cierto es que su adopción ha sido prematura en España, y sus resultados nada favorables. Ejemplares se han visto verdaderamente escandalosos de catedráticos que, abusando de esta libertad, han señalado textos que por su antigüedad, su descrédito o su ninguna conexión co el objeto de la asignatura, más bien que de enseñanza servían a los jóvenes de errada y funesta guía. Verdad es que cuando el Gobierno prescribe los libros de enseñanza, entra el recelo de que tienda a comprimir las ideas o establecer un monopolio exclusivo en favor de autores determinados. El proyecto, huyendo de todos estos extremos, establece que el Consejo de Instrucción pública forme para cada asignatura una lista corta de obras selectas, entre las cuales pueda elegir el catedrático la que mejor le parezca, y que esta lista sea revisada por la misma corporación cada tres años. Este método, seguido con ventaja en otros países, al paso que pone coto a los inconvenientes de la libertad absoluta, deja suficiente campo a las personas doctas para dedicarse a la composición de libros útiles, y acaso las favorece, porque el fallo de una corporación imparcial e ilustrada se inclinará siempre al verdadero mérito, mientras el interés propio, la desidia o los compromisos suelen ser causa de que los meros profesores se decidan por obras de valor escaso." (75)

El reflexe d'aquest criteri al si de l'articulat és el següent:

"Los libros de texto se elegirán por los catedráticos de entre los comprendidos en la lista que al efecto publicará el Gobierno, y en la cual se designarán a lo más seis para cada asignatura. Esta lista se revisará cada tres años, oído el Consejo de Instrucción pública: en la facultad de teología se oirá también a los prelados que el Gobierno designe.

Se exceptúan de esta regla los estudios superiores, en los que tendrá facultad el profesor de elegir los textos, o de no sujetarse a ninguno, siempre bajo la vigilancia del Gobierno." (76)

6.- Per la tradició centralista, pels continguts curriculars i pel corrent filosòfic subjacent, el Pla es criticat d'afrancesat. Jaume Balmes, als

(75).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 43.

(76).- Secció primera, títol V, article 48, cit. per M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 51; E. Fey, *op. cit.*, p. 27.

articles esmentats, enuncia una crítica (per altra banda, clàssica al autors conservadors, que en aquest moment s'inspiren en De Bonald, De Maistre o Burke), tot i referida al text de l'Exposició arreglat més amunt:

"La imitación se deja sentir en el plan; y el señor ministro, que sin duda preveía el cargo, trata de sincerarse en la exposición, haciendo notar que ha tenido en cuenta *el clima* y demás circunstancias de nuestro país. Esto es una especie de excusa, que siendo espontánea hace recordar aquello de *excusatio non petita, accusatio manifesta*. Es notable que contrapone a la España, la Bélgica y la Alemania, y nada dice de la Francia: ¿será quizá porque la imitación francesa es demasiado evidente?." (77)

Cal recordar que el mateix any 1846, Jaume Balmes va publicar a Barcelona un recull reelaborat d'articles apareguts a la revista *La Sociedad*, amb el títol *Cartas a un escéptico en materia de religión*, on carregava contra Victor Cousin (Carta X), acusant-lo, juntament amb Jouffroy (un delicat intèrpret de la consciència que segueix les petjades de l'Escola escocesa) (Carta IV), ambdós sospitosos d'ateisme o escepticisme. També carrega contra la filosofia clàssica alemanya (Kant, Fichte, Hegel i Schelling) (Cartes VIII i IX), aquell per desconfiar de la raó i aquests per llurs tesis panteístiques. S'hi troben elogis de Leibniz, com a refutador de Spinoza i autèntic cristià (Cartes VII, XX i XXII) (Cal comparar aquestes valoracions amb les incloses al programa d'Història de la Filosofia esmentat, on apareix, per exemple, Leibniz dintre del capítol "Escepticisme i misticisme").

La resposta a l'acusació de mimetisme l'oferiria Gil de Zárate als seus escrits tardans:

"Y bueno será contestar aquí a una inculpación muy frecuente en los que intentan desacreditar las reformas de toda especie que en España se hacen. Acúsaselas de estar tomadas en parte de otros países, particularmente de Francia, como si fuera achaque peculiar de nuestros tiempos y no hubiese existido en lo antiguo. Tal al contrario fue,

(77).- Jaime Balmes, *op. cit.*, vol. II, p. 379.

almenos respecto de la instrucción pública, que jamás se ha imitado tanto como entonces a los extranjeros, no siendo nuestras instituciones universitarias más que un fiel trasunto de las francesas e italianas hasta en los más pequeños pormenores. El gran Jiménez de Cisneros lo hizo así en sus estatutos para la Universidad de Alcalá, organizando los estudios y grados 'more parisiense', como él mismo dice... " (78)

7.- Per últim, cal destacar que un afer que el Pla Pidal no soluciona. Una certa preocupació que hi trobem d'ajuntar allò modern amb allò de més tradicional es reflexa en la regulació dels establiments públics d'ensenyament secundari. Al Pla es manté la incardinació dels estudis del segon grau a la Facultat de Filosofia, com estudis preparatoris per a ingressar a les Facultats majors, però, al mateix temps, s'estableix dintre de la Facultat de Filosofia la cursa universitària de Filosofia. I així diu l'article vuitè del Pla:

"La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituyen juntas la Facultad de Filosofía, en la cual habrá grados académicos, como en las Facultades mayores." (79)

[1847: Reial Decret de Nicomedes Pastor Díaz]

La separació definitiva entre l'ensenyament secundari i la Facultat de Filosofia es produiria l'any 1847, per mitjà del Reial Decret del 8 de juliol, signat pel ministre Nicomedes Pastor Díaz (un home pròxim a Istóriz, inclòs a la "fracció puritana", enfrontada a la "fracció absolutista", que Pastor Díaz identifica amb el carlisme influït pel conservadurisme catòlic de De Bonald). Aquest any, 1847, també els fruits del centralisme són palesos a l'expansió burocràtica, que provoca la desaparició del Ministeri de la Governació i la creació del nou de Comerç, Instrucció i Obres Públiques. Pel que fa als continguts curriculars, Pastor Díaz va suprimir l'any 1847 la part d'"Ideologia"

(78).- A. Gil de Zárate, *op. cit.*, vol. II, pp. 258-259.

(79).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 50; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 132.

de l'assignatura "Psicologia, Lògica i Ideologia", restant la matèria reduïda a "Psicologia i Lògica". Tots aquests canvis, però, reflexaven també un aprofundiment del moderantisme, agreujat després dels esdeveniments de 1948 i que haurien de determinar un nou Pla d'estudis, aquell signat per Seijas Lozano, que veurem més endavant, doncs s'obria un nou període històric.

II. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA DURANT LA SEGONA MEITAT DEL S. XIX.

1. El "podriment de l'Esperit Absolut" (I).

Mentre que a França i Anglaterra es difonien els corrents filosòfics dels Ideòlegs, els Positivistes i els Eclèctics, el predomini de l'Idealisme Dialèctic alemany era seguit per filosofies que, hi enfrontant-se, resultarien decisives per a, diguem-ne, la teoria de l'educació moderna. Aquest és el cas de les correccions del hegelianisme (Marx, Krause), de la crítica a la filosofia universitària clàssica (Schopenhauer, Nietzsche) i de la reflexió sobre les ciències de l'esperit (de Dilthey fins Weber). Tot seguint el fil cronològic (amb l'excepció de Schopenhauer per les raons que s'adduiran), donarem ara una breu referència de les aportacions de Marx i Krause -per tal de facilitar la comprensió del seu impacte en la Didàctica de la Filosofia, la qual cosa serà glossada més endavant-; ulteriorment tornarem amb la resta d'autors esmentats, obrint una segona part a l'anàlisi que hem anomenat del "podriment de l'esperit absolut"⁽¹⁾

a) Marx.

Una circumstància personal⁽²⁾, ens permet reduir ara la nostra exposició a la mínima síntesi, que estinem documentada, sense que calga estendre's en justificacions⁽³⁾. Malgrat que no va concloure allò que Marx

(1).- El podriment o la putrefacció de l'esperit absolut (Verfaulungsprozeß des absoluten Geist) és una imatge emprada per Marx i Engels al començament de la seua anàlisi de la que anomenaven "ideologia alemanya" (foli 1 del manuscrit).

(2).- Aconseguírem el grau de Doctor en Filosofia presentant una Tesi sobre Karl Marx, feta al Departament d'Història de la Filosofia de la Universitat de València.

(3).- Com en capítols anteriors, donarem una relació de la bibliografia bàsica sobre Karl Marx (1818-1883) i Friedrich Engels (1820-1895). Hem d'afegir que en la segona part, secció primera -tom III- de la nostra Tesi

considerava la seua obra, va traçar-ne els trets fonamentals. Aquesta s'entenia

Doctoral d'Història de la Filosofia, ja esmentada, oferirem un "Índice cronológico de los escritos de Karl Marx (1835-1882)", amb més de 1.100 fragments ordenats cronològicament, amb la indicació de la seua publicació i la localització, si estaven, a les MEW. Com a contribució remarcable, incorporava aquest Index les referències dels quaderns de resums i considerava per separat els manuscrits que Engels i Kautsky agruparen en les seues edicions de les obres marxianes. Altres obres bibliogràfiques i lexicogràfiques són: Gabriel Albiac et. al.: *Bibliografía sobre marxismo y revolución*, Madrid, 1978; Joseph M. Bochenski (edit.): *Guide to Marxist Philosophy. An Introductory Bibliography*, Chicago, 1972; Pedro Ribas: "Bibliografía hispánica de Marx (1869-1939)", "Selección bibliográfica hispánica de Marx/Engels (1960-1983)" i "Fuentes documentales sobre marxismo en España", *Anthropos. Boletín de información y documentación*, núm. 33-34. Extraordinario-4, 1984, pp. 29-35, 36-51 i 52-53; Maximilien Rubel: *Bibliographie des oeuvres de Karl Marx, avec, en appendice, un Répertoire des oeuvres de Friedrich Engels*, Paris, 1956; id.: *Supplément à la Bibliographie des oeuvres de Karl Marx*, Paris, 1960; Gérard Bekermans: *Vocabulario básico del marxismo. Terminología de las obras completas de Karl Marx y Friedrich Engels [MEW]*, Barcelona, 1983; G. Hertel: *Inhaltsvergleichsregister der Marx-Engels-Gesamtausgaben [MEGA]*, Berlin, 1957. Una sèrie d'estudis importants sobre Karl Marx i el marxisme són: H. B. Acton: *The Illusion of the Epoch*, London, 1955; id.: B.: *What Marx Really Said*, London, 1967; H. F. Adams: *Karl Marx in His Early Writings*, London, 1965²; M. Adler: *Marx als Denker*, Berlin, 1908; G. Albiac: *Althusser. Cuestiones de Leninismo*, Madrid, 1976; Louis Althusser: *Pour Marx*, Paris, 1965; id.: *Lénine et la Philosophie*, Paris, 1972; id.: *Réponse à John Lewis*, Paris, 1973; id.: *Escritos, 1968-1970*, Barcelona, 1974; Louis Althusser / Etienne Balibar: *Lire le Capital*, Paris, 1966; P. Anderson: *Consideraciones sobre el marxismo occidental*, Madrid, 1979; Yu. V. Andropov: *La doctrina de Carlos Marx y algunas cuestiones de la edificación socialista en la URSS*, Moscú, 1983; Yu. V. Andropov et. al.: *Carlos Marx y la actualidad*, Moscú, 1983; Pierre Ansart: *Marx y el anarquismo*, Barcelona, 1972; Henri Arvon: *Le marxisme*, Paris, 1955; W. Ash: *Marxism and Moral Concepts*, New York, 1964; S. Avineri: *The Social and Political Thought of Karl Marx*, Cambridge, 1968; Kostas Axelos: *Marx, penseur de la technique. De l'aliénation de l'homme à la conquête du monde*, Paris, 1961; Émile Baas: *Introduction critique au marxisme*, Paris, 1960; Etienne Balibar: *Cinco ensayos de Materialismo Histórico*, Barcelona, 1976; Henri Bartoli: *La doctrina económica et sociale de Karl Marx*, Paris, 1950; J. Barzun: *Darwin, Marx and Wagner*, Boston, 1946; M. Beer: *The Life and Teaching of Karl Marx*, London-Manchester, 1921; Konrad Bekker: *Marx's philosophische Entwicklung, sein Verhältnis zu Hegel*, Zürich, 1940; J. Benard: *Théorie marxiste du Capital*, Paris, 1953; I. Berlin: *Karl Marx. His Life and Environment*, Oxford, 1939; J. M. Bermudo Avila: *El concepto de praxis en el joven Marx*, Barcelona, 1975; id.: *Filosofía Marxista. Manual de Materialismo Dialéctico*, Barcelona, 1976; id.: *Engels contra Marx. El antiengelsianismo en el marxismo occidental*, Barcelona, 1981; Joao Bernardo: *Marx crítico de Marx*, Porto, 1977; Ernst Bloch: *Subjekt-Objekt, Erläuterungen zu Hegel*, Berlin, 1951, Frankfurt 1962 -hi ha una vers. cast. ampliada-; id.: *Das Prinzip Hoffnung*, 3 Bde., Berlin, 1954, 1955, 1959, Frankfurt, 1959; id. *Über Karl Marx*, Frankfurt, 1968; Klaus-Erich Bockmühl: *Leiblichkeit und Gesellschaft. Studien zur Religionskritik und Anthropologie im Frühwerk von Ludwig Feuerbach und Karl Marx*, Göttingen, 1961; W. Blumenberg: *Karl Marx*, London, 1971; M. M. Bober: *Karl Marx's Interpretation of History*, New York, 1965²; Gian Mario

com l'exposició del moviment real. S'hi representa l'autogeneració del capital,

Bravo et. al.: *El marxismo en España*, Madrid, 1984; E. R. Browder: *Marx and America*, London, 1959; Jean-Yves Calvez: *La pensée de Karl Marx*, Paris, 1956, vers. cast. *El pensamiento de Carlos Marx*, Madrid, 1966³³; J. Carmichael: *Karl Marx. The Passionate Logician*, London, 1968; U. Cerroni: *Marx e il diritto moderno*, Roma 1962; id.: *El pensamiento de Marx*, Barcelona, 1980; S. Chang: *The Marxian Theory of the State*, Philadelphia, 1931; F. Chatelet: *Logos et Praxis. Recherches sur la signification théorique du marxisme*, Paris, 1962; G. D. H. Cole: *What Marx Really Meant*, London, 1934; id.: *History of Socialist Thought*, 2 vols., London, 1953; L. Colletti: *Ideologia y libertad*, Barcelona, 1975; id.: *Il marxismo e Hegel*, Bari, 1976; R. Cooper: *The Logical Influence of Hegel on Marx*, Seattle, 1925; A. Cornus: *Karl Marx et Friedrich Engels, leur vie et leur oeuvre*, 4 vols., Paris, 1955-1962; G. M.-M. Cottier: *L'Athéisme du jeune Marx. Ses origines hégéliennes*, Paris, 1969³⁴; Benedetto Croce: *Materialismo storico ed economia marxista*, Bari, 1951; Heinrich Cunow: *Die Marxsche Geschichts-, Gesellschafts- und Staatstheorie*, Berlin, 1920; M. Curtis (edit.): *Marxism*, New York, 1970; Mario Dal Pra: *La dialéctica de Marx*, Barcelona, 1971; Ralf Dahrendorf: *Marx in Perspektive. Die Idee des Gerechten im Denken von Karl Marx*, Hannover, 1952; Jacques D'Hondt: *De Hegel à Marx*, Paris, 1972; B. Delfraauw: *The Young Marx*, London, 1967; G. Della Volpe: *Crítica de la Ideología Contemporánea*, Madrid, 1970; id.: *Lógica materialista*, València, 1972; id.: *Rousseau y Marx*, Barcelona, 1977; P. Demetz: *Marx, Engels and the Poets*, Chicago, 1967; Gerd Dicke: *Der Identitätsgedanke bei Feuerbach und Marx*, Köln-Opladen, 1960; M. Dobb: *Marx as an Economist*, London, 1943; R. Dunayevskaya: *Marxism and Freedom*, New York, 1958; L. Dupre: *The Philosophical Foundations of Marxism*, New York, 1966; M. Evans: *Karl Marx*, London-New York, 1975; Iring Fetscher: *Von der Philosophie des Proletariats zur proletarischen Weltanschauung* ("Marxismusstudien 2. Folge. Tübingen, 1957); id.: *Marx and Marxism*, New York, 1971; B. Fine: *Marx's Capital*, London, 1975; Ernst Fischer / F. Marek: *Was Marx wirklich sagte*, Wien, 1968; Ernst Fischer: *Marx in His Own Words*, London, 1970; H. Fleischer: *Marx und Engels. Die philosophischen Grundlinien ihres Denkens*. Freiburg-München, 1970; Manfred Friedrich: *Philosophie und ökonomie beim jungen Marx*, Berlin, 1960; E. Fromm: *Marx's Concept of Man*, New York, 1963; id.: *Humanismo socialista*, Buenos Aires, 1968; Jean Marc Gabaude: *Le jeune Marx et le materialisme antique*, Toulouse, 1970; Roger Garaudy: *Karl Marx*, Paris, 1964; Giovanni Gentile: *La Filosofia di Marx*, Firenze, 1955; Helmut Gollwitzer: *Zum Verständnis des Menschen beim jungen Marx* ("Festschrift Günther Dehn"), 1957, pp. 183-203; id.: *Marxistische Religionskritik und christlicher Glaube* ("Marxismusstudien". 4 Folge), Tübingen 1962; Antonio Gramsci: *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Torino, 1948; G. Guijarro: *La concepción del hombre en Marx*, Salamanca, 1975; Jürgen Habermas: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt (Main), 1976; Marta Harnecker: *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, Madrid, 1976³⁵; Klaus Hartmann: *Die Marxsche Theorie. Eine philosophische Untersuchung zu den Hauptschriften*, Berlin, 1970; Agnes Heller: *Hipótesis para una teoría marxista de los valores*, Barcelona, 1973; id.: *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona, 1976; id.: *Por una filosofía radical*, Barcelona, s.f.; id.: *Para cambiar la vida*, Barcelona, 1981; M. Henry: *Marx*, 2 vols., Paris, 1976; Eric J. Hobsbawm (edic.): *Historia del marxismo*, 6 vols. Barcelona, 1979 i ss.; Jakob Hommes: *Der technische Eros, das Wesen der materialistischen Geschichtsauffassung*, Freiburg, 1955; id.: *Krise der Freiheit, Hegel, Marx, Heidegger*, Regensburg, 1958; Sidney Hook: *Towards the Understanding of Karl Marx*, New York, 1953; id.: *From Hegel to Marx*,

mostrant com implica una relació estructuralment injusta, com determina la

1962^a; D. Horowitz (edit.): *Marx and Modern Economics*, London, 1968; R. Hunt: *The Political Ideas of Marx and Engels*, London-Pittsburgh, 1975; Jean Hyppolite: *Etudes sur Marx et Hegel*, Paris, 1955; Eugene Kamenka: *The ethical Foundations of Marxism*, London 1961; A. C. Kettle: *Karl Marx, Founder of Modern Communism*, London, 1963; H. Koren: *Marx and the Authentic Man*, Duquesne, 1967; Karl Korsch: *Marxismus und Philosophie*, 1923, Leipzig, 1930; id.: *La concepción materialista de la historia y otros ensayos*, Barcelona, 1980; id.: *Karl Marx*, Barcelona, 1981^a; Karel Kosik: *Dialéctica de lo concreto*, México, 1967; Ludwig Landgrebe, *Hegel und Marx* ("Marxismusstudien"), Tübingen, 1953; id.: *Das Problem der Dialektik* ("Marxismusstudien. 3 Folge"), Tübingen, 1960; Henri Lefèbvre: *Probleme des Marxismus heute*, Frankfurt, 1965; id.: *Pour connaître la pensée de Karl Marx*, Paris, 1956, 3 ed.; id.: *Hegel, Marx, Nietzsche*, Madrid, 1976; J. Lewis: *The Life and Teaching of Karl Marx*, London, 1965; id.: *The Marxism of Marx*, London, 1972; George Lichteim: *Marxism, an Historical and Critical Study*, London, 1961; id.: *From Marx to Hegel*, New York, 1971; N. Lobkowitz (edit.): *Marx and the Western World*, Notre Dame, 1967; Karl Löwith: *Von Hegel zu Nietzsche, der revolutionäre Bruch im Denken des 19. Jahrhunderts*, Stuttgart, 1950, 1958^a; id.: *Marx Weber und Karl Marx. Zur Kritik der geschichtlichen Existenz* ("Gesammelte Abhandlungen"), Stuttgart, 1960; Michael Lowy: *La théorie de la révolution chez le jeune Marx*, Paris, 1970; G. Lukacs: *Geschichte und Klassenbewußtsein*, Berlin, 1923, vers. cast.: *Historia y conciencia de clase*, Barcelona, 1975; A. C. Macintyre: *Marxism: an Interpretation*, London, 1953; J. Maguirre: *Marx's Paris Writings*, Dublin, 1972; Ernst Mandel: *The Formation of Marx's Economic Thought*, London, 1971; Herbert Marcuse: *Vernunft und Revolution, Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie*, Neuwied, 1962 (1 ed. americ., 1941); id.: *Kultur und Gesellschaft I* ("Gesammelte Aufsätze"), Frankfurt 1965, II. 1966; György Markus: *Marxismo y "Antropología"*, Barcelona, 1973; F. Martínez Marzosa: *La Filosofía de "El Capital"*, Madrid, 1983; David McLellan: *The Young Hegelians and Karl Marx*, London, 1969; id.: *Marx before Marxism*, London-New York, 1970; id.: *The Thought of Karl Marx*, London-New York, 1971; F. Mehring: *Karl Marx*, London, 1936; A. G. Meyer: *Marxism: The Unity of Theory and Practice. A Critical Essay*, Cambridge (Mas.), 1954; D. Mitrany: *Marx against the Peasant*, London, 1951; Rodolfo Mondolfo: *Il materialismo storico di Federico Engels*, Firenze, 1952; Negri: *Marx oltre Marx. Quaderno di lavoro sui Grundrisse*, Milano, 1977^a; Martin Nicolaus: *El Marx desconocido*, Barcelona, 1972; T. Oiserman: *Die Entstehung der Marxistischen Philosophie*, Berlin, 1962; Francesco Olgiati: *Carlo Marx*, Milano, 1948; B. Ollman: *Alienation: Marx's critique of Man in Capitalist Society*, Cambridge, 1971; G. Petrovic: *Marx in the Mid-Twentieth Century*, Garden City, 1967; Giuliano Pisichel: *Marx giovane*, Milano, 1948; Henrich Popitz: *Der entfremdete Mensch. Zeitkritik und Geschichtsphilosophie des jungen Marx*, Basel, 1953; Pierre Raymond: *Materialisme Dialectique et Logique*, Paris, 1977; Albert Roies: *Lectura de Marx por Althusser*, Barcelona, 1974; Roman Rosdolsky: *Zur Entstehungsgeschichte des "Kapitals"*, Frankfurt, 1968; Mario Rossi: *Marx e la dialettica hegeliana*, vol. I: Hegel e lo Stato. Roma, 1960; vol. II: La genesi del materialismo storico. Roma, 1963, vers. cast. *La génesis del materialismo histórico*, 3 vols., Madrid, 1971 i ss.; N. Rothenstreich: *Basic Problems of Marx's Philosophy*, New York, 1965; M. Rubel: *Marx critique du marxisme. Essais*, Paris, 1974; J. Russ: *Los precursores de Marx*, Barcelona, 1982^a; D. Ryazanov: *Karl Marx. Man, Thinker and Revolutionist*, New York, 1927; G. Sabine: *Marxism*, New York, 1958; Manuel Sacristan: *Panfletos y Materiales, I: Sobre Marx y Marxismo*, Barcelona, 1983; F. Salter: *Karl Marx and Modern*

formació de classes enfrontades, i com tendeix a una crisi definitiva, que hauria de preparar un altre tipus de societat. L'obra de Marx estableix una íntima relació amb el moviment obrer (aquest, en la mesura que afavoreix la tendència a la crisi del capitalisme, deixa més paleses llurs contradiccions i permet l'anàlisi; l'obra pretén oferir una exposició del moviment del capitalisme i entendre l'emergència del propi moviment obrer) i es presenta com la superació (en el sentit dialèctic, és clar) de la Filosofia clàssica i d'altres concepcions enganyoses, diguem-ne ideològiques. L'ensenyament, com altres fenòmens socials, són contemplats ara amb una radicalitat crítica desconeguda: s'hi tracta de qualificar la força de treball. Per tant, malgrat que biogràficament es reconeix el deute marxista amb l'ensenyament de la Filosofia (i el criticisme hegelianista), no es pot deduir de la seua obra una "didàctica" -i menys una "Didàctica de la Filosofia" en el sentit tradicional; resta només una feina de divulgació de la nova "ciència", front les especulacions ideològiques.

b) Krause.

A més de la seua oposició a Hegel, hi ha una curiosa semblança de Marx

Socialism, London, 1921; A. Sánchez Vázquez: *Ciencia y revolución*, Madrid, 1978; J. Sanderson: *An Interpretation of the Political Ideas of Marx and Engels*, London, 1969; Adam Schaff: *La alienación como fenómeno social*, Barcelona, 1979; R. Schlesinger: *Marx, His Time and Ours*, London, 1950; Alfred Schmidt: *Der Begriff der Natur in der Lehre von Marx*, Frankfurt, 1962; J. Spargo: *Karl Marx. His Life and Works*, New York, 1910; C. J. S. Sprigot: *Karl Marx*, London, 1938; P. Stadler: *Karl Marx. Ideologie und Politik*, Göttingen, 1966; E. A. Stepanova: *Karl Marx*, Moscú, 1962; Erich Thier: *Das Menschenbild des jungen Marx*, Göttingen, 1957; R. Tucker: *Philosophy and Myth in Karl Marx*, Cambridge, 1961; id.: *The Marxian Revolutionary Idea*, London, 1970; D. Turner: *On the Philosophy of Marx*, Dublin, 1968; Predrag Vranicke: *Historia del marxismo*, 2 vols., Salamanca, 1977; Galvano della Volpe: *Rousseau e Marx e altri saggi di critica materialistica*, Roma, 1957; V. S. Vygotski: *¿Por qué no envejece "El Capital" de Marx?*, Madrid, 1978; Ch. Wachenheim: *La quiebra de la religión según Karl Marx*, Barcelona, 1973; P. Walton / S. Hall (edit.): *Situating Marx*, London, 1972; Armin Wildermuth: *Marx und die Verwirklichung der Philosophie*, 2 vols., Den Haag, 1970; M. Wolfson: *Karl Marx*, New York, 1971; Jindrich Zeleny: *Die Wissenschaftslogik bei Marx und das "Kapital"*, Berlin, 1968; id.: *Dialéctica y conocimiento*, Madrid, 1982; I. Zeitlin: *Marxism: A Re-examination*, New York, 1967.

i Krause⁽⁴⁾; cap dels dos no aconseguí mai un nomenament universitari. Però n'hi ha una altra de més significativa amb Schopenhauer: tots dos, oposant-se als "sofistes" Fichte, Schelling i Hegel (dels quals, per altra banda, tenien més d'un deute), s'adreçaven de nou cap a Kant. Aquest moviment de tornada suposava una defensa de la particularitat front a la totalitat, de la nació o de la societat civil front a l'Estat, una doctrina ben adequada per a la burgesia que en alguns països no controlava encara l'aparell polític estatal.

El raonament de Krause -i en certa mesura, també el de Schopenhauer- partia de la distinció kantiana entre fenomen i noumen. Al món fenomènic, caldria dir, a la natura pertany el cos, mentre que el jo hauria de pertànyer a l'esfera espiritual, a la raó⁽⁵⁾. Com que l'Esperit i la Natura, malgrat la seua distinció, reaccionen entre ells, cal postular l'existència d'un fonament comú en una essència perfecta, en Déu o en l'Absolut (les tesis de Krause són ja les contràries paradoxalment a les schopenhauerianes). S'afirma així no la identitat

(4).- Cal donar algunes referències bibliogràfiques de l'obra de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Significativament, únicament hem trobat un estudi bibliogràfic sobre el krausisme "espanyol", aquell de Mariano Maresca: "Aportación a una bibliografía del Krausismo español", *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* (ed. Banco de Vizcaya), vol. 11 (1971), pp. 281-336. Dels estudis cal fer esment dels següents: E. F. Conradi: *Karl Christian Friedrich Krauses Rechtsphilosophie in ihren Grundrissen*, 1938; R. Eucken: *Zur Erinnerung an Karl Christian Friedrich Krause. Festrede*, 1881; Paul Hohlfeld: *Die Krause'sche Philosophie in ihrer Bedeutung für das Geistesleben der Gegenwart*, 1789; H. von Leonhardi: *Karl Christian Friedrich Krauses Leben und Lehre*, ed. P. Hohlfeld i A. Wünsche, 1902; id.: *Karl Christian Friedrich Krause als philosophischer Denker gewürdigt*, 1905; Clay MacCauley: *Karl Christian Friedrich Krause: Heroic Pioneer for Thought and Life*, 1925; Br. Martin: *Karl Christian Friedrich Krauses Leben, Lehre und Bedeutung*, 1881; A. Procksch: *Karl Christian Friedrich Krause. Ein Lebensbild, nach seinen Briefen dargestellt*, 1880; E. Reis: *Karl Christian Friedrich Krause als Philosoph und Freimaurer*, 1894; Otto Schedl: *Die Lehre von den Lebenskreisen im metaphysischen und soziologischen Licht bei Karl Christian Friedrich Krause*, 1941 (dis. doct.); Theodor Schwarz: *Die Lehre vom Naturrecht bei Karl Christian Friedrich Krause*, 1940; E. Wettley: *Die Ethik Krauses*, 1907.

(5).- En aquesta afirmació (on, per altra banda resonen Fichte i Schelling) s'estableix una relació que, encara que freqüent als comentaris, no és estrictament kantiana, doncs la dualitat de fenomen i noumen s'arrela a l'anàlisi de la sensibilitat i de la raó (Estètica i Analítica Transcendental), mentre que la raó es lliga a les idees (Dialèctica Transcendental).

de món i Déu (panteisme), sinó més bé la realitat del món com a món-en-Déu (panenteisme). La unitat de l'Esperit i de la Natura es realitza en la Humanitat, els individus de la qual es relacionen entre ells i amb Déu, la unitat suprema. S'estableix així una certa mesura que permet establir una gradació fins la "Humanitat racional", pura gravitació cap al Bé suprem. Aquesta xarxa conceptual li permet d'extreure conclusions aplicant aquell pensament metafísic a l'ètica i a la filosofia del dret, i d'enfrontar-se, com hem dit abans, a les teories de caire hegelianà sobre la supremacia de l'Estat. Krause postula per tant una mena de Lliga de la Humanitat (Menschheitsbund), un procés federatiu gradual.

És clar que el krausisme havia de rebre una bona acollida en aquells països que, per una banda, a la cojuntura pre-revolucionària li calia una teoria de la fonamentació del predomini de la societat i, per altra, els residus ideològics no afavorien teories de caire, diguem-ne, contra-teològic, com seria el cas del voluntarisme schopenhauerià. Potser per això, que el krausisme es va difondre a Bèlgica i Holanda (amb les obres de Guillaume Tiberghien, Heinrich Ahrens, J. de Boeck, Jacob Nieuwenhuis), a l'Estat espanyol (encara que després en parlarem, hem de fer esment de Julián Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos, Federico de Castro y Fernández, Gumersindo de Azcárate, Alfredo Calderón, Fernando de Castro, Manuel Sales y Ferré, Alfonso Moreno Espinosa, Francisco Barnés, Romualdo Alvarez Espino, Nicolás Salmerón, Francisco de Paula Canalejas, José de Castro, Hermenegildo Giner de los Ríos, etc.), a Portugal, Argentina, Brasil (Galvão Bueno, João Teodoro, etc.), sense oblidar el grup de krausistes aplegat a la Universitat d'Heidelberg (Karl Röder, Theodor Schliephake, Hermann von Leonhardi, Amiel).

2. La justificació moral de l'ensenyament filosòfic. El cas francès.

Hem vist ja com la Filosofia Universitària clàssica elabora a Alemanya una justificació, diguem-ne, epistemològica o teòrica de la presència curricular de la Filosofia. Ja n'hem analitzat les posicions de Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel. Cap a la meitat del segle XIX, però, trobem una segona (per bé que distingir-les escrupolosament siga difícil i, fins i tot, potser impossible) justificació de l'ensenyament filosòfic, plantejada per professors francesos, i enllestida sobre el camp ètic o pràctic. La Filosofia hauria d'acomplir a l'ensenyament secundari una funció de formació moral. Així ho reconeix una veu tan autoritzada com la de Jean Piaget:

"... França és el país on l'ensenyament de la Filosofia al nivell del Batxillerat (el famós "curs de filosofia") és el més important, perquè ha correspost, sense que vullga pronunciar-me sobre l'estat actual, a una necessitat social i vital prou profunda de coordinació dels valors, en particular en els primers temps de l'ensenyament laic."⁽¹⁾

Que la Filosofia podia accomplir aital funció havia estat fonamentat bàsicament per les obres de Jules Lagneau i Emile-Auguste Chartier. Jules Lagneau (Metz, 1851-1894) fou deixeble de Lachelier⁽²⁾ i professor als Liceus de

(1).- Jean Piaget: *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris, Presses Universitaires de la France, 1965; De *Saviesa i il·lusions de la Filosofia* hi ha una traduc. cast.: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Ediciones Península, 1970, col. Historia/Ciencia/Sociedad, reedic., 1988, col. Nexos, p. 35.

(2).- Jules Lachelier (Fontainebleau, 1832-1918), professor al Liceu de Caen i en l'"École Normale Supérieure", de Paris. Arribà a Inspector General i president del Tribunal d'Agregadures. La seua Filosofia, que mai no arribà a conciliar perfectament amb el seu catolicisme, es mou dintre de la tradició metafísica francesa, espiritualista i idealista. Lachelier fou deixeble de F. Ravaisson (1813-1900) i es diferencia d'aquest en no pretendre de cercar mitjançant la introspecció i l'anàlisi interna els fonaments de la vida moral i religiosa, ans al contrari, per perseguir-ho tot seguint un remarcable rigor lògic, no exempt de dificultats. Émile Boutroux el recorda amb aquestes paraules: "Mesurava les dificultats dels problemes, reflexionava, cercava, confessava que no podia restar satisfet. Dubtava, tornava enrera, s'aturava. Un dia arribà a dir: 'Em sembla que el millor que poden fer és oblidar el que els he dit'." Lachelier comença

Sens, Saint-Quentin, Nancy i Vanves. Representa una de les figures més pures d'aquests professors de Liceu, d'entre els quals cal esmentar: Darlu, Egger, Evellin, Burdeau, Goblot, Lapie, Liard, Pécaut⁽³⁾, etc. La feblesa de la seua

arreglant un problema legat de Kant, la relació entre la necessitat natural i la llibertat, que tracta a la manera de Plotí, amb una mena de Filosofia del simbolisme, tot i explicant les distintes capes de la realitat com a símbols: així el món sensible ho seria del vital, i aquest del espiritual, que enten, tot seguint Kant, com a realitat noumenal, on romandria la llibertat (Cfr. Louis Millet: *Le symbolisme dans la philosophie de Lachelier*, Paris, P.U.F., 1959). L'esforç de Lachelier rau, llavors, en cercar termes mitjos, aitals com moviment i força, que lliguen la unitat del pensar amb la diversitat de l'aparència sensible. Així es fonamenta el seu "realisme espiritualista" o "espiritualisme positivista", palesament defensat al seu llibre primerenc *Du fondement de l'Induction* (tesi francesa, Paris, Lagrange, 1871; Alcan, 1896 i ss.), que aprofondeix a les seues obres posteriors, com ara els seus estudis sobre el sillogisme i sobre la relació entre Psicologia i Metafísica. Cal esmentar: *De Natura Syllogismi* (Paris, Lagrange, 1871), "Psychologie et Métaphysique", *Revue philosophique*, 19 (1885), *Notes sur le pari de Pascal* (1901), *Études sur le Syllogisme, suivies de l'Observation de Platner et d'une note sur le Philèbe* (1907) (Hi ha una edició conjunta d'aquestes obres de l'any 1924, traduïda al castellà amb el títol: *Del fundamento de la inducció*, Madrid: Reus, 1928). L'aprofondització de Lachelier marxa cap a un idealisme, com assenyala G. Mauchaussat, encara que molt particular, de caire objectiu, en el sentit de concret, i no substancialista, doncs per l'home en aquesta vida hi han dos vels posats sobre el misteri de l'ésser, el de les aparències sensibles i el del sistema de les aparències intel·ligibles, les idees. Llavors hi ha que anar a cercar la veritat en les coses mateixes, mitjançant l'única cosa en si que no és perfectament palesa: el pensament o la consciència intel·lectual; altrament dit, la realitat és raó, i, en definitiva, l'existència, almenys per a nosaltres, és l'espontaneïtat absoluta de l'esperit (Cfr.: Mauchassat, Gaston: *L'Idéalisme de Lachelier*, Paris, P.U.F., 1961; també cal esmentar d'altres estudis com ara: Vittorio Agosti: *La Filosofia di Jules Lachelier* (1953)). C. Bouglé: *Les maîtres de la philosophie universitaire en France*, Paris, Maloine, 1937, pp. 1-19; Jacques Chevalier: *Histoire de la Pensée* (edic. post. a cura de Leon Husson), vol. IV, La pensée moderne, de Hegel à Bergson, cap. XI, ap. 3, Paris, Flammarion, 1966 (hi ha una vers. cast., a cura de J. A. Míguez, Madrid, Aguilar, 1968); L. Dauriac, a *Croyance et réalité*, 1889, pp. VI-XXXVII; id. article a *L'année philosophique*, 1896, pp. 63-119, i 1901, pp. 59-84; A. Etcheverry: *L'Idéalisme français contemporain*, Paris, Alcan, 1934, pp. 17-44; Paul Janet: *Les causes finales*, 1876, ap. I; id.: *La philosophie française contemporaine*, 1879, pp. 65-82; id.: *Principes de métaphysique et de psychologie*, 1897, t. II, ap. VIII; G. Madinier: *Conscience et mouvement*, Paris, Alcan, 1938, pp. 317-350; G. Noël: "La philosophie de Lachelier", *Revue de Métaphysique et de Morale* (1898); [F. Pillot: estudis anònims a] *La critique philosophique* (1872, pp. 343-349, 361-366 i 376-380); Gabriel Séailles: article a *Rev. Phil.*, gener-juny 1883, pp. 22-48 i 282-314; id.: *La Philosophie de Jules Lachelier*, Paris, Alcan 1921.

(3).- Marie Alphonse Julien Darlu (1849-1921), que hauria d'estar mestre de Léon Brunschvicg; Victor Émile Egger (1848-1909); François Evellin (Nantes, 1835-1910), deixeble de Renouvier i preocupat per desenvolupar les seues

salut, la seua vida ascètica i la dedicació absoluta als seus alumnes originàren la seua mort temprana, als quaranta-dos anys. Els seus oients escamparen la seua reputació, fin i tot abans de l'aparició dels *Cèlebres leçons et fragments* (1926, 1950?), a cura d'Émile-Auguste Chartier (Alain). Les tesis de Lagneau són el fruit de la utilització d'un particular mètode reflexiu sobre les experiències. La primera passa d'aquest mètode és l'anàlisi. La reflexió hi es distingeix de la consciència. Vegem-ne com. Hom es qüestiona al reflexionar si allò que es pensa és el que cal pensar, el correcte. Amb aquest plantejament del problema de la certesa, hom pren consciència de la vida pensant espontània, anterior a la reflexió, de la qual només es tenia evidència. Aquesta reflexió primerenca no contorba el món; canvia, però, l'ésser d'aquell que la practica, doncs la passa de l'evidència a la certesa, expressa la realització del subjecte cognoscent. Aquesta certesa exigeix una acció sense par, la de constituir, la de

tesis, així autor d'importants treballs sobre el "finitisme" (tesi segons la qual l'infinit té la seua existència al pensament com quelcom possible, mentres el finit, que és allò propi de l'ésser concret i suficient), com ara: *Infini et quantité: Étude sur le concept de l'infini en philosophie et dans les sciences* (1890), i al voltant de les antinòmies, com ara: *La raison et les antinomies. Essai critique sur la philosophie kantienne* (1907), on defensa que les tesis de les antinòmies kantianes (*KrV*, A 426-7, B 454-5 i ss.) es refereixen a allò real, doncs finitut, simplicitat i llibertat són resultats d'una afirmació d'allò real que s'oposa a l'afirmació d'allò sensible, realitzada a l'antítesi; August-Laurent Burdeau (1851-1894), que també participa a l'activitat política, Edmond Goblot (Mamers (Sarthe), 1858-1935), professor a Caen i a la Universitat de Lyon, qui va seguir la tradició racionalista i les tendències "assimilacionistes" en nombroses obres, referides a problemes lògics, epistemològics i sociològics, com ara: *Essai sur la classification des sciences* (1898), *Vocabulaire philosophique* (1901) -del qual hi ha traducció al castellà: *El vocabulario filosófico* (edicions des de l'any 1933 fins el 1945), *Justice et Liberté* (1902), *Traité de Logique* (1918) -del qual hi ha traducció al castellà: *Tratado de Lógica* (1929)-, *Le système des sciences, le vrai, l'intelligible et le réel* (1922), *La barrière et le niveau. Etude sociologique sur la bourgeoisie française moderne* (1925, reimp., 1930), *La logique des jugements de valeur, théorie et applications* (1927) (Hom pot veure l'obra de J. Kergomard, P. Salzi i F. Goblot: *Edmond Goblot (1858-1935). La vie, l'oeuvre*, 1937); Paul Lapie (1869-1927); Louis Liard (Falaise (Calvados), 1846-1917), conegut pel seus estudis lògics, com ara: *Les définitions géométriques et les définitions empiriques* (1873) i *La Science positive et la Métaphysique* (1879), on defensa una posició "finalista" prou semblant a la de Jules Lachelier; Félix Pécaut (Salies-de-Béarn, 1828-1898), deixeble d'Auguste Sabatier, tot desenvolupant les tesis del qual defensa un cristianisme obert i una humanització religiosa a les seues obres: *Le Christ et la Conscience* (1859) i *Le Christianisme libéral et le Miracle* (1869³).

crear al buit, mitjançant un model on l'esperit va revestint de necessitat les idees emprades. L'acció és alhora l'alliberament del jo empíric i reducció, regressió, de posar entre parèntesi el món sentit, suportat, desitjat, i dur a la pràctica el poder de resolució de les idees, unes en altres, totes imbricades. En la seua recerca el pensador fa servir les idees imbricades, d'aïtal manera que si es capta una d'elles, hom pot deduir tota la resta. Resta així expressat el "fons infinit del pensament", amb el qual, poc a poc, ens acostem a l'ésser eruptiu i sense forma, doncs és el fred qui inventa les formes. Resta clara, per tant, la distinció entre el l'ésser i el pensament. Pel que fa a l'ésser, roman, al seu poderós retir, completament incompreensible. Per altra banda, pensar és jutjar, situant-se entre la indeterminable natura i la determinació dels pensaments. El pensament és mesurador i necessitant, doncs la necessitat és la manifestació més pròxima de la llibertat del pensament que sols es pot copsar i expressar determinant-se per regles estrictes. Les formes del pensament, per exemple l'espai i el temps, sols són "la representació de la inadecuació d'aquesta matèria sensible al sentiment absolut que la posseeix i la conté. Aquest sentiment és per a l'element sensible el principi d'organització, d'incorporació." El que constitueix l'estudi del filòsof no és pròpiament el fet esmentat, "sinó el seu eco, el seu ressò interior. Ara bé, aquest ressò no s'atura mai", esdevenint per tant en dubte, en impossibilitat d'una tipificació completa. Aquest dubte és la primera manifestació de la llibertat del filòsof. N'arriba aleshores *la segona passa del mètode, la recerca progressiva*. Hem copsat una activitat en funcionament, un pensament actiu, barreja indivisible d'enteniment i raó. El pensament actiu -recordem-ne, manifestació de llibertat- va a cercar el seu contrari, la necessitat, que resta plantejada. Aquest és un moviment de sacrifici que es troba també a la vida moral. L'instant victoriós de la llibertat és també possibilitat de submissió que cal ultrapassar. D'ací esdevé l'incessant tornar de Lagneau sobre els mateixos temes i el seu sentiment de l'esforç inevitable, signe alhora d'alliberació i de desfeta, de desesperació i d'esperança, doncs no copsem mai la llibertat fora dels nostres actes i aquest

són sempre imperfectes. A més a més, en aquest moment sintètic, el pensament entra en contacte amb un excés de si mateix que Lagneau anomena l'absolut i, de vegades, Déu. Arribem així a una constatació alhora desesperada i joiosa: "L'home és aqueix infinit que escapa a si mateix, sempre major d'allò que sap que és, sempre per damunt d'allò que fa". Aquesta Filosofia de l'esforç mai satisfet, semblant al sacrifici del propi jo -pretensions, passions, desig de singularitzar-se, de jugar un paper a l'univers de l'altre, etc.-, ens mena a trencar amb els determinismes, tont i convertint el pensador en el creador d'una nova situació interhumana. Es percep-hi com s'esdevé un lloc de trànsit i en un mitjà d'expressió d'una activitat no completament aliena, que desborda el pensador per tot arreu, una mena d'intratranscendència, segons l'expressió del fenomenòleg Pierre Thévenaz. També es percep-hi com s'obri una distinció entre l'enteniment, que accepta el determinisme creat per ell mateix, i la raó, el sentiment de l'impossible acabament de l'enteniment i alhora la intel·ligència d'allò necessari, la capacitat de pensar el que ha de ser, de donar un sentit al món i d'entendre que els homes són lliures de restar lliures i que el pensament depèn, d'alguna manera, dels homes mateixos. Aquest mètode reflexiu és l'odissea del pensament humà que tracta de tornar a la seua pàtria i que no pot llançar llum sobre res, encara que, tot i reflexionant, l'home dóna una estructura al món i el justificant. Aquesta acció reflexiva *conclou en l'obra moral*: aquesta empena d'allò inferior cap a allò superior que du a terme aquesta Filosofia, és un moviment cap al valor: "El sentiment és l'omnipresència de la idea en l'acció, aqueixa extrema movilitat de l'ànima que fa que aquesta pugui pujar i baixar sense cessar, tornar-se quasi simultàneament cap a allò diví i cap a allò humà, no deixar-se mai arrossegar ni renunciar al control perpetu del tot sobre la part". L'acció moral és la pròpia experiència del bé, que concorda amb l'experiència de Déu, que es mostra moralment al curs de l'acció⁽⁴⁾.

(4).- Cfr. André Canivez: *Jules Lagneau, professeur de philosophie. Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu'à la fin du XIX^e siècle*, 2 vols., Paris, Les Belles Lettres, 1965: I: *Les professeurs de philosophie d'autrefois*; II: *Jules Lagneau; id.: "Aspectos de la Filosofía*

D'entre els deixebles de Lagneau cal assenyalar l'esmentat Emile-Auguste Chartier (Alain), del que en parlarem, Madinier, Nabert, el també al·ludit Thévenaz, Paliard i Ricoeur⁽⁵⁾.

francesa", en Belaval, Yvon (dir.): *Historia de la Filosofia*, vol. IX (vol. XXXVIII de la "Encyclopédie de la Pléiade", Histoire de la Philosophie 3), Madrid: Siglo XXI, 1981, pàgs. 85-151.

- (5).- Algunes referències bio-bibliogràfiques en són: Gabriel Madinier (1895-1958); Jean Nabert (Izeaux (Dauphine) 1881-1960) ha estat professor a Saint-Lô i a Paris. Autor d'una tesi amb el títol *L'expérience intérieure de la liberté* (1924) i d'uns *Éléments pour une éthique* (1943, 2^a. ed., 1962), arribà a inspector d'ensenyament secundari l'any 1945. A la resta de les seues obres, *Essai sur le mal* (1955, 2^a. ed., 1970) i l'article "La philosophie réflexive" en *Encyclopédie française*, XIX, 19.04-14 a 19.06-3, defensa, tot seguint Lagnáu, la tradició espiritualista francesa, fonamentada en una "reflexió" sobre la "vida interior", reflexió que esdevé experiència ètica i metafísica, abastant-s'hi desde qüestions psicològiques fins teològiques, com ara el "desig de Déu" (Hom pot veure les seues obres pòstumes *La rencontre de l'Absolu. Le témoignage* (1962), *Le désir de Dieu* (1966), així com els estudis sobre Nabert, com ara els de P. Naulin, *L'itinéraire de la conscience. Étude de la philosophie de Jean Nabert* (1963), L. Robberechts, "Quelques théories de la liberté. Autour de Jean Nabert", *Revue philosophique de Louvain*, 62 (1964), 233-57, Robert Franck, "Les traits fondamentaux de la méthode de Jean Nabert", *Revue philosophique de Louvain*, 63 (1965), 97-115, *id.*, "Deux interprétations de la méthode de Jean Nabert", *Revue philosophique de Louvain*, 64 (1966), 416-35, Pierre Watté, "Nabert, lecteur de Kant", *Revue philosophique de Louvain*, 69 (1971), 537-68, Paul Levert, *Jean Nabert ou l'exigence absolue*, 1971, W. Piersol, H. Birault i M. Nédoncelle, articles sobre Jean Nabert en *Philosophy Today*, 11, núm. 3-4 (1967); bibliografia sobre Jean Nabert: L. Robberechts: "Liste chronologique des publications de Jean Nabert", *Les Études philosophiques* (Paris), vol. 17 (1962), pp. 323-338; Pierre Thévenaz (Neuchâtel (Suïssa), 1913-1955) desenvolupà una versió personal de la fenomenologia, que pretenia de corregir l'idealisme i el transcendentalisme husserlià, tot i entenent-la com l'actitud que mostra a la consciència el seu "restar oberta al món", evitant les tendències a convertir-se en l'absolut (Cfr. "Qu'est-ce que la phénoménologie", *Revue de théologie et de philosophie*, 1952, pàgs. 7-30, 126-140, 294-316). Thévenaz, malgrat la seua prematura mort, s'interessà també per qüestions d'antropologia filosòfica -o fenomenològica- i filosofia de la religió. Els seus escrits més remarcables han estat agrupats en un parell de volums, amb el títol *L'homme et sa raison*, Neuchâtel: Baconnière, 1956, 192 pp. -amb una bibliografia de les obres de Thévenaz- 1956 (I: *Raison et conscience de soi*; II: *Raison et histoire*), amb edició a cura de Paul Ricoeur; Jacques Paliard (1920-); Paul Ricoeur (Valence (Drôme), 1913-), professor dels Liceus de Colmar, Nancy i Rennes i de la Universitat d'Estrasburg, ha recorregut un itinerari intel·lectual força complexa, que resta assenyalat per les seues obres. Començant per estudis de caire revisadament fenomenològic (com el seu article primerenc: "L'attention: Étude phénoménologique de l'attention et de ses connexions philosophiques", *Bulletin du Cercle Philosophique de l'Ouest*, 4 (gener-març, 1940), pàgs. 1-28), aviat entrà en diàleg amb l'existencialisme (Cfr. *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*, (1947), en col·laboració amb M. Dufrenne, i *Gabriel Marcel et Karl Jaspers*:

Alain, pseudònim d'Émile-Auguste Chartier (1868-1951), va ser un

Philosophie du mystère et philosophie du paradoxe (1948); així com: "Le renouvellement de la philosophie chrétienne par les philosophies de l'existence", en *Le problème de la philosophie chrétienne*, 1949, pàgs. 43-67). Ricoeur intenta lligar la visió existencialista de l'home que ha trencat la seua unitat amb el món -l'estadi del món trencat, segons Marcel-, amb el reconeixement de la transcendència dels fenòmens humans, tot i estudiant-los amb l'ajut d'un mètode fenomenològic. Aquest fenòmens són bàsicament la voluntat i el mal. De la seua revisió de la fenomenologia, tracta en diverses obres, com ara "Husserl et le sens de l'histoire", *Revue de Métaphysique et de Morale*, 54 (1949), pàgs. 280-316; "Analyses et problèmes dans *Idées II* de Husserl", *Revue de Métaphysique et Morale*, 56 (1951), pàgs. 357-394, i 57 (1952), pàgs. 1-16; "Études sur les *Méditations Cartésiennes* de Husserl", *Revue Philosophique de Louvain*, 52 (1954), pàgs. 75-109; el volum *Histoire et Vérité*, 1955, 1967^s, arreplega articles amb el mateix tema, com ara: "Objectivité et subjectivité en histoire" (1953), "L'histoire de la philosophie et l'unité du vrai" (1954), "Le christianisme et le sens de l'histoire" (1951), "Travail et Parole" (1953), "Vraie et fausse angoisse" (1953); "Negativité et affirmation originaires", *Aspects de la dialectique*, 1956, pàgs. 101-124; *Etre, essence et substance, chez Platon et Aristote* (1957) [Le Cours de la Sorbonne: mimeogr.]; "Histoire de la philosophie et historicité", ponència de Ricoeur seguida de debat en *L'histoire et ses interprétations. Entretiens autour de A. Toynbee sous la direction de R. Aron* (1961) En les seues obres sobre la voluntat, Ricoeur preten de fer-ne una descripció fenomenològica, per tal d'extraure'n les estructures essencials i les dimensions intencionalis del *cogito*, el que implica el reconeixement de la necessitat, tot i acceptant la reciprocitat voluntari-involuntari i la divisió íntima del *cogito* amb la introducció del cos al seu si. Ens cal doncs superar el mètode husserlià i participar, amb G. Marcel, de l'encarnació com a misteri. Sobre la voluntat tracten les obres de Ricoeur: *Philosophie de la volonté, 1. Le volontaire et l'involontaire* (1950) -on preten una descripció eidètica de la voluntat, tot i prescindint de la culpa-; *Philosophie de la volonté, 2. Finitud et Culpabilité: I. L'homme fallible* (1960) -on vol cercar, en l'antropologia concreta, el lloc d'inserció, la feblesa original que fa possible el mal, sense dir-ne res sobre la seua realitat. Aquesta és analitzada, en la seua vessant del llenguatge indirecte i simbòlic que fem-hi servir, al segon volum- *II. Le symbolique du mal* (1960) (hi ha traducció castellana: *Finitud y culpabilidad*, 1969). Aquest dos volums haurien de servir de propedèutica a una empírica de la voluntat, seguida d'una poètica de la voluntat. Aquest trànsit resta interromput. El problema del llenguatge del mal li enfronta amb l'estructuralisme -lingüístic i antropològic- (tot i matizat les seues pretensions d'exhaustivitat i el seu afany universalitzant, amb el tema de la "fusió d'horitzons" propi de la tradició hermenèutica elaborada per Hans-Georg Gadamer, tot seguint Heidegger) i la psicoanàlisi, tradició que ha desenvolupat, junt amb Marx i Nietzsche, el tema de la falsa consciència i la sospita (per a la qual cal fer servir una hermenèutica 'desmitificadora'). Així l'hermenèutica va més enllà de la fenomenologia, que resta fonamentada en l'actitud hermenèutica, de manera que cal parlar de "fenomenologia hermenèutica". Aquesta fa possible la comprensió del subjecte al món i, fins i tot, la "crítica de les ideologies". Per això la crítica d'Habermas a Gadamer (Cfr. Apel, K. O., Habermas, J., et al.: *Hermeneutik und Ideologiekritik*, Frankfurt, 1971, replica del segon en les pàgs. 369-407) és considerada

deixeble destacat de Jules Lagneau, a qui remembra als seus *Souvenirs concernant Jules Lagneau* (Paris: NRF, 1925). L'any següent publicà *Les célèbres leçons* del seu mestre. Els *Propos* d'Alain, així com les seues "idees" i els seus "pensaments" (Cfr.: *Histoire de mes pensées*, obra citada en *La enseñanza de la Filosofía*, vers. cast., pàg. 121 *infra*), tenen com a fons filosòfic algunes doctrines bàsiques de Lagneau, del qual deriva indubtablement la seua actitud

per Ricoeur com interna al propi plantejament críticament hermenèutic (Cfr. "Hermenéutique des symboles et réflexion philosophique", ponència de Ricoeur amb debat en *Archivio di Filosofia*, 1961 [traducció castellana: "Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica", *Anales de la Universidad de Chile*, 123 (1965), pàgs. 5-42]; "Herméneutique et réflexion", *loc. cit.*; *La pensée sauvage et le structuralisme* (1963); *De l'interprétation: Essai sur Freud* (1965) [traducció castellana: *Freud: Una interpretació de la cultura* (1970)]; *Structuralisme: Idéologie et méthode* (1967); *Le conflit des interprétations: Essais d'herméneutique* (1969); *La métaphore vive* (1975) -aquests tres, col·leccions d'assaigs. A més a més *Entretiens Paul Ricoeur-Gabriel Marcel* (1968). En anglès, Ricoeur ha desenvolupat alguns treballs anteriors en llibres com: *Husserl: An Analysis of His Phenomenology* (1967) -assaigs de 1949-1957-; *Political and Social Essays* (1974), edició a cura de David Stewart i Joseph Bien; *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning* (1976; Texas, 1973). Reculls bibliogràfics sobre Paul Ricoeur són: Vansina, Dirk F.: "Bibliographie de Paul Ricoeur (jusqu'au 30 juin 1962)", *Revue philosophique de Louvain* (Louvain), vol. 60 (1962), pàgs. 394-413; *id.*: "Bibliographie de Paul Ricoeur. Compléments (jusqu'à la fin de 1967)", *Revue philosophique de Louvain* (Louvain), vol. 66 (1968), pàgs. 85-101; Lapointe, François H.: "A Bibliography on Paul Ricoeur", *Philosophy Today* (Celina), vol. 16 (1972), pàgs. 28-33; vol. 17 (1973), pàgs. 176-182; *id.*: "A Selected Bibliography on the Existential and Phenomenological Psychology of G. Marcel and Paul Ricoeur", *Journal of Phenomenological Psychology* (Pittsburgh), vol. 4 (1973-1974), pàgs. 363-373; Vansina, Dirk F.: "Bibliographie de Paul Ricoeur", *Revue Philosophique de Louvain* (Louvain), vol. 72 (1974), pàgs. 156-181 -fins l'any 1973-; P. Decoster (Brussel·les, 1886-1939) ha defensat una "metafísica de l'acte". El pensament troba immediatament davant de si, com afirmació inevitable, metafísica, un acte intel·lectual. La dialèctica d'aquest transit d'acte a acte requereix una mediació intrínseca a l'acte, una mediació immediata, que esdevé "la llei no escrita de tot pensament" (*De l'Unité métaphysique. Épilogue philosophique*, 1934). Aquesta realitat es pot copsar ben imperfectament amb el llenguatge de l'idealisme. En percebre la seua disonància és un requisit per reprendre la unitat de la metafísica (A més de l'obra esmentada, cal assenyalar: *La Réforme de la Conscience* (1919), *La Règne de la Pensée* (1922), *Acte et Synthèse* (1928), "De l'Analyse réflexive à l'Expérience métaphysique", *Travaux du IX Congrès Int. de Philosophie*, t. VIII [1931], 32-38; pòstumament aparegué: *Positions et Confessions* (1940); hom pot veure els estudis de M. A. Cochet, *La Métaphysique de Paul Decoster et la Science* (1937), Jacques Gérard, *La Métaphysique de Paul Decoster* (1945) i G. Van Molle, *La Philosophie de Paul Decoster* (1946)).

filosòfica, així com la seua insistència en l'acció moral i en el coneixement alliberador i educador⁽⁶⁾. Com n'assenyala Jean Piaget:

"Les *Cèlebres lliçons* de J. Lagneau i la resonàncies de l'ensenyament d'Alain són índexs inequívocs de la significació moral de les classes de Filosofia. Així l'opinió pública i la consciència col·lectiva rodejaren amb una aurèola de prestigi i d'autoritat tot allò concernent a la Filosofia; i es forma una mena de cos social dels filòsofs que es beneficia no sols d'una cursa assegurada, sinó també i sobretot d'una consideració permanent que juga un gran paper en les decisions socials i administratives a tots els nivells."⁽⁷⁾

(6).- Una ulterior informació sobre la biografia i la bibliografia d'Alain es pot trobar en l'obra de Maurice Savin: *Texte présenté avec une biographie et une bibliographie d'Alain et une table analytique des propos par Maurice Savin*. Paris: Gallimard, 1956, 1.370 pàgs.

(7).- J. Piaget: *Saviesa i il·lusions...*, edic. cast. cit., pp. 35-36.

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (II).

a) De Moyano fins la I República.

[1850: Fla Seijas Lozano].

Mentre Barcelona inicia la seua transformació urbana i Madrid introdueix la il.luminació de gas, la repercusió a l'estat espanyol dels esdeveniments polítics europeus de 1848, agreuja més el moderantisme de la política liberal, cada vegada més al servei de la nobleza i de l'Església. M. Tuñón de Lara ho resumeix així:

"Cuatro meses llevaba Narváez en el poder [des d'octubre de 1847] cuando la revolución democrática conmovió los cimientos de la vieja Europa. El 23 de febrero de 1848 se hundía el trono de Luis Felipe. El gobierno provisional de Lamartine-Louis Blanc proclamaba la segunda República en medio del entusiasmo de una población combativa que llenaba las calles de París. La revolución estallaba también en Baden, Baviera, Wurtemberg, Sajonia y, en marzo, en ya numerosa, participaba con personalidad propia en este movimiento dirigido contra el viejo orden de cosas. (...)

La primera impresión en los medios oficiales de Madrid fue de verdadero pánico. (...)

Narváez aprovechó la ocasión para reforzar su dominio. Obtuvo plenos poderes de las Cortes y dictó el decreto llamado de 'sospechosos', en virtud del cual fueron deportados a Canarias y Fernando Poo más de dos mil personas vagamente acusadas de simpatías revolucionarias. La derrota de los obreros franceses en las jornadas de junio en París envalentonó al gobierno moderado. Una expedición de doce mil hombres fue enviada más tarde a Roma para ayudar a restablecer el poder temporal del papa.

En la Corte no sólo reinaba Narváez, sino las camarillas. El rey consorte y el padre Fulgencio no eran de los menos activos. Los negocios prosperaban. Se formó un gobierno Bravo Murillo que, si bien se ocupó técnicamente de la Hacienda, dictando la ley de la Deuda y la Contabilidad, disponiendo la elaboración por vez primera de las cuentas generales del reino, intentó al mismo tiempo establecer sin frenos el poder reaccionario de la nobleza. Se firmó el Concordato con Roma apoyado por la Corte y el clero. Bravo Murillo presentó un proyecto de reforma constitucional restableciendo los mayorazgos (...), suprimiendo la publicidad de debates de Cortes y la elección por éstas de su presidente, y sustituyendo el Senado por una Cámara de nobles."⁽¹⁾

(1).- M. Tuñón de Lara, *La España del siglo XIX*, Barcelona, edit. Laia, 1977¹¹ (1961¹), pp. 167-169).

instrucción hace a los pueblos estacionarios y fanáticos, les detiene en su curso progresivo e impide su necesario desarrollo. La instrucción sin la moralidad lanza a los pueblos en senderos peligrosos, favorece la subversión del orden, pone en peligro todos los derechos, conculca los principios y conturba a las naciones." (2)

3.- La tornada a dissenys curriculars antics és palesa a l'ordenació que s'hi fa de la pròpia Filosofia. Així a la "Exposición" del "Plan de estudios de 28 de agosto de 1850" es diu:

"Respecto a las Facultades parecía indispensable introducir algunas reformas radicales. El segregar la Literatura de la Filosofía especulativa o Ciencias psicológicas, constituye, en sentir del Ministro, un fatal divorcio entre el saber y la locución, entre la ciencia y el buen decir. Estos dos ramos, como ya se había dispuesto en 1845, deben correr unidos, siempre unidos, constituyendo ambos una misma enseñanza. La Literatura que no está basada en las ideas, en la Filosofía propiamente dicha, es una falsa Literatura, que, privada de pensamientos sublimes y de las inspiraciones del entendimiento, no puede alcanzar la belleza. La Literatura como Facultad no puede caminar separada de la Filosofía; como estudio accesorio y de formas en el decir, debe estudiarse con las otras Facultades, señaladamente con aquellas que se encaminan a formar personas que han menester del uso de la palabra en el ejercicio de sus respectivas profesiones." (3)

4.- Aquesta ordenació curricular està fortament relacionada amb el deslligament de l'unió Moral i Religió, present a l'assignatura "Principios de Moral y Religión", del Pla de 1845; deslligament que hauria d'ésser obra del següent ministre: Ventura González Romero. Aquest també va dur a terme el control definitiu sobre els llibres de text, renegant de la tradició liberal, quelcom que Manuel de Seijas Lozano va fer més rigoros, tot i reduint a un màxim de tres les obres que havien d'ésser assenyalades pel govern per a cada assignatura, en lloc de les sis que havia previst el Pla de Pidal, de l'any 45, com ja s'ha mostrat.

(2).- Hom pot veure les referències i citacions de la instrucció esmentada al volum V de la "Historia de España Alfaguara", a cura de Miguel Artola, amb el títol: *La burguesía revolucionaria (1808-1874)*, Madrid: Alianza edit., 1973, 19807, pp. 254-255, Col. Alianza Universidad, 46.

(3).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 93.

És clar que la política al servei de l'aristocràcia terratinent hi havia de, a la vessant d'ordenació del sistema educatiu, tornar a passats dissenys curriculars, reforçar-hi l'adoctrinament mitjançant la instrucció pública i el control ideològic, i atorgar-ne un paper censor més important a l'Església. Aquestes són les funcions de l'ordenació legislativa signada per Manuel de Seijas Lozano, ministre de Governació del gabinet Bravo Murillo. Cal veure amb cura aquestes tasques.

1.- Seijas Lozano estima que s'ha perdut el control de la orientació religiosa de la instrucció, situació que hauria estat afavorida fins i tot per les noves càtedres, com ara els "Principis de Moral i Religió", derivats de la reforma Pidal, de 1845, doncs calia "sospitar" (i la sospita esdevé, com ja s'ha dit eina de repressió) de l'ortodòxia del nou professorat. Per això dicta ben aviat una instrucció als governadors civil, amb data de 26 de gener de 1850, per tal de restablir aqueixa orientació. Comença-hi declarant que "la moral religiosa es y debe ser la moral del pueblo" i lamentant-se perquè de fet "la moral religiosa ni la social no se enseñan, no se inculcan, no se aprenden". Per tot això, declara als rectors "inspectores natos de las escuelas y custodios vigilantes de que en ella se inculque a la juventud la moral religiosa de la manera más conveniente, para que produzca óptimos frutos" i ordena l'exclusió de qualsevol persona mínimament sospitosa.

2.- Darrere de la preocupació per la moralitat popular, hi ha, com mostra la instrucció, la pretensió de frenar qualsevol intent de subversió, de revolta. L'ombra de 1848 ha substituït els ideals il·lustrats. Així la instrucció del 26 de gener de 1850 continua enraonant:

"La instrucción pública comprende dos ramas inseparables, la dirección moral y la intelectual de los pueblos (...) La moralidad de un Estado es la base de su dicha y bienestar. Ella sola aleja los crímenes, infunde el respeto a la propiedad, garantiza los derechos de todos, afianza el cumplimiento de los deberes de cada uno e imprimir la regularidad y el orden en la sociedad. (...) La moralidad sin la

5.- Per últim, el paper del control religiós va estar ratificat al Concordat, signat el 16 de març de 1851, l'article segon del qual establia que "la instrucció en las universidades, colegios, seminarios y escuelas públicas o privadas de cualquier clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica", atorgant a la jerarquia eclesiàstica una funció tutelar sobre la instrucció juvenívola. És clar que s'afavoria així el reviscolament de l'Església:

"A partir de este momento la Iglesia, reformada y despojada, cuyos efectivos regulares han caído prácticamente a cero y cuya influencia social ha alcanzado el más bajo nivel de todo el siglo, inicia con el apoyo de los gobiernos moderados y la corte una rápida recuperación." (4)

Encara sota el govern de Bravo Murillo, un nou ministre, Ventura González Romero elaboraria un nou Pla d'estudis.

[1852: Pla Ventura González]

El Pla d'estudis del 10 de setembre de 1852 del nou ministre Ventura González Romero conclou l'orientació fonamental del projecte de Manuel de Seijas Lozano almenys en dos aspectes: deslligant Moral i Religió, i reforçant el control sobre els llibres de text. Vegem-ne:

1.- El Pla de Ventura González Romero termina amb l'assignatura de "Principios de Moral y Religión", que la reforma Pidal de 1845 havia inclòs al segon any de l'ensenyament secundari elemental. El deslligament esmentat beneficiava, és clar, el control eclesiàstic de la instrucció. Així ho reconeix aquest fragment de Cacho Viu:

(4).- Miguel Artola, *op. cit.*, 255.

"Medida de gran importancia fue la supresión de las Facultades de Teología existentes en las Universidades; los grados en Teología y Cánones se conferirían en adelante tan sólo en los Seminarios. La asignatura de Religión y Moral que se daba en la segunda enseñanza fue también suprimida y, en su lugar, se restableció el curso de Filosofía Moral, con el consiguiente cambio del profesorado encargado hasta entonces de tan delicada materia. Unos y otros Decretos obedecían a las fundadas dudas que abrigaba el Episcopado respecto de la ortodoxia de algunos de los que desempeñaban tales cátedras en Universidades e Institutos." (5)

D'ençà del deslligament de Moral i Religió, les disciplines clàssiques de l'ensenyament filosòfic seran: Psicologia, Lògica i Ètica.

2.- El Pla de Ventura González Romero accentua l'intent de reforçar el control sobre els llibres de text, quelcom que va caracteritzant cada vegada més el moderantisme. La llibertat d'elecció és qualificada com origen de nombrosos mals. El ministre, però, no té encara possibilitat de solucionar-ho, i més bé fa un esboç d'una regulació força estricta. Així en diu l'Exposició del decret:

"... Puede enumerarse, entre las reformas de la enseñanza en sí misma, una novedad introducida en cuanto a los libros que han de servir de texto. La facultad de elegirlos, que hasta ahora se había concedido a los catedráticos, aunque limitada, ha producido, aparte de otros males que no hay par qué referir, lamentable diferencia en el aprovechamiento de los alumnos, tan varia como los establecimientos de enseñanza y como el número de catedráticos dedicados a ella.

El Gobierno cree urgente remediar estos males, y por eso fija el principio de que han de ser unos mismos los libros de texto, señalados por él para todas las escuelas. Pero como en algunas asignaturas no era esto posible ahora, permite por este año la elección de los catedráticos, y propondrá a V.M. más adelante las obras que han de adoptarse en cada materia, y la apertura de un concurso para que se escriban las que faltan en algunas asignaturas."

L'article corresponent del Reial Decret en diu:

"Todos los catedráticos, a principio del curso, dividirán su asignatura en un número de lecciones proporcionado a la duración del mismo, teniendo en cuenta los repasos y el tiempo que ha de emplearse en ejercicios. Esta distribución se hará con arreglo a los libros de

(5).- Vicente Cacho Viu, *op. cit.*, p. 51.

(6).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 118-119; E. Fey, *op. cit.*, pp. 27-28.

texto; en las cátedras en que no los haya, conforme al programa que haga el catedrático, quien lo dirigirá al Gobierno por conducto del Rector en el primer año que enseñe la asignatura y siempre que quisiere reformarlo o variarlo. Los catedráticos podrán imprimir sus programas si les convinieren; si no, se imprimirán por cuenta del establecimiento, reintegrándose éste del producto de la venta. Los alumnos tendrán obligación de comprarlos, y los sustitutos la de seguirlos en sus explicaciones. Esta disposición regirá hasta tanto que el Gobierno publique programas generales." (7)

L'intent de control dels llibres de text del govern es conciliava bé amb la possibilitat per als professors de traure'n uns ingressos complementaris en una situació de pobresa general (8).

Les previsions del ministre Ventura González Romero sobre els programes que havia de publicar el seu govern no s'acompliren pas. Els esdeveniments socials i polítics dictarien de nou la pauta a l'ordenació educativa:

"Corre el año 1852. Bravo Murillo prepara su drástica reforma constitucional. Se está al borde de una dictadura civil, bajo la forma de un gobierno de 'técnicos', que diríamos hoy. El ejemplo de Luis Bonaparte no deja de repercutir en el cinismo de Bravo Murillo. Narváez y los moderados, por un lado; los progresistas por otro; los militares por los dos, se disponen hacer terminar la carrera de Bravo Murillo-Salamanca. El 1 de diciembre el gobierno es derrotado en las Cortes. Éstas son disueltas, pero Bravo Murillo es reemplazado por Roncali el 14 de diciembre de 1852." (9)

Cal afegir que, durant aquest període, l'Ateneu de Madrid, malgrat la

(7).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 136; E. Fey, *op. cit.*, p. 28.

(8).- Així la descriu Yvonne Turin: "Cet état de choses (la pauvreté des professeurs) a pour résultat dans les degrés supérieurs du corps enseignant la proximité, plutôt l'incompétence. Chacun devient l'auteur d'un 'libro de texto', qui se vend d'autant plus cher qu'il est plus gros, et que les malheureux élèves doivent à tout prix ingurgiter s'ils veulent voir leurs efforts couronnés de succès. La discussion autour des 'libros de texto' s'amplifie à la fin du siècle. Il ne fait pas de doute qu'elle soit aggravée par l'insuffisance des traitements de leurs auteurs." (Yvonne Turin, *L'Éducation et l'École en Espagne de 1874 à 1902. Liberalisme et Tradition*. Paris: Presses Universitaires de France, 1959, p. 111).

(9).- M. Tuñón de Lara, *La España del siglo XIX*, vol. I, p. 170.

influència conservadora, era aleshores, pels anys 1848-1853, el centre més important d'expressió d'idees. Hi donaven conferències Cánovas, Donoso i Castelar, entre altres. A Nicolás María Rivero se li va prohibir de donar-hi el seu curs de Filosofia per les seues idees avançades.

[1855: Projecte del ministre Alonso Martínez]

Ni el govern de Roncali, ni l'encapçalat per Lersundi, ni Sartorius, comte de Sant Lluís, tots ells moderats, ni el bienni progressista (1854-1856), res no aportaren de nou a la legislació educativa, llevat del projecte de llei d'Alonso Martínez, de 1855. Quan aquest estava de ministre de Foment, les Corts proposaren el nomenament d'una comissió al seu si per a que elaborés un nou projecte de llei que vinguera a regular definitivament els trets fonamentals del sistema educatiu⁽¹⁰⁾. Malgrat que la comissió es nomenada, la rapidesa del treball del ministeri de Foment la fa innecessària, tot i aprofitant els seus primers resultats. El projecte d'Alonso Martínez va estar incorporat en certs indrets textualment a la llei Moyano (1857), de nou sota el signe moderat. Cal adonar-se'n de com de pròximes són ja les posicions de moderats i progressistes pel que fa a l'educació, doncs els resultats d'una comissió moderada són adoptades per un projecte progressista i aquest per una llei de nou moderada. Potser les diferències rauen només en l'accent que s'hi dóna a la secularització de la instrucció o a la generalització de l'ensenyament secundari. Així, pel que fa a aquest, es considerat al projecte amb substantivitat pròpia, consagrant-se també l'existència dels instituts, força debatuda als tems anteriors. Fins i tot desapareix el títol de batxiller en Filosofia per a donar pas a l'"aprobado en segunda enseñanza", títol que s'hauria d'exigir per tal d'accedir a qualsevol

(10).-Una anàlisi del qual la trobem en l'obra de J. de la Revilla: *Breve reseña del estado presente de la Instrucción Pública en España con relación a los estudios de Filosofía* (Madrid: Imprenta de Eusebio Aguado, 1854 -Hem llegit l'exemplar que es troba a la Biblioteca Nacional de Madrid, comprovant que l'obra tracta, malgrat el títol, de la situació de l'ensenyament superior en general).

Facultat.

Hom no pot deixar de banda un fet no pas menyspreable pel que fa a aquesta crònica de l'ensenyament filosòfic. Aquest any de 1855 es fa a Barcelona la primera vaga general, seguida per tot el Principat, amb reivindicacions econòmiques, laborals i polítiques. El bienni progressista ha permès la reorganització del moviment obrer, després del decenni de repressió i clandestinitat (1844-1855). Als Països Catalans s'ha celebrat la primera conferència de societats obreres, la "Unió de Classes". Sota aquest moviment, havien començat a difondre's des de feia quasi una dècada nous corrents de pensament, fonamentalment les idees "socialistes" d'E. Cabet (exteses per Suñer y Capdevila i Narcís Monturiol, qui va fundar el diari *La Fraternidad* (1847-1848); ambdós editaren el *Viatge a Icària*, traduït per propi Monturiol i Orellana), de Charles Fourier (les teories falansterianes del qual foren divulgades per Joaquín Abreu Orta, Pedro Luis Hugarte, Manuel Sagrario de Veloy, Faustino Alonso, Fernando Garrido, qui escriuria després una *Història de les classes treballadores*, a més d'editar el diari *La atracció* (1845)) i de P.- J. Proudhon (que defensaria, entre altres, Ramon de la Sagra amb la seua *Revista de los intereses materiales* (1844)). Altres peoners del socialisme hi foren: Ordax Avecilla -el primer diputat que es declara socialista-, Pedro Bohorques, Ramón de Cala, Dorronsoro, Rafael Guillén, José Demaria, Pedro Juan Orts, Estrada, Sixto Cámara, Ignacio Cervera, etc. La presència dels corrents de pensament compromesos amb el moviment obrer, dels quals els esmentats n'eren les llavors, haurien de tenir amb el temps un reflexe a l'ordenació educativa, primer quan els legisladors pretenien l'avortament de la seua difusió, després influïnt als continguts.

[1857: Llei Moyano]

L'any 1856 es produeix una tornada a la situació moderada. El 9 de setembre de l'any 1857 es promulgada definitivament una llei d'instrucció pública, coneguda pel nom del seu inspirador, el ministre de Foment Claudio Moyano, amb un gabinet de Narváez. Una avaluació de la llei Moyano la trobem al començament d'un text legislatiu semblant, la "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa", de José Luis Villar Palasí, promulgada en 1970, als darrers anys de la dictadura:

"El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un alto estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil 'pobres de solemnidad', con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo par una sociedad estática, con una Universidad cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras." (11)

(11).- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. B. O. del E. núm. 187 de 6 de agosto de 1970; publ. també a Madrid: Folletos El Magisterio Español, 1970, 1976^o, p. 9. Una altra valoració, dintre d'un text quasi semblant, referida a tot el període de domini liberal que tendria com a centre la llei Moyano, és la següent, tretada del llibre del aleshores ministre d'Educació i Ciència, José María Maravall, *La Reforma de la Enseñanza* (una mena de primer pre-llibre blanc de la reforma socialista de l'ensenyament): "Aunque la afirmación sea puramente ucrónica, conviene recordar que la escasez de escuelas no habría sido tan prolongada ni la lucha ideológica tan enconada si España hubiera resuelto de otra forma la creación del moderno Estado liberal. El Estado liberal surgido en la década de 1830, tras el fallido intento de 1812 no pudo superar varias e importantes herencias de la sociedad estamental, a pesar de los esfuerzos legislativos que en tal sentido se realizaron. La beneficencia y la educación fueron dos de los ámbitos en los que la Iglesia mantuvo su papel e influencia tradicionales, perdurando así pautas propias de la sociedad estamental en lo que era ya, al menos en lo político, una sociedad moderna. Así, la sociedad española y su Estado llegaron a la década de los treinta de este siglo con un deficiente sistema educativo y sin un eficaz sistema de seguridad social. El Estado había renunciado prácticamente a una administración moderna en esos ámbitos de la vida social. Los problemas tampoco eran resueltos por la iniciativa de los grupos sociales más poderosos. Al llegar los años treinta, España era un país no solo pobre

La llei Moyano era una llei de bases, que incorporava els principis bàsics que haurien d'inspirar el sistema educatiu, autoritzant-s'hi al Govern per a promulgar decrets legislatius que haurien de desenvolupar la llei. Aquesta fórmula va facilitar el tràmit parlamentari, on només s'hi va debatre el "dret" d'inspecció de l'Església, derivat del Concordat de 1851. Vegem, doncs, l'estructura bàsica que la llei Moyano estableix per als ensenyaments secundari i superior, on s'impartia la instrucció filosòfica, a més a més de les seues indicacions sobre programes i llibres de text.

1.- La llei Moyano no definia pas conceptualment l'ensenyament secundari. Tot seguint la tradició elitista del liberalisme anterior, es limita sols a comprendre dintre d'aquest ensenyament dues etapes o vies, la que anomena d'estudis generals i la d'estudis d'aplicació "a los profesionales industriales". Als estudis generals hom accedeix després de complir els nou anys i d'aprovar un examen general sobre les matèries pròpies de l'ensenyament elemental complet. Aquests estudis generals estan dividits en dos segments, tot seguint la vella idea d'establir-hi dues etapes, una amb una durada de quatre

sino ineducado. De esta suerte, mientras la mayoría de las naciones civilizadas erigían los cimientos de su Administración pública, sentaban las bases de un Ejército caracterizado por la conscripción obligatoria y por el reclutamiento no aristocrático de sus cuadros, cuando los Estados europeos perfilaban el estatuto de la ciudadanía moderna por medio de la educación básica y obligatoria de formas incipientes de cobertura social, el Estado español se inhiaba de responsabilidades que sí asumían los Estados de otros países. Por lo que respecta al sistema educativo, esa debilidad del Estado -que por lo demás, fue una clara expresión de la influencia que sobre él ejercían los intereses más conservadores y particularistas de la sociedad- se manifestó en una desidia secular en los niveles primarios de la educación, en una temprana discriminación que el sistema efectuaba entre quienes seguían el privilegiado camino del Bachillerato y quienes no podían salir de la primaria, en su dejación generalizada de los niveles secundarios. Los sectores conservadores respondieron siempre duramente a cualquier intento liberal por atacar las barreras de injusticia y desigualdad en la enseñanza. De esta forma, en los niveles teóricamente considerados como obligatorios, el sistema educativo español no recogió en absoluto las características propias de un sistema gratuito y unitario. Es decir, *el largo ejercicio del poder por los conservadores produjo un sistema escolar al que muchos niños ni siquiera tenían acceso y del que la inmensa mayoría era expulsada tempranamente.*" (José María Maravall: *La reforma de la enseñanza*, Barcelona: Laia, 1984¹).

anys i una altra amb un parell d'anys de durada. Els continguts dels estudis generals són força tradicionals (ja ho veurem). A la seua fi es lliurava el grau de batxiller en Arts. Juntament als estudis generals s'estableixen-hi els estudis d'aplicació, als que hom accedeix als deu anys i després de superar un altre examen sobre matèries pròpies de l'ensenyament primari superior. S'introdueixen-hi continguts, diguem-ne, més pràctics, com ara, dibuix lineal i de figura, nocions d'agricultura, aritmètica mercantil, etc. Dos anys després de la Llei, el curs 1859-1860, a l'ensenyament secundari arribava a 20.000 alumnes a l'Estat espanyol.

2.- L'ensenyament superior es cursa en les Facultats. El capítol I del títol III regula els estudis a les de Filosofia i Lletres, Ciències Exactes, Físiques i Naturals, Medicina, Farmàcia, Dret i Teologia. Els estudis es faran en tres períodes que habilitaran pels títols acadèmics de batxiller, llicenciat i doctor (article 32). S'autoritzen deu Universitats, la Central i nou de districtes. A més a més s'estableixen-hi altres ensenyaments superiors (com ara, Enginyer de Camins, Canals i Ports, Enginyer de Mines, Enginyer de Monts. Enginyers Agrònoms, Enginyers Industrials, Belles Arts, Diplomàtica i Notariat), així com ensenyaments professionals (els estudis de Veterinària, Professors Mercantils, Nàutica, Mestre d'Obres, Aparelladors i Agrimensors i Mestres d'ensenyament primari⁽¹²⁾).

3.- Pel que fa als programes i als llibres de text que cal emprar a

(12).- Tuñón comenta: "La ley [Moyano, pel que feia als estudis superiors] era un compromiso entre la influencia eclesiástica en la enseñanza, que seguía manteniéndose, y el progreso de nuevas concepciones, especialmente en el estudio de ciencias exactas, físicas y naturales. Claro que el escaso desarrollo industrial y técnico de España no era campo propicio para grandes progresos en ese orden de conocimiento. La facultad de Ciencias contaba 141 alumnos y la Escuela de Comercio, adonde debieran haber ido buena parte de los hijos de una burguesía comercial activa, tenía... ¡nueve alumnos!". (M. Tuñón de Lara: *La España del siglo XIX*, Barcelona: Laia, 1977, vol. I, p. 235; el total d'alumnes universitaris al curs 1859-1860 era d'uns 6.000).

3.- Pel que fa als programes i als llibres de text que cal emprar a l'ensenyament, el projecte de la llei Moyano estableia (article 1.^{er} (4)):

"Unos mismos libros de texto, señalados por el Real Consejo de Instrucción Pública, regirán en todas las escuelas" (13)

A l'articulat de la llei Moyano, secció primera, títol IV, es determina la regulació de programes, la uniformitat de llibres de text, i el control eclesiàstic. Vegem-ne respectivament:

"El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones." (14)

"... Estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años." (15)

"[Les obres que] traten de religión y moral no podrán señalarse de texto sin previa declaración de la autoridad eclesiástica de que nada contienen contra la fuerza de la doctrina ortodoxa." (16)

El primer fragment esmentat, l'article 84, seria desenvolupat així per les disposicions provisionals per a l'execució de la Llei d'Instrucció Pública, el Pla d'estudis de 23 de setembre del mateix any de 1857, sota el mateix ministeri de Claudio Moyano:

(13).- *Revista de Instrucción Pública, Literatura y Ciencia* (periòdic setmanal), 2.^{on} any, núm. 31. Madrid, 23 i 30 de maig de 1857, p. 483). La mateixa revista planteja la no gens menyspreable qüestió: "¿Se aumentarán o se disminuirán en número [els llibres de text]? ¿Vendrán al Real Consejo como a un certamen, para conquistar un premio, o se apreciarán tan poco las condiciones de estos libros que sirvan para probar, y nada más, lo que pueden el favoritismo y el influjo?" (*Ibid.*, p. 499).

(14).- Article 84 de la Llei de 9 de setembre de 1857; hom pot consultar el seu text a la *Colección Legislativa*, cit., t. LXXIII, i al *Boletín Oficial del Ministerio de Fomento*, t. XXIV, Madrid: Imprenta Nacional, 1857; cit. cit. en la *Revista...*, cit., p. 5; E. Fey, *op. cit.*, p. 28.

(15).- Article 86; cit. per Manuel de Puelles Benitez, *op. cit.*, p. 157.

(16).- Article 92; *loc. cit.*.

"Los catedráticos acomodarán sus explicaciones a los últimos programas aprobados, interin el Gobierno publica los que habrán de formarse en conformidad a lo dispuesto en el artículo 84 de la Ley.

Igualmente continuarán sirviendo de texto las obras últimamente aprobadas por el Consejo hasta que se publiquen nuevas listas." (17)

Aquestes mesures es mantendrien fins 1868. Després dels esdeveniments revolucionaris, amb la Restauració, la llibertat absoluta d'elecció de llibre de text tornaria a ésser entrebancada.

Els desenvolupament immediat de la llei Moyano es va fer en una cojuntura reaccionària. El període de 1856 fins 1868 fou de repressió i d'il·legalitat dels moviments obrer i republicà, que cada vegada se senten més identificats. Tot i que ha d'actuar a la clandestinitat, el moviment obrer va madurant, promovent vagues, societats de resistència al capital, cooperatives obreres, associacions mútues, etc.

Mentrestant, l'Ateneu de Madrid romanía com un potent centre d'influència intel·lectual. Es permet la tornada a les seues càtedres de Nicolás María Rivero, qui va explicar l'any 1858 un curs sobre "El progreso y tendencia del espíritu moderno". També hi dissertaren Figuerola (sobre Bastiat), Alcalá Galiano, Castelar, etc.

[1866; 1867: Pla d'estudis d'Orovio]

Abans del sexenni revolucionari (1868-1874), es promulguen per tal de desenvolupar la llei Moyano un parell de Plans d'estudis que cal esmentar ací. el Pla del 9 d'octubre de 1866 inclou l'ensenyament de la Filosofia als tres anys del segon període, en general donant-se'n lliçons diàries. Aixó mateix

(17).- Disposició 5.^{ena}; M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 165; E. Fey, *op. cit.*, pp. 28-29.

s'estableix al Pla del 15 de juliol de 1867, éssent ministre Manuel de Orovio, que determina el següent programa de Filosofia:

[Primer any del segon període:]

"Lecciones de Psicología, días alternos; duración, hora y media. El profesor de esta asignatura cuidará de dar, previamente a las nociones de Psicología, una rápida explicación, por espacio de quince a veinte lecciones, de Lógica elemental, o sea de los principios fundamentales del arte de discurrir, indicaciones indispensables para la marcha ordenada de la mente en la investigación de la verdad. En las explicaciones de Psicología, el profesor procurará ante todo la sencillez y claridad en las ideas, sin elevarse a consideraciones científicas, superiores a la comprensión de los alumnos de trece a catorce años.

[Segon any:]

Lógica, lección alterna; duración, hora y media. El profesor de esta asignatura, que será el mismo de Psicología, procurará dar el conveniente enlace a las explicaciones del curso presente con las del anterior, esmerándose en la claridad y fijeza de las doctrinas.

[Tercer any:]

Ética y fundamentos de Religión, lección alterna; duración, hora y media. El profesor encargado de esta asignatura proseguirá la ilación de la doctrina en todo lo posible con las materias de Lógica y Psicología, se también están a su cargo."⁽¹⁸⁾

A més d'aquest programa, el ministre Orovio va ésser l'autor de la destitució, aquest any de 1867, de Francisco Giner de los Ríos, que tot just havia estat nomenat professor de Filosofia del Dret a la Universitat Central de Madrid (1865). També va destituir de llurs càtedres Julián Sanz del Río, l'apostol de la "filosofia novísima", de la que parlarem, Nicolás Salmerón, el que seria primer president de la I República, i F. de Castro, tots ells krausistes i fundadors de la "Institución Libre de Enseñanza".

[1868: Decrets de Manel Ruiz Zorrilla].

L'any següent, però, es capgiraria fortament la trajectòria política. Cap a la fi de l'estiu cau Isabel I [III d'Espanya] i es forma el govern

(18).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 198-199; E. Fey, *op. cit.*, p. 56.

provisional revolucionari (Prim, Serrano, Sagasta i Ruiz Zorrilla). Els historiadors (Tuñón de Lara, M. Artola, etc.) interpreten els esdeveniments a partir de les contradiccions inherents al règim de 1845, malgrat la gravetat de la situació econòmica (ja destacada per Sánchez Albornoz). El nou govern decreta ben aviat mesures legislatives importants: la dissolució -de vegades per l'exercit- de les Juntes, l'establiment de la unitat monetària -la pesseta-, la derogació de la llei de societats per accions de l'any 48 i la reforma educativa de Ruiz Zorrilla, només per esmentar algunes d'octubre de 1868.

La Reforma del ministre Manuel Ruiz Zorrilla, datada el 21 d'octubre de 1868, es presenta com una apologia de la llibertat al si de l'ensenyament. Aquest principis són glossats amplament al text legal:

"Reconocida la libertad de enseñanza como un derecho de todos, no puede negarse a los que educan la juventud en nombre y por encargo del Estado. La ciencia investiga lo general y absoluto, y no se ocupa sino incidentalmente en lo individual y transitorio; vive en región más alta y serena que en la que luchan y se agitan las pasiones, y no reconoce el derecho de la fuerza; debe ser, por consiguiente, libre en sus manifestaciones, cualquiera que sea el encargado de enseñarla, y no sin razón se han considerado como una violación del derecho las persecuciones que ilustres maestros han sufrido por sus doctrinas. El Estado carece de autoridad bastante para pronunciar la condenación de las teorías científicas, y debe dejar a los profesores en libertad de exponer y discutir lo que piensan. (...)

Los profesores deben ser también libres en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de su programa, porque la enseñanza no es un trabajo automático, ni el maestro un eco de pensamientos ajenos. El catedrático merecedor de serlo tiene un sistema y método suyos, y cuando se le imponen otros, pierde su espontaneidad, y sus lecciones son una mezcla extraña de ideas y formas heterogéneas, sin unidad ni concierto."⁽¹⁹⁾

Els curricula oferts, però, no incorporarien pas massa canvis. Així el Pla d'estudis del 25 d'octubre (quatre dies després de la Reforma!) assenyalava:

(19).- Cit. segons M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 243; E. Fey, *op. cit.*, pp. 56-57.

[Ensenyament secundari:]

[Article 1.º:] "Los estudios generales de segunda enseñanza comprenden las asignaturas siguientes:

""
Psicología, Lógica y Filosofía moral (lección diaria)."

[Article 3.º:] "Podrá estudiarse también la segunda enseñanza con supresión del latín, y en este caso las asignaturas que debe probar [aprovar?] el alumno para recibir el grado de Bachiller son:

""
Lógica (lección alterna);
Biología y Ética (lección alterna);
Cosmología (lección alterna.)" (20)

Pel que fa a la llibertat absoluta d'ús de llibre de text i la no obligatorietat per als professors de presentar-ne el programa, el text de la Reforma havia establert:

"Los profesores podrán señalar el libro de texto que se halle más en armonía con sus doctrinas y adoptar el método de enseñanza que crean más conveniente." (Article 16)

"Quedan relevados de la obligación de presentar el programa de su asignatura." (Article 17) (21)

Amb tot i això, les reformes del 68 havien estat importants. M. Martínez Cuadrado ho resumeix així:

"La revolución de septiembre de 1868 había dado pasos de gigante en el establecimiento de la libertad de cátedra en la Universidad, la vinculación de los obligados estudios de Teología -que habían derivado a puros ejercicios de ignorancia- a los seminarios conciliares, el intento de una racionalización de la enseñanza primaria y media, y un decidido impulso de las escuelas especiales y profesionales que se habían creado durante la época anterior." (22)

Un comentari de les reformes de Ruiz Zorrilla, que destaca més el seus arrels ideològics, el trobem en aquests fragments de Cacho Viu:

(20).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 249-250; E. Fey, *op. cit.*, p. 57.

(21).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 245; E. Fey, *op. cit.*, p. 29.

(22).- M. Martínez Cuadrado, *op. cit.*, p. 263.

"La obra de liberalización de la enseñanza se llevó a cabo bajo la inspiración ideológica del krausismo. Durante el Gobierno provisional y la regencia del Duque de la Torre..., los ministros de Fomento fueron Manuel Ruiz Zorrilla y José de Echegaray; los dos, miembros de la generación revolucionaria. (...)

El principio fundamental que iba a determinar la legislación académica de este período había sido ya definido por la activa Junta Superior Revolucionaria en su declaración de derechos del 8 de octubre: la libertad de enseñanza. El Decreto de 21 de octubre así lo confirmó, aparte de razonar largamente en su preámbulo la conveniencia y justicia de tal principio. La afirmación de la subsidiariedad de la labor del Estado en ese terreno no pudo hacerse más rotundamente." (23)

La inspiració del krausisme, de la qual parla el text, havia arribat de la mà de Julián Sanz del Río. Cap a l'any de 1841, aquest professor llegí el *Curs de dret natural*, d'H. Ahrens, deixeble alemany de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832), que havia traduït Ruperto Navarro Zamorano⁽²⁴⁾. L'any 1843, Julián Sanz del Río obtingué una beca per anar a estudiar a Heidelberg, on ensenyaven els principals deixebles de Krause, Leonardi i Röder, del quals ja hem parlat. En tornar, cap a la fi de 1844, es posa a viure a Illescas, on romandrà retirat durant catorze anys. Cap al 1857 fou nomenat professor titular de Filosofia a la Universitat de Madrid⁽²⁵⁾, on ben aviat es doctorà. Destituït pel ministre Orovio, va estar restituit al seu càrrec per la Primera República ("la Gloriosa"), el govern de la qual el nomenà-hi Rector. Va morir ben aviat, el 1869.

L'obra de Sanz del Río, i en general dels krausistes, ha estat objecte

(23).- V. Cacho Viu, *op. cit.*, p. 194.

(24).- També Jaume Balms entra en contacte amb l'obra de Krause mitjançant la lectura del *Curs de Filosofia* d'Ahrens (veure el capítol de bibliografia específica). L'any 1873, Gabino Lizárraga publicaria també una traducció d'un curs de Psicologia impartit a París (H. Ahrens: *Curso de Psicología*, dado en París (1834), Madrid, 1873 -Aquest mateix any Lizárraga va publicar també una traducció dels "Principis Metafísics del Dret", una part de la *Metafísica dels Costums* de Kant, segons la traducció francesa de J. Tissot, reeditada a Buenos Aires, edit. Américalee, 1974).

(25).- Veure el seu opuscle: *La misión de la Universidad. Discurso inaugural del curso 1857-1858*, Madrid, 1857.

d'interpretacions ben diferents, com per exemple les acusacions d'irracionalisme, dels reaccionaris integristes, com ara Ortí y Lara -del qual parlarem després- o de misticisme, com ara Luis Araquistain⁽²⁶⁾. Després d'haver exposat els trets fonamentals del krausisme en un capítol precedent, donarem ací només una breu indicació sobre el seu corrent hispànic. Trobem una certa unanimitat entre els comentaristes en destacar-hi l'accentuació del caracter ètic i religiós del krausisme hispànic i les seues preocupacions per l'autenticitat, per la interioritat i pel liberalisme polític⁽²⁷⁾.

(26).- *El pensamiento español contemporáneo*, 1962, p. 27.

(27).- Hom pot veure els treballs de Maria Dolores Gómez Molleda -*Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, 1966-, Antonio Jiménez García, -veure el seu article en Fünke, G., et al.: *Reivindicación de Krause*, Madrid: Inst. Fe y Secularidad/Fund. F. Ebert, 1982-, Eloy Terrón, Elías Díaz -*La filosofía social del krausismo español*, Madrid, 1973-, Juan José Gil Cremades -*El reformismo español*, Barcelona, 1987- Antonio Heredia Soriano i Vicente Cacho Viu, a les obres esmentades, etc.). Prova definitiva de l'inspiració predominantment religiosa de Sanz del Río ha estat l'anàlisi del seu diari íntim (1843-1850), material fonamental dels treballs de Fernando Martín Buezas -*La teología de Sanz del Río y el krausismo español*, Madrid, 1977; *El krausismo español desde dentro. Sanz del Río: autobiografía de intimidad*, Madrid, 1978; treballs avaluats per Alain Guy, "Der spanische Krausismus, als religiöse Grundhaltung" (1981), diverses traduccions -en català per l'autor d'aquestes ratlles a *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 13/14, pp. 7-12-. Pierre Jobit ha posat de relleu l'intent de Sanz del Río i del krausisme de què l'alumne aprenga més que res a pensar, un formalisme que,ensem nosaltres, es deu a l'influxe kantia: "Avant tout ces maîtres [els mestres de la 'Institución Libre de Enseñanza'] voulaient que l'élève apprit à penser. C'avait été... toute l'ambition de Sanz del Río et c'est ce qui avait valu un tel succès à son enseignement (...) Francisco Giner, en *Homenaje a la buena memoria de D. N. Salmerón*: 'Sanz del Río aspiraba a enseñar no 'una filosofía'; no a propagar 'una doctrina hecha y concluida, articulación cerrada, literal, primera condición de la llamada escuela filosófica -son sus palabras mismas- sino a indagar libremente la verdad. (...) Or, les faits sont là, qui parlent autrement, et les textes aussi, d'une clarté irréfutable et dus à la plume de Sanz del Río lui-même. Ce que Giner exprime ici, c'est la part d'idéalisation dont les disciples dissidents, mais reconnaissants à l'homme qui les a formés, entourent inconsciemment ce maître, lui attribuant un dessein, qui a peut-être bien été le sien, mais non sans réserves ni nuances. Ce sont ces nuances que nous voulons tout d'abord indiquer. Et en effet, Sanz del Río a accepté, en maître averti, en Krausiste rigide aussi, - car c'est là un point de méthode krausiste, - les contradictions, les oppositions, la libre recherche de la part de ses disciples, les a même favorisées. Qu'il ait voulu apprendre à philosopher avant tout, et non enseigner inintelligemment une philosophie, c'est certain. Mais: Au fond, ce que le maître désirait, ce à quoi il travaillait avec une ardeur d'apôtre, c'était à la diffusion du Systeme dont il a dit lui-même qu'il était presque une Religion. Rien que cette foi ... suffirait, a priori,

[1873: Decrets d'Eduardo Chao]

Els esdeveniments socials i polítics es succeïren veloçment al sexenni revolucionari. Al govern provisional i la regència de Serrano (1868-1870) continuarà el període monàrquic, després de que les Corts espanyoles elegeïxen rei Amadeu de Savoia, i, finalment, la proclamació de la I República. Durant 1873, quatre governs no aconsegueïxen aprovar diversos projectes de reforma social i política (Tuñon de Lara parla del "drama de los gobiernos repúblicanos"). Després del cop d'estat del general Pavía, amb la dissolució de les Corts i la declaració d'il·legalitat de l'AIT, acaba restaurant-se la monarquia borbònica cap a la fi de 1874. Durant aquest període, cal esmentar només els decrets dels dies 2 i 3 de juny de 1873, aquest últim amb un Pla d'estudis, éssent cap del govern Estanislau Figueres i ministre de Foment Eduardo Chao. L'inspirador d'aquest decrets era Giner de los Rios, segons el testimoni de Cossio.

El decret del 2 de juny es referia a l'ensenyament superior. La justificació hi adduida recorda els vells ideals de les Corts de Cadis, plantejades ara al si d'un estat repúblicà:

à nous donner raison. Quand on pense tenir la vérité, on veut, à tout prix, la faire partager aux autres, et l'on n'entend pas que ceux auxquels on la présente, n'en prennent que ce qu'ils veulent en prendre. Tout au plus peut-on guider le disciple sans le contraindre, en lui faisant trouver, à la manière socratique, la vérité en question. On ne peut accepter de gaieté de coeur qu'il s'en éloigne. Et ce que la psychologie de Sanz del Río nous suggère, ses aveux le confirment. Dès son voyage en Allemagne, il a pris, dit-il, la résolution de propager en Espagne, le Système de Krause, certes avec tous les ménagements possibles, et en tenant compte des difficultés locales; de consacrer à cette oeuvre toute sa vie. L'enthousiasme qu'il a suscité, la famille spirituelle qui a entouré -de quel respect!- sa chaire, son cercueil, sa mémoire, nous prouvent que, quelque temps du moins, il parut réussir." (Pierre Jobit: *Les éducateurs de l'Espagne contemporaine, I: Les Krausistes*, a la "Bibliothèque de l'École des Hautes Études Hispaniques", fasc. XIX, Paris, 1937, pp. 172-173, 235, 236 nota, 237; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 210-211).

"No cumpliría el Gobierno de la República con sus más imperiosos y sagrados deberes, si no prestare especial atención al desenvolvimiento y mejora de la instrucción pública, base y fundamento del verdadero progreso... Deben ser los pueblos republicanos los más instruidos, educados y cultos de la tierra; como quiera que, según una frase célebre, el principio de la República es la virtud, esta solo alcanza segura garantía y fácil ejercicio allí donde la conciencia, rectamente ilustrada, enseña a cada hombre su deber, a la par que le revela su derecho." <28>

Chao reorganitza les Facultats universitàries. Així l'antiga Facultat de Filosofia i Lletres es divideix en dues, Filosofia, per una banda, i Lletres, per altra. La de Ciències Exactes, Físiques i Naturals origina les de Matemàtiques, Història Natural (aquesta un vell somni de Floridablanca) i Física i Química. Les noves Facultats, per les dificultats presupuestàries, haurien d'implantar-se només a Madrid. S'hi introdueixen altres modificacions. Cal esmentar-ne l'exigència d'acreditar un domini de la llengua francesa per a poder estudiar l'ensenyament secundari i, fins i tot, "conocimientos de alemán suficientes para que pueda traducir y utilizar en sus estudios libros escritos en dicho idioma", per tal d'accedir a la Universitat (article 26), quelcom que hom pot interpretar com una certa desconfiança respecte de la producció bibliogràfica pròpia en lectors certament encisats per homes com Kant o Krause.

El segon decret, amb data de 3 de juny de 1873<29> regulava l'ensenyament mitjà. Dintre de la concepció republicana, aquest ensenyament hi havia de revestir un doble caràcter: per una banda, havia de servir per tal d'impartir un conjunt de coneixements necessaris per tothom; per altra banda, havia de preparar per a l'accés a la Universitat. Aquest doble caràcter es reflexa a les mesures legislatives preses. Vegem-ne.

(28).- Començament del Preàmbul del Decret de 2 de juny de 1873; hom pot veure *Colección Legislativa...*, t. CX, 1873, pp. 1.423-1.436; cit. M. de Puellas Benítez, *op. cit.*, pp. 179-180.

(29).- *Colección Legislativa...*, t. CX, 1873, pp. 1.443-1454.

1.- Els continguts curriculars de l'ensenyament secundari són necessaris per a tothom. Així doncs, no pas especialitzats. El preàmbul del decret declarava que: "La segunda enseñanza no aspira a formar filósofos, matemáticos, naturalistas ni literatos, ni mucho menos abogados ni médicos; su objeto se limita a formar hombres cultos."⁽³⁰⁾ Des de la perspectiva dels coneixements necessaris (i amb la creença en l'especialització de la saviesa que demostrava el fet d'haver dividit les Facultats mitjançant el decret del dia anterior), el nombre d'assignatures ha d'augmentar, la qual cosa determina un increment dels anys d'estudi ara sis, en lloc dels cinc anteriors. Així ho argumenta el decret:

"No faltará quien tenga por excesivo el aumento de asignaturas que en el nuevo plan se advierte; mas quien tal crea, o no será muy amante de la pública cultura o desconocerá la legítima amplitud y la organización de estos estudios en las naciones más adelantadas. País hay en Europa en que los jóvenes invierten ocho y nueve años en la segunda enseñanza, sin que nadie se escandalice por ello; y no será extraño, por tanto, que en España, con arreglo al nuevo plan, se empleen seis años, en cuyo plazo se pueden estudiar cómodamente todas sus asignaturas."⁽³¹⁾

Així apareixen noves assignatures (Dret natural, Tecnologia, Música, Dibuix, Gimnàstica higiènica) i es desenvolupen d'altres que havien estat incorporades al Pla d'estudis del 1868, signat per Ruiz Zorrilla (com ara, Antropologia, Biologia i ètica). Les assignatures estrictament filosòfiques es determinen així:

"Antropología, o ciencia del hombre considerado en su espíritu, en su cuerpo y en la relación entre ambos."

(30).- M. de Puellas Benítez, *op. cit.*, p. 182.

(31).- M. Utande Igualda, *op. cit.*, p. 256; E. Fey, *op. cit.*, p. 57.

"Lógica, comprendiendo las teorías generales y elementos de Doctrina de la ciencia y de Enciclopedia de las principales ciencias particulares."

"Biología y Ética, entendiéndose la primera como ciencia de la vida en general y sus leyes, y especialmente de la vida humana."

"Cosmología y Teodicea, o ciencia de Dios, comprendiendo asimismo los principios universales de Religión." (32)

Al mateix temps, es dóna plena llibertat a l'alumne en allò que respecta a l'avaluació de les assignatures. Només es determinen cinc grups, per raons de matèria, i un ordre dintre d'aquest grups, el tercer dels quals correspon a les assignatures filosòfiques. Així l'article tercer del decret diu:

"Los estudios de segunda enseñanza no están sujetos a cursos determinados, y los alumnos podrán hacerlos de la manera que estimen preferible; pero no podrán examinarse de una asignatura sin haber aprobado la que deba precederle inmediatamente, según el orden que se establece en cada uno de los cinco grupos siguientes:

(...)

Tercer grupo: 1. Antropología - 2. Lógica - 3. Biología y Ética - 4. Cosmología y Teodicea." (33)

Hi es preveuen dos professors per aquestes assignatures. Un per a Antropologia i Ética, i un altre per a la resta.

2.- En funció de la finalitat de preparació per a l'accés a una facultat universitària que la República atribueix també a l'ensenyament mitjà, el decret estableix una sèrie d'estudis d'un any preparatori de les Facultats de Dret, Medicina i Farmàcia, tants teòrics -amb més ensenyaments- com pràctics.

El doble caràcter que la concepció republicana atribueix a l'ensenyament secundari es denomina a la lletra del decret "instrucció integral". L'intent de síntesi de l'enciclopedisme i la especialització havia

(32).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 258-259; E. Fey, *op. cit.*, p. 58.

(33).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 259-260; E. Fey, *loc. cit.*

estat desenvolupat als escrits de l'inspirador del projecte, Giner de los Ríos.

En una contribució gairebé contemporània dels decrets d'Eduardo Chao, llegim:

"Debe evitarse el escollo del exclusivismo especialista, que desatiende todos los fines por cultivar cerradamente uno solo, al que concede única y absoluta importancia; desconociendo que, ni cabe que la actividad racional se cierre y agote sola en una esfera, ni aun es posible el cultivo del fin mismo especial, sin el concurso de todos los restantes. Así, en la ciencia, por ejemplo, no cabe el pleno conocimiento de ninguna esfera particular sin que las demás cooperen: ya que todas ellas constituyen un organismo, merced al cual es cada ciencia particular medio para la formación de todas las otras. Y siendo el fin de la vida antes uno que vario, debe ser de igual manera su cultivo, primeramente, total, enciclopédico, y sólo en segundo término especial también, según lo exige la finitud propia del individuo." (34)

Aquesta idea és palesa en altres llocs de les obres de Giner de los Ríos. Concretament parlant de l'ensenyament secundari, Giner dirà anys després, tot i repetint el mateix:

"... parece innecesario entrar en el pormenor de lo que debe comprender el programa de estudios de la segunda enseñanza. Únicamente conviene advertir dos cosas:

1.ª Que la educación general, primaria como secundaria, jamás puede consistir, no ya en la mera instrucción, mas ni en el desenvolvimiento puramente intelectual, sino que ha de promover íntegramente el sentimiento y la voluntad, como el conocimiento; el carácter moral, como el desarrollo y fuerza físicos; disponiendo, en suma, al joven para entrar como hombre en el concierto de la sociedad y del mundo.

2.ª Que en ese programa debe ser incluida una idea sumaria de las diversas aplicaciones, especialidades, profesiones e industrias, que en cada tiempo se hallan más extendidas y cultivadas en la vida social." (35)

Malgrat tot, els decrets d'Eduardo Chao gairebé no entraren en vigor.

El dia 11 de juny, Pi Margall substitueix Estanislau Figueres com a cap del

(34).- F. Giner de los Ríos: *Lecciones sumarias de Psicología* (1874), a *Obras completas*, IV, p. 262; cit. per Francisco J. Laporta (selección y estudio preliminar): *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid: Santillana, 1977, pp. 134-135.

(35).- F. Giner de los Ríos: "Nota sobre la segunda enseñanza" (1892), en *Obras completas*, XVII, *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, t. II, pp. 161-171, cit. F. Laporta, *op. cit.*, p. 147.

poder executiu. Llavors Palanca s'encarrega de la cartera de Foment. Només un mes després, el 18 de juliol, Nicolás Salmerón substitueix Pi Margall, mentres José Fernando González pren la cartera de Foment. El 6 (o 7) de setembre, el cap de l'executiu serà Emilio Castelar, el qual adjudicará el ministeri de Foment a Joaquín Gil Bergés. Aquest gabinet no durará més enllà del 3 de gener de 1874, dia del colp d'estat del general Pavía. Els ministres que continuaren la tasca d'Eduardo Chao no empraren com ell la terminologia krausista⁽³⁶⁾, restabliren definitivament el llatí en tots els Instituts i reduïren el nombre d'assignatures. Amb tot i això, un balanç de la situació del sistema educatiu cap a la fi del sexenni revolucionari, és el següent:

"Contaba ya la segunda enseñanza con 62 institutos y la primera enseñanza con 19.502 escuelas públicas y 45 escuelas normales. Pero el maestro seguía siendo el hombre peor retribuido de toda la sociedad, y la escuela el establecimiento menos frecuentado."⁽³⁷⁾

(36).- V. Cacho Viu, *op. cit.*, p. 270.

(37).- M. Tuñón de Lara, *op. cit.*, vol. II, p. 32.

b) De la caiguda de la I República fins la desfeta de l'Imperi.

[1875: Decret i circular d'Orovio]

El 3 de gener de 1874 el general Pavía dona un cop d'estat que dissol les Corts Republicanes. Cap a la fi d'aquell any, el 29 de desembre, el general Martínez Campos fa a Sagunt el seu pronunciament militar a favor de la restauració borbònica. Immediatament es prenen les mesures per garantir la forma monàrquica i el predomini conservador. El 9 de gener de 1875 arriba Alfonso V (XII d'Espanya) a Barcelona i el 14 fa la seua entrada a Madrid. Aviat les potències saluden la restauració borbònica. Fins la mort d'Alfons V (25 de novembre de 1885) s'obri un període on, sota la pacificació de l'horitzó polític, hom pot trobar la defensa aferrisada tant dels interessos de la classe terratinent, representada per Cánovas, com de la burgesa, defensada bàsicament pels liberals. La burgesia s'enfortí (fins i tot s'en parla de "febre d'or" des de 1876 fins 1886) amb esdeveniments com ara l'extensió de la xarxa de ferrocarrils, el desenvolupament del complexe industrial i financer a Biscaia, i de la indústria del cotó a Catalunya, mitjançant la qual el Principat hauria esdevingut una potència econòmica, sinó hagués succeït una sèrie de factors que determinaren el fracàs de la revolució industrial a tot l'estat. Com explica l'autor de l'estudi més clàssic sobre aquest tema:

"Mi argumentación ha puesto un énfasis especial en el fracaso de las dos desamortizaciones -la del suelo y la del subsuelo- que malograron las bases naturales, agrícola y minera, en que debía haberse asentado la revolución industrial, en el sentido clásico de la expresión. Como telón de fondo, se ha resaltado la incidencia de los apuros de la Hacienda, perpetuados por los vicios del sistema político y culpables de bastardear las leyes desamortizadoras, de restringir el mercado de capitales para la industria, de imponer una infraestructura (red ferroviaria) inadecuada. En última instancia, las vicisitudes de la economía española, a lo largo del siglo XIX, no pueden separarse de las de la época colonial, cuando el Tesoro se nutría de los caudales y del tráfico de América, y la incipiente burguesía periférica toleraba la permanencia del sistema señorial, compensada con la reserva de los

mercados de Ultramar." (1)

Pel que fa a la classe treballadora, als Països Catalans es respon a la repressió generalitzada amb moviments d'agitació sobretot al camp, on predomina la tendència anarquista, tot seguint Bakunin. Comencen a sorgir agrupacions com el PSOE (1879, 1888 a Barcelona), la Federació de Treballadors de la Regió Espanyola (anarquista, 1881) i la UGT (1888).

Les contradiccions socials, fonamentalment al bloc dominant, troben el seu reflexe al si del sistema educatiu. Sorgeix aviat una "qüestió universitària", al voltant de la llibertat d'ensenyament. Miguel Martínez Cuadrado n'assenyala:

"Los primeros meses y años de la Restauración monárquica amenazaron de nuevo la libertad de enseñanza y la libertad científica, y por consiguiente a uno de los elementos básicos de la burguesía progresista en su lucha contra el oscurantismo clerical otra vez asentado en la poltrona del ministerio de fomento e instrucción pública." (2)

Ben aviat, amb data de 26 de febrer de 1875, el ministre Manuel de Orovio (un noble marquès que ja havia ocupat aquest càrrec, al servei, és clar, de la seua classe) va dictar un decret intransigent, que va estar remès amb una circular als Rectors, els quals, per una banda, exigien als professors una declaració de fidelitat política i, per altra banda, restringien la llibertat d'ensenyament, almenys en dos punts concrets: els llibres de text i els programes dels curs. Vegem-ho.

(1).- Jordi Nadal: *El fracaso de la Revolución industrial en España, 1814-1913*, Barcelona: Ariel, 1975, 1979³, pp. 226-227.

(2).- Miguel Martínez Cuadrado: *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Historia de España Alfaguara VI, Madrid: Alianza, 1973, 1980⁶, p. 264 (Col. Alianza Universidad, 49); veure també: Alberto Jiménez: *Historia de la Universidad Española*, Madrid, 1971, pp. 334 ss., 254 ss.

1.- La política del ministre Orovio ja havia restat palesa amb el decret de 22 de gener de 1866, pel qual s'ampliaven les causes de separació de les càtedres, a fi de procedir a l'extinció de "doctrinas erróneas". Amb el nou decret, o millor encara, amb la circular que l'acompanya, es torna a la càrrega, encarint a les autoritats acadèmiques que vigilien que els professors no difonguen amb llurs ensenyaments idees contràries al dogma catòlic, a la sana moral i a la forma monàrquica del règim establert, i que no insuflen a les ments juvenils "funestos errores sociales", és a dir, s'exigia al professorat una declaració de fidelitat política. Els professors liberals i anti-clericals d'avantguarda s'oposaren a les mesures "liberals i clericals" del govern. Giner respon lacònicament: "El exponente estima que en conciencia no debe, y por tanto no puede, ajustarse a estos límites."⁽³⁾. Com a conseqüència d'això foren separats de llurs càtedres l'esmentat Giner de los Ríos, Calderón, García de Linares -aquest tres fins i tot foren empressonats-, Azcárate, Salmerón, Montalvo, etc. Com a senyal de protesta, també se'n anaren Castelar, Piernas, Hurtado, Barnés, Moret, Figuerola. Giner, al seu confinament, té la idea de constituir una institució educativa privada. Malgrat que llurs primeres accions eren balbucients, juntament amb Azcárate, Salmerón i altres, va constituir una Acadèmia d'Estudis Superiors. Quan es determina el seu contingut (institució d'ensenyament secundari, més bé que Escola de Dret) i la seua seu (Madrid, millor que Gibraltar) sorgeix el 29 d'octubre de 1876 la Institución Libre de Enseñanza⁽⁴⁾, plantejada com un indret on fora possible la llibertat

(3).- F. Laporta, *op. cit.*, p. 30.

(4).- Sobre l'ideari de la ILE hom pot veure alguns estudis, com ara l'esmentat de Vicente Cacho Viu, el de María Dolores Gómez Molleda (*Los reformadores de la Escuela contemporánea*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1966), ambdós elaborats des d'una perspectiva catòlica, el d'Y. Turin, també esmentat adés, i el de l'antic alumne de l'institucionisme, Antonio Jiménez-Landi (*Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Taurus, 1973; així com l'article: "La Institución Libre de Enseñanza, en sus coordenadas pedagógicas", *Revista de Educación*, núm. 243, 1976, pp. 48-54; al mateix número d'aquesta revista del M.E.C. hom pot veure l'article d'Enrique Guerrero Salom, "La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo". Una eina bibliogràfica fonamental és l'anomenat *Boletín de la Institución*

d'ensenyament, tal i com diu l'article 15 dels seus estatuts, redactats per Giner, eren:

"La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier otra autoridad que no sea la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas."

2.- El Reial Decret del 26 de febrer de 1875 invocava els perjudicis causats a l'ensenyament oficial per un excés de llibertat per tal de restablir la legislació anterior al sexenni revolucionari pel que feia als llibres de text i als programes dels cursos. Així el ministre Manuel de Drovio derogava els articles 16 i 17 del Decret de 21 d'octubre de 1868, deixant en vigor sobre aquells aspectes les prescripcions de la Llei Moyano, de 1857, i el reglament general administratiu. Com que el curs acadèmic ja estava començat, doncs el Reial Decret és de febrer, el Ministeri accepta els llibres de text en ús, només amb el requisit de l'aprovació del rector del Districte universitari respectiu. Els programes de les assignatures havien d'estar remesos al Govern, per mitjà dels rectors, abans del dia 30 d'abril. Respecte dels programes, el decret argumentava paradoxalment que el seu control garantia més encara la llibertat, doncs...

"...lejos de limitar la libertad del método, puede decirse que la garantiza, dado que en él consigna el profesor las variaciones y las diferencias que deben introducirse en el libro que sirve de guía a los alumnos." (5)

El Decret afirmava, malgrat tot, que el propòsit del Govern no era pas

Libre de Enseñanza, el primer número del qual va aparèixer el 7 de març de 1877 i el darrer en desembre de 1936.

(5).- Cit. per Cacho Viu, *op. cit.*, pp. 283-284; E. Fey, *op. cit.*, p. 30.

"impedir que el profesor elija libremente el método de su explicación, compatible con la designación de varios textos y con el deber de presentar sus programas." (6) Afirmació certament cínica, doncs el mateix decret havia de preveure, als seus articles 3.º i 5.º, la formació pel "Real Consejo de Instrucción Pública" d'una llista oficial de llibres de texts i de programes generals d'estudis, extensius a tots els graus de l'ensenyament públic. Treballs que, assenyala el Decret, haurien de concloure abans d'octubre de 1875. Aquests treballs no arribaren pas a realitzar-se ni sota el ministeri de Manuel de Orovio, ni amb Martín de Herrera a la cartera de Foment, que aviat substituï el noble intransigent. En paraules d'Yvonne Turin la situació és aleshores la següent:

"In s'agissait non seulement d'orienter les programmes de l'enseignement secondaire, mais de contrôler ceux de l'enseignement supérieur. Les professeurs devaient transmettre au ministère le plan de leurs cours, et indiquer quels étaient les manuels qu'ils conseillaient. Ce qu'on désirait, c'était contrôler, non pas la qualité de l'enseignement, mais l'esprit dans lequel il était donné. Cette confusion sur le sens de l'inspection est fréquente en Espagne, et complique considérablement les problèmes." (7)

Al debat sobre la llibertat d'ensenyament s'afegiria aleshores un nou element, la Constitució de 1876, l'article 12 de la qual afirmaria:

"Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca.

"Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes.

"Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de probar su aptitud.

"Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos

(6).- *Loc. cit.*

(7).- Yvonne Turin, *op. cit.*, p. 348; sembla que hi ha una traducció d'aquesta obra: Yvonne Turin: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*, Aguilar, 1967 .

de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos." (8)

La situació general determinada per la nova Constitució resta ben definida amb les paraules del professor José L. L. Aranguren:

"España se encontraba en 1876 con que no creía en la democracia y temía la revolución." (9)

[1876: Projecte de llei de bases del comte de Toreno]

La nova Constitució (només cal veure l'esmentat article 12) reclamava una nova llei d'instrucció, que vingués a superar la situació precària de la legislació per decret, tot i conciliant l'establiment de la llibertat d'ensenyament, feta pel decret de 21 d'octubre de 1868, amb els principis conservadors que ja inspiraren la llei Moyano. Aquesta tasca va estar mampresa pel comte de Toreno, ministre des de 1875 fins 1879, sota les presidències de Cánovas i Martínez Campos, el qual inclou al *Diario de Sesiones del Congreso*, amb data 29 de desembre de 1876, un "Proyecto de ley de bases para la formación

(8).- Veure: Jorge de Esteban: *Constituciones españolas y extranjeras*, Madrid: Taurus, 1977, t. I, p. 269; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 229; Aquest article depèn de l'anterior, l'11, sobre la, diguem-ne, confesionalitat de l'Estat, que diu: "La religión católica, apostólica, romana es la del Estado. La nación se obliga a mantener el culto y sus ministros./ Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas, ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana./ No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado." El debat al Congrés de Diputats sobre l'article 12 fou molt encès. Hi participaren el diputat Pañuelas, pel partit liberal de Sagasta, qui defensà una posició ferma a favor de la llibertat d'ensenyament sense cap restricció, el diputat Pidal -qui després arribaria a Ministre- qui va criticar la col·lació de graus de l'Estat, demanant amples facultats a l'Església per a la creació d'establiments educatius i la concessió de títols, i el diputat Silvela, pel partit conservador de Cánovas, qui defensà les restriccions que recull el text assenyalat. Hom pot veure: *Diario de Sesiones del Congreso*. Legislatura de 1876 a 1877, vol. CLXXIX, p. 1465 i ss.; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 200-203).

(9).- José Luis L. Aranguren, *op. cit.*, p. 168.

de la de Instrucción Pública", format per un preàmbul i unes tretze bases, tot seguint l'estratègia de Moyano de portar al tràmit parlamentari una llei de bases, que s'hagués de desenvolupar després.

Les bases primera i segona del Projecte estructuraven el sistema educatiu amb els tres graus clàssics. Mentres que s'hi dedica una atenció mínima als ensenyaments primari i universitari, el secundari rep un tractament especial. Es divideix el batxillerat en un ensenyament mitjà "literari" -que hauria de comprendre els coneixements necessaris a la "cultura de l'esperit", tot i preparant per a l'accés als estudis superiors, i un de "tecnològic", que hauria de "difundir entre las clases populares los conocimientos inseparables de toda educación humana y preparar para el ejercicio de las artes y de los oficios.". Aquest ensenyament "tecnològic" es presentava com gratuït, segons la base dècima. La resposta del comte de Toreno a la dualitat de l'ensenyament secundari, tal i com es plantejava als darrers projectes i lleis és a hores d'ara encara més classista, proposant-s'hi dues branques escindides, en lloc de dos períodes successius.

Pel que fa a la llibertat d'ensenyament, hi havia certa contradicció entre les declaracions del preàmbul i la lletra de les bases. Així llegim al començament del projecte el següent:

"El artículo 11 es de los que afectan más inmediatamente al régimen de la enseñanza pública. No se puede negar la escuela a aquellos a quienes se les concede el templo. Los disidentes del culto nacional y los católicos podrán, pues, enviar a sus hijos a los establecimientos que ellos funden a este efecto si rehúsan llevarlos a las escuelas públicas abiertas a todos. En lo que concierne a estas últimas, siempre respetuosas y de acuerdo con el dogma y la moral de la Iglesia católica, aun en lo puramente científico, consagrarán a la enseñanza de su doctrina el lugar preferente que le corresponde en estos tiempos en que la educación y la instrucción no pueden ser separadas." (20)

(20).- Cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 205-206.

Per altra banda, la base novena del projecte afirmava:

"La doctrina católica es parte esencial de la enseñanza y la educación en las escuelas de primeras letras.

"Podrán fundarse escuelas especiales destinadas a los hijos de los que profesan cultos disidentes.

"La religión y la moral católicas se comprenderán en la segunda enseñanza; pero los hijos de los que profesan religión distinta, previa declaración de sus padres, no tendrán obligación de asistir a la clase de la respectiva asignatura.

"La enseñanza superior será puramente científica. Deberá, sin embargo, guardar constante respecto al dogma y la moral de la Iglesia católica." (21)

Cal adonar-se de la inclusió a l'ensenyament secundari no sols de la religió catòlica, sinó també de la seua "moral", tot i identificant-ne quelcom que ja havia estat motiu d'enfrontament.

El debat d'aquesta base novena (on es reproduïren les posicions ja esmentades a propòsit de l'article 12), les esmenes introduïdes-hi pel "Real Consejo de Instrucción Pública" i els dictàmens (fins i tot tres) de la Comissió parlamentària corresponent, decidiren el comte de Toreno de retirar el projecte. Si en aquest s'entenia la llibertat d'ensenyament, d'una forma clàssica al debat del segle XIX, com a llibertat de creació d'establiments docents i llibertat de càtedra, o millor dit les seues restriccions per mitjà de llibres de text i dels programes. Amb el següent ministre conservador, Fermín Lasala y Collado, s'hi afegeix un nou vessant. Vegem-ho.

[1880: Pla d'estudis del ministre Lasala y Collado]

El *Plan de estudios de 13 agosto 1880*, signat pel ministre Lasala y Collado, quan tracta de la llibertat d'ensenyament, en parla de "la decadencia que en los estudios introdujo una libertad desnaturalizada tan pronto como

(21).- *Loc. cit.*.

planteada", i en diu-hí:

"Respetada anteriormente como debía serlo, la libertad de enseñanza, también ahora lo será con toda sinceridad, y la primera medida que el Ministro que suscribe tiene el honor de proponer a V. M. es el reconocimiento de la validez académica de los estudios libres en los ramos en que por extraña excepción prácticamente no ha existido, a fin de que la libertad informe toda enseñanza y un mismo criterio la dirija. Cesarán la anomalía y la contradicción; no habrá esfera alguna de que sea alejado el principio dominante: la libertad, al hermanarse todavía más con la disciplina y el aprovechamiento escolar, será también más extensa.

Por obvio que aparezca, y si bien por fortuna va disipándose cierta noción falsa que de la libertad hacía surgir la desorganización de la enseñanza oficial no consintiendo apenas reglamentarla, necesario es todavía proclamar que la libertad de enseñanza consiste esencialmente en la facultad de enseñar y aprender fuera del organismo que a la instrucción pública fije el Estado. (...)

El Estado cumple el más elemental de sus deberes estableciendo las condiciones ineludibles de la instrucción, que a costa del país quiere prodigar. (...)

Si no es justo imponer al estudiante una marcha inalterable, conveniente le es a todas luces hallar delante de sí, formulados por los maestros del saber, modelos de distribución de las asignaturas que le sirvan de norma y de guía en su natural inexperiencia."⁽²²⁾

Ara bé, aquest Pla que, i aquest és el sentit dels fragments anteriors, obria la porta tant a l'ensenyament "domèstic" (un tipus d'instrucció ja glossat per Kant), possibles sols per a les classes dominants, com als "centres assimilats", una figura que es crearia pocs anys després amb Pidal, per tal d'afavorir l'expansió de les ordes religioses, no hauria de mantenir-se pas molt de temps en vigència. Mig any després canviaria el signe del govern.

[1881: Circular d'Albareda]

Al febrer de 1881 s'acomplia per primera vegada el torn d'alternància dels partits, dissenyat per Canovas, i així un govern "liberal-fusionista" es reclamat al poder. Sota la presidència de Sagasta, fins 1884, es succeiran tres ministres al cap de la cartera de Foment. El primer d'ells, Albareda, hauria d'esdevenir cèlebre per dictar una circular adreçada als Rectors, amb data de 3

(22).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 271-272; E. Fey, *op. cit.*, p. 31.

de març de 1881, tot i derogant la d'Orovio (que acompanyava el decret d'aquest). La circular resol la "qüestió universitària", tot i defensant una llibertat de càtedra sense cap entrebanc:

"...Claramente se deduce de lo expuesto la intención de recomendar eficazmente a V. S. que favorezca la investigación científica, sin oponer obstáculos, bajo ningún concepto, al libre, entero y tranquilo desarrollo del estudio, ni fijar a la actividad del profesor, en el ejercicio de sus elevadas funciones, otros límites que los que señala el derecho común a todos los ciudadanos, creyendo además el Gobierno indispensable anular limitaciones que pesan sobre la enseñanza, originadas de causas que afortunadamente han desaparecido." (23)

Lògicament la circular d'Albareda disposa la derogació de la d'Orovio sense inferir-ne greuges, ni en detriment de cap dret, al·lusió que suposava una readmissió dels professors que havien estat separats de llurs càtedres pel decret de 26 de febrer de 1875, un bon nombre dels quals lligats a hores d'ara a la "Institución Libre de Enseñanza". La influència de la ILE des d'aleshores a la política educativa del govern liberal serà contínua i ascendent. Al ministre Albareda el substituï Germán Gamazo, un gran cacic de Valladolid, i a aquest, el marquès de Sardoal, del qual cal esmentar el projecte de què l'ensenyament mitjà oficial fóra sostingut per l'Estat, el qual no hauria de tenir èxit fins la fi de la dècada. Abans d'això, però, haurien de succeir altres esdeveniments que cal esmentar.

[1884/1885: Decrets de Pidal y Mon]

L'any 1884 tornen els conservadors al poder, sota la presidència de Canovas. Com que han establert relacions amb la ultra-dretana Unión Católica, el cap del govern li ofereix la cartera de Foment al fundador d'aquest grup intransigent, Alejandro Pidal y Mon. Aquest seria l'autor d'un parell de

(23).- Cit. M. de Puelles Benitez, *op. cit.*, p. 212.

decrets, de 6 de novembre de 1884 i, el més important, de 18 d'agost de 1885, que introdueix la institució del "centre assimilat" i dóna noves eines de control a l'Església catòlica, sempre en la línia d'entendre la llibertat d'ensenyament com llibertat de creació de centres educatius. Les reaccions que causa el segon decret Pidal i les normes del seu desenvolupament va estar un factor de la caiguda del govern conservador i la tornada dels liberals. Abans d'analitzar les noves reformes educatives d'aquests, cal donar una ullada a les tesis filosòfiques que hi havien sota la política dels conservadors i dels integristes.

Potser dos dels més importants inspiradors de les mesures de ministres com Pidal y Mon estaren els filòsofs dogmàtics i neoescolàstics Juan Manuel Ortí y Lara (1826-1904) i Ceferino González y Díaz Tuñón (1831-1894), el pensament dels quals cal analitzar.

Juan Manuel Ortí y Lara professor de Filosofia a Granada i Madrid, i autor de nombroses obres⁽²⁴⁾, fa gala d'un pensament neoescolàstic per al qual la filosofia és una ciència completa (i ja ho era abans del segle XVII, doncs els sistemes posteriors són "nubes sine aqua"):

(24).- Com ara: *Ensayo sobre el catolicismo en sus relaciones con la alteza y dignidad del hombre*, Madrid, Imp. de Tejado, 1864; *Lecciones sobre el sistema de Filosofia panteísta del alemán Krause*, pronunciadas en la Armonía, "sociedad literario-catòlica", (Madrid, Imp. de Tejado, 1865), lliçons que criticaven ben durament el krausisme (Sanz del Río era qualificat com "alucinado", "miserable", "eco del panteísmo germánico", etc.), *Psicología*. Obra adoptada como texto para la enseñanza de dicha asignatura (Madrid, 1867³), *Lógica* (potser també llibre de text de 1868), *Ética o Filosofia moral*, 8.^a edición, corregida y aumentada con un sumario general para mayor comodidad de los alumnos (Madrid, 1881), *La ciencia y la divina revelación o demostración de que entre las ciencias y los dogmas de la Religión Católica no pueden existir conflictos* (Madrid, 1881), *La última etapa del liberalismo catòlico* (Madrid: Tip. Gutenberg, 1882), *Introducción a la Filosofia, y especialmente a la Metafísica* (Madrid, 1883²), *La sofisteria democrática* (títol inequívoc), *Lecciones de metafísica y filosofia natural según la mente del angélico doctor santo Tomás de Aquino* (1887) i *Cartas de un filósofo integrista* (1889) (ambdues també amb títols inequívocs) i, un altre llibre de text, *Curso abreviado de Metafísica y Filosofia natural*. 2 vols. I: *Metafísica general y Ontología*. Vol. II: *Filosofia natural* (Madrid, 1891).

"La filosofía es una ciencia formada y, por consiguiente, perfecta en su género." (25)

La Filosofía es definida com el coneixement cert i palés de Déu, del món i de l'home, assolit per les forces pròpies de la raó humana (hom pot veure la *Introducción a la Filosofía, y especialmente a la Metafísica*, p. 23), on han de combinar-se la raó esmentada amb l'autoritat. Potser per aquesta barreja, i per les ales que l'autor donava a la (seua) raó, que arriba a una defensa de l'escolàstica des de la ciència moderna. Del vol de la raó des dels fets naturals, caldria dir des de l'observació i des de l'experiència, diu:

"La filosofía no hace gran cuenta de los fenómenos naturales, que son la materia de la observación y de la experiencia, sino únicamente se sirve de éstas para tomar la razón el vuelo partiendo de los hechos que le ponen delante y subir a los principios y causas que sucesivamente va contemplando hasta llegar a las razones últimas." (26)

Amb aquest adreçament, Ortí y Lara troba una relació entre la Fisiologia (Anatomia) i la Psicologia que, potser no cal recordar-ho, s'enten com l'estudi de l'ànima:

"Es muy de notar la íntima conexión de la psicología y de la fisiología: son dos ciencias tan unidas como sus objetos respectivos (el alma y el cuerpo), y tan distintas como ellos. Cuando la psicología trata de la parte inferior del alma, como las sensaciones y los apetitos, de necesidad tiene que tocar [sic] en los órganos corpóreos, sin los cuales no puede ejercerse la sensibilidad; y cuando la fisiología describe los movimientos y leyes de la vida, vése en la necesidad de suponer la existencia de un principio superior al organismo, de un soplo de vida, *spiraculum vitae*, que no es sino el alma misma. Pero esta última ciencia no considera al alma en sí misma, sino únicamente contempla sus efectos en las funciones vitales; y por su parte la psicología, aunque supone la intervención de los órganos en ciertos fenómenos del alma, pero más de propósito considera el principio de donde estos fenómenos proceden, el cual radica en el alma." (27)

(25).- *Psicología*, VI; cit. per Alain Guy, *op. cit.*, p. 248.

(26).- J. M. Ortí y Lara, *Psicología...*, pp. 4-5; cit. E. Fey, *op. cit.*, p. 184.

(27).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, p. 14; E. Fey, *op. cit.*, p. 184.

Així doncs, Ortí y Lara troba certa correspondència entre les tesis escolàstiques i les modernes científiques, quelcom que hom pot estendre a la teoria del "sentit comú o intern":

"Entendieron los filósofos escolásticos por *sentido común*, que otros llaman *interno*, la facultad sensitiva con que el alma conoce las percepciones de los sentidos externos y sus mutuas diferencias.

(...)

"Los órganos de esta facultad son el sistema nervioso, y principalmente el cerebro, centro de este sistema.

Aquí deben notarse dos cosas: 1.ª Que así como cada uno de los cinco sentidos externos tiene sus órganos correspondientes, así era también natural que el sentido común a donde convergen aquellos sentidos como radios de un mismo centro, tuviese un órgano especial, que fuese a su vez el centro o sensorio común a que convergiesen los órganos particulares de cada sentido. (...) 2.ª Que este órgano propio del sentido común debía tener una conexión íntima con los órganos de los sentidos externos, que son como sus instrumentos. Ahora bien, estas dos verdades que la filosofía escolástica había llegado a conocer *a priori*, se ven hoy admirablemente confirmadas por las observaciones de los fisiólogos modernos, las cuales han puesto fuera de toda duda que el sistema cerebro-espinal es el órgano del sentido común, y que el sistema nervioso es el medio de comunicación entre dicho órgano y los órganos privativos de los sentidos externos." (28)

Aquest raonament s'enfronta al mateix temps a les conseqüències materialistes de la fisiologia moderna, com ara les que hauria d'extreure la frenologia de Gall, a les precaucions crítiques de la filosofia trascendental i a la doctrina del "sentit moral" de l'Escola escocesa. Respectivament, Ortí y Lara, argumenta:

"¿Es el entendimiento facultad orgánica? No, por cierto, digan lo que quieran los frenólogos: luego si el cuerpo ha de concurrir en las operaciones del entendimiento, será como órgano no de esta potencia, que es perfectamente inorgánica, sino de la facultad orgánica de sentir, con la cual está unida el entendimiento en el alma, sujeto de ambas potencias." (29)

La seua crítica contra les conseqüències materialistes de la fisiologia

(28).- J. M. Ortí y Lara: *Ibid.*, pp. 40, 42-43.

(29).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, p. 55; E. Fey, *op. cit.*, p. 185.

es refereix particularment a la frenologia de Gall, amb aquestes paraules de l'apèndix B de la seua obra, pàgs. 230-239:

"La frenología tiene contra sí desde el punto que se declara materialista, como lo hizo en las lecciones groseramente implas de Broussais, donde la ignorancia de las ciencias filosóficas compite con el más descarado cinismo, fuera parte de los argumentos que demuestran la unidad y simplicidad de nuestra alma, el testimonio de la propia conciencia, que nos certifica de ser hoy el mismo sujeto pensador que fuimos desde que tenemos uso de razón, y que seremos de aquí a 10, 20 ó 30 años, hasta la muerte y después de la muerte." (30)

I més concretament contra el materialisme:

"El materialismo no consiste precisamente en negar la distinción del alma y del cuerpo, sino más bien en no reconocer en el alma fuerzas y facultades intrínsecamente independientes del organismo, capaces de ejercitarse sin él, como sucede al alma humana separada del cuerpo." (31)

Es clar que la psicologia racional d'Ortí y Lara es tenia que enfrontar amb les tesis de la Filosofia critica de Kant i els seus continuadors, el que el filòsof neoescolàstic anomena el "racionalismo trascendental", dels quals critica paradoxalment el paper que atribueixen a l'ànima:

"Todos estos sistemas (los de Kant, Fichte, Schelling, Hegel) convienen en suponer que el alma es la causa única del conocimiento y puede construir por sí misma los objetos a que se refieren sus ideas. Este es el error capital de las escuelas alemanas, atribuir gratuitamente al sujeto del pensamiento la facultad de crear lo mismo que piensa, que es cabalmente lo contrario de lo que nos enseña la experiencia y la misma naturaleza del alma humana." (32)

(30).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, pp. 237-238. Les lliçons de Broussais, deixeble de Gall, havien estat difoses pel menorquí Josep Miquel Guardia (1830-1897) i pel català Pere Mata i Fontanet (1811-1878). Cal esmentar també els defensors de la Frenologia Marià Cubí i Soler (1801-1875) i Felip Monlau i Roca (1808-1871), dintre d'un corrent ja bàsicament positivista.

(31).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, pp. 234-235; E. Fey, *loc. cit.*.

(32).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, p. 139, article IV de la segona part: "Ideologia"; E. Fey, *op. cit.*, pp. 185-186.

Front als filòsofs escocesos, el neoescolàstic diu a la seua *Ètica*:

"Para el conocimiento del orden moral idearon algunos un sentido moral, análogo a los sentidos externos, diciendo que así como tenemos sentidos para percibir lo dulce y lo amargo, lo blanco y lo negro, y las demás cualidades sensibles, así también estamos dotados de un sentido para percibir la honestidad o malicia de las acciones. Pero la falsedad de esta doctrina se echa de ver estableciéndose la debida distinción entre las cualidades sensibles de los objetos corpóreos y la cualidad moral de nuestras acciones. Esta cualidad no es cosa alguna variable, como las cualidades sensibles de los cuerpos, sino una propiedad esencial y absoluta de los actos humanos; y en tal concepto debe de ser percibida por una facultad superior al orden sensible. Persuadidos sin duda de esta verdad, los mismos filósofos de la escuela escocesa (Hutcheson, Smith, Reid, etc.), que asimismo atribuyen a cierto sentido moral la percepción de lo bueno y de lo malo, dijeron que este sentido es de orden superior al puramente sensitivo. Pero ni aun así puede admitirse su doctrina." (33)

Es clar que el filòsof neoescolàstic s'hauria d'enfrontar també amb les tesis didàctiques dels krausistes. Això ho expressa ben palesament aquest fragment del seu article "El catecismo de los textos vivos" (hi es respecta la grafia):

P. [Qüestió] ¿Por dónde daríais vos comienzo a la educación juvenil?

R. [Resposta] Nosotros daríamos comienzo á la educación juvenil con estas sencillas preguntas:

P. Niño, ¿qué sois?

R. Hombre.

P. ¿Por qué?

R. Porque pienso y soy libre segun mi naturaleza, imágen de Dios.

Ante todo, es de notar que á ningun niño se le pregunta en la escuela lo que ya sabe, por ejemplo, que es hombre, y no mujer, ó mejor que es propiamente un niño, que es lo que naturalmente responderá á tal pregunta. Diríase que la intención del autor al poner en la boca del niño esa respuesta es enseñarle su propia esencia ó naturaleza específica, significada por la palabra *hombre*; pero es cierto que á los niños no les enseñan sus maestros la intención con que profieren sus palabras, sinó las cosas significadas por éstas, siendo en este caso evidente que cualquiera niño á quien su educador empieza por decirle que es hombre, si ya no sabe de antemano qué genero de *joli bipède* sea éste, quédase en ayunas como ántes. En segundo lugar, la dicha pregunta supone que se ignora el orden que siguen en su explicación sucesiva las facultades del hombre y el carácter de la educación. Ese orden consiste en conocer primero las cosas que nos rodean y están fuera de nosotros,

(33).- J. M. Ortí y Lara, *Ètica...*, p. 59.

y despues en conocernos á nosotros mismos; en otros términos: el desenvolvimiento primitivo de nuestras fuerzas cognoscitivas es directo y espontáneo; la reflexión viene más tarde, suponiendo, como es consiguiente, actos anteriores, en los cuales no tiene parte. Ahora, en este nuevo sistema de educación infantil, el educador empieza por el orden reflejo, pretendiendo que el niño se conozca á sí mismo ántes de conocer lo que le rodea ó está sobre él; es decir, siguiendo el orden contrario al que pide la misma naturaleza de las cosas.

Hemos añadido que en esa primera pregunta el autor da muestras de no conocer el carácter de la educación, la cual esencialmente práctica, y por lo tanto debe empezar por enseñar el fin para que hemos sido criados, porque ése es el norte luminoso de la educación y de la vida. '¿Para qué ha sido criado el hombre primeramente?' es como empieza preguntando con profunda filosofía el catecismo de la doctrina cristiana; porque al fin último del hombre han de ordenarse todas sus acciones, y lo que es más de notar, en conociendo cuál es el fin, luégo se conocen las fuerzas que tienden á conseguirlo, así como en conociendo estas fuerzas se viene en conocimiento de la naturaleza adornada de ellas. No de otra manera concebimos el designio del Criador al establecer entre las cosas el orden de su admirable sabiduría. Primero es la luz que el órgano de la vista, y en general primero es el fin que el instrumento; y así dice muy bien un gran publicista italiano que ántes hemos de indagar el bien á que tendemos, y despues las facultades con que anhelamos á él, y la naturaleza, añadimos nosotros, adornada de las respectivas potencias. Hé aquí, repetimos, por qué no pregunta al niño primeramente el catecismo católico por su naturaleza, sinó por su destino; no le dice como el profesor krausista: ¿Qué sois? sinó: ¿Para qué ha sido criado el hombre primeramente? ¡Verdad es que alguna diferencia debía haber entre catecismo de la doctrina cristiana y el catecismo de los textos vivos!

Lo segundo que pregunta á su educando el profesor oficial, es: que por qué es hombre; á lo que responde el niño diciendo: 'Porque pienso y soy libre segun mi naturaleza, imágen de Dios.' Al revés, Sr. Barnés y Tomás: el niño no es hombre porque piensa, sino, al contrario, piensa porque es hombre. La naturaleza humana no procede del pensamiento ni del libre albedrío, sinó estas potencias proceden de la misma naturaleza, en la cual radican como en su principio. El mismo profesor reconoce implícitamente que ha invertido los términos, porque luégo añade: "segun mi naturaleza, imágen de Dios," con que es visto que en ser el hombre imágen de Dios está la razón de su entendimiento y libertad, y no al contrario, como dice la respuesta." (34)

Les observacions, diguem-ne, didàctiques que Ortí y Lara feia per a l'ús dels seus llibres de text eren molt menys prosaiques i tampoc no semblen d'interessar-se força ni per significats ni per intencions. Aquest fragment, amb el títol: "Notas para el uso de la Psicología", és clar:

(34).- J. M. Ortí y Lara, "El catecismo de los textos vivos", a *La Ciencia Cristiana*, vol. 28 (1882), pp. 62-64; el publicista italià del text potser Maquiavel, o tal vegada Cayetano Sanseverino o Mateo Liberatore, que inspiraren Ortí y Lara.

"He dividido la materia de este tratado en dos partes: texto y notas; el texto para ser tomado de memoria por los alumnos, a lo menos en la parte que juzgue necesaria el profesor; y las notas para ilustrar y ampliar la doctrina contenida en el texto." (35)

Companys doctrinals d'Ortí y Lara serien: Damián Isern, Alejandro de la Torre y Vélez (professor a Salamanca), Miguel Sánchez (orador a l'Ateneu), Ramiro Fernández Balbuena (bisbe antikrausista) i Valero Palacín (canonge i erudit).

Ceferino González y Díaz Tuñón (1831-1894), abans de l'encíclica *Aeterni Patris* (1879) de Lleó XIII, va proposar en les seues obres una tornada al tomisme, quelcom que volia difondre mitjançant la conversió dels escrits en llibres de text. Així la *Philosophia elementaria* es adaptada com *Filosofia elemental*:

"No juzgamos oportuna la traducción completa de la obra, habida razón de la práctica, a todas luces inconveniente sin duda, pero adoptada generalmente, en relación con los planes vigentes de estudios, de dar a los alumnos algunas nociones ligeras y superficiales de Psicología, Lógica y Ética." (37)

Malgrat tot, la versió espanyola tracta sobretot de *Metafísica*, "la parte más importante y fundamental" de la *Filosofia*. Aquesta és definida així:

(35).- J. M. Ortí y Lara, *Ibid.*, pp. VI-VII; E. Fey, *op. cit.*, p. 186.

(36).- Cal fer esment d'algunes dades bio-bibliogràfiques sobre aquest filòsof. González y Díaz Tuñón arribà a cardenal dominic, fou primer professor a Manila (Filipines) i a Ocaña i Madrid, i després va estar nomenat bisbe a Còrdova, arquebisbe de Sevilla i de Toledo, i, per últim, es va consagrar completament a la investigació, fruit de la qual, cal esmentar les seues obres: *Estudios sobre la filosofía de santo Tomás* (1864, reedic., 1886), *Philosophia elementaria* (1868), *Estudios religiosos, filosóficos, científicos y sociales* (1873), *Historia de la Filosofía* (1878/1879, 3 toms.; Madrid: edit. Agustín Jubera, 1886²), *Filosofía elemental* (traducció, amb ampliacions i abreujaments per a servir a l'ensenyament als Instituts i Col·legis, Madrid: edit. Sáenz de Jubera, 1907, 2 toms., 576 i 638 pp.).

(37).- C. González y Díaz Tuñón: *Filosofía elemental*, p. 7.

"La Filosofía es el conocimiento cierto y evidente, pero relativamente general, de Dios, del mundo y del hombre, adquirido por las fuerzas propias de la razón humana. Esta definición no se diferencia en el fondo, y en cuanto al sentido, de la que solían dar los escolásticos cuando decían que la Filosofía es 'el conocimiento cierto y evidente de las cosas por sus causas superiores, adquirido por la luz natural'." (38)

Ara bé, front als moderns corrents racionalistes, la raó al si de les ciències filosòfiques ha d'estar, diguem-ne, limitada, al entrar en una mena de barreja amb l'autoritat, que li atorga "cierta sobriedad" al seu judici (?):

"La autoridad debe posponerse a la razón en las ciencias filosóficas, físicas y naturales; pero al propio tiempo la razón debe combinarse con la autoridad, la cual sirve en ocasiones para impedir los extravíos de la imaginación, y comunica a la razón cierta sobriedad en el juzgar." (39)

Pel que fa als mètode, C. González y Díaz Tuñón distingeix el mètode de lectura, el matemàtic, el mètode escolàstic, que resulta ésser també el mètode d'evolució. Vegem com descriu aquest darrer:

"El modo general de proceder, según el método escolástico, es: 1.º, presentar nociones generales, tanto doctrinales como históricas, acerca de la materia que se trata de dilucidar; 2.º, exponer y fijar el sentido de los términos oscuros o de múltiple significación; 3.º, presentar, y en caso necesario, exponer los principios, nociones o verdades establecidas previamente, que tiene relación más o menos inmediata y directa con la cuestión que se trata de resolver; 4.º, enunciar con claridad la proposición y probarla, bien sea con verdaderas demostraciones, bien sea con argumentos probables, según lo permita su naturaleza; 5.º, proponer y resolver las dificultades y objeciones contra la proposición y sus pruebas; 6.º, servirse al efecto originariamente de la forma silogística.

A poco que se reflexione sobre los caracteres principales de este método, será fácil reconocer: 1.º, que no se distingue en el fondo del método general científico de evolución, o sea del método mixto de analítico y sintético; 2.º, que su empleo será muy conveniente y oportuno en las obras elementales, las cuales por medio de este método facilitarán su inteligencia a los principiantes y conciliarán la

(38).- C. González y Díaz Tuñón: *op. cit.*, p. 48; a la página següent "cierto y evidente" s'entèn com a "científico y racional".

(39).- C. González y Díaz Tuñón: *op. cit.*, p. 165: part: "Lógica - Del raciocinio y de la argumentación".

claridad con la brevedad y concisión; 3.º, que en las obras no elementales y extensas, especialmente si tratan de Filosofía y Teología, será conveniente hacer uso *parcial* del mismo en mayor o menor escala, según el objeto de la obra, la clase de lectores, la extensión y naturaleza de la materia y demás condiciones especiales. Por regla general, en esta clase de obras será conveniente usar del método oratorio en cuanto a la forma externa, combinando con ésta, en cuanto sea posible, el fondo, y, por decirlo así, el *espíritu* del método escolástico.

Escolio. De lo arriba consignado se desprende que para todo hombre de criterio científico es innegable la utilidad y hasta necesidad, con respecto a ciertas obras y materias, no sólo del método escolástico en general, sino de la forma silogística. Mas no por eso pretendemos aprobar la práctica de algunos escolásticos antiguos, cuando encadenaban silogismos y silogismos sin fin, o amontonaban argumentos en que abundaban más las sutilezas y cavilaciones que las objeciones de verdadera importancia científica. Verdad es que estos excesos y otros análogos de algunos escolásticos no excusan, ni menos justifican el menosprecio con que muchos modernos hablan de los escolásticos, de su método y de sus obras, que probablemente nunca leyeron. No debe confundirse el método escolástico con el abuso del mismo, y debe distinguirse entre escolásticos y escolásticos. El que desconociera el mérito científico de los grandes escolásticos de los siglos XIII y XIV, daría muy pobre idea de su criterio literario y revelaría completa ignorancia acerca de la historia de las ciencias." (40)

El mètode escolàstic o mètode d'evolució s'enfronta així, tot i superant-los, pensa el filòsof, tant a un mètode exclusivament analític, com sintètic, distinció aquesta que alguns havien identificat respectivament i errònia amb el d'invenció i el d'ensenyament. Entre aquests hom podria trobar Jesús María Rey y Heredia (1833-1861), autor, entre altres, d'una obra de Lògica, on defensa el mètode kantian, que entèn com "matemàtic", que no és ni purament conceptual, ni empirista pur (hom pot veure també la seua obra pòstuma *Teoría trascendental de las cantidades imaginarias* (1865)). I, així, diu Ceferino González a la seua *Filosofía elemental*:

"Suelen decir algunos que para descubrir e investigar la verdad debe hacerse uso del método analítico, al paso que para enseñarla a otros conviene usar el sintético: así es que éste suele denominarse método de *enseñanza*, y el primero método de *invención*. Para nosotros semejante opinión es inexacta y errónea, si se toma en sentido exclusivo; porque la verdad es que, tanto para el descubrimiento como

(40).- C. González y Díaz Tuñón, *op. cit.*, pp. 274-276; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 181-182.

para la enseñanza de la ciencia, conviene hacer uso simultáneamente de las dos especies de método, y, por consiguiente, deberíamos decir que el método de evolución científica es mixto de analítico y sintético. Sin embargo, puede concederse que el método sintético debe predominar generalmente en la enseñanza de la verdad, y el analítico cuando se trata de su descubrimiento." (41)

Amb el mètode escolàstic com a eina, Ceferino González y Díaz-Tuñón desenvolupa les branques de la Filosofia, tal i com estaven determinades per a l'ensenyament. Així tracta de la "Ideologia" (42), que defineix així:

"Ideología. Aquella parte de la Filosofía que trata de la existencia, naturaleza y origen de las ideas, consideradas en general, es lo que aquí entendemos por Ideología. Trataremos estas cuestiones después de la Psicología, porque, en realidad, la Ideología puede considerarse como un complemento corolario general y desarrollo de la Psicología, habida razón de las íntimas relaciones y enlace que existen entre los problemas ideológicos y los psicológicos." (43)

La Psicologia (que ocupa el llibre segon de la seua *Filosofia elemental*) apareix dividida en tres capítols, que tracten: primer, de la natura i existència de les idees; segon, dels diversos sistemes excogitats pels filòsofs per a explicar-ne el seu origen; tercer, del veritable origen de les idees. Es clar que amb aquest esquema allò que el filòsof anomena Psicologia serveix d'accés tant a una mena d'Història de la Filosofia com a una Ideologia, o teoria ideològica, entesa ben paradoxalment des de l'escolàstica. La noció i classificació de les idees que presenta el filòsof s'indica en aquest llarg fragment:

"Cualquiera que haya leído y meditado las múltiples y encontradas teorías de los filósofos sobre las ideas, habrá tenido ocasión de reconocer que una parte no escasa de la variedad y oposición

(41).- C. González y Díaz-Tuñón, *op. cit.*, tom 1, p. 270; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 241.

(42).- Veure la *Filosofia elemental*, llibre tercer, part primera, pp. 483-570.

(43).- C. González y Díaz-Tuñón, *op. cit.*, tom 1, p. 483; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 233.

de sistemas ideológicos trae su origen de la falta de exactitud en fijar y determinar la significación y sentido de la palabra *idea*. Con el objeto de evitar esta confusión, y para que se pueda comprender nuestra teoría ideológica, comenzamos por fijar la significación de los términos y clasificación general de las ideas, doctrina que condensamos en las siguientes reflexiones, en gracia de la brevedad y claridad.

Para algunos filósofos, la idea abarca lo mismo que las representaciones de los sentidos que las representaciones intelectuales; para otros, la idea se refiere únicamente a estas últimas. Entre los que circunscriben la idea al orden intelectual, algunos entienden por este nombre el objeto conocido; otros una representación del objeto, distinta realmente del mismo. Para algunos la idea es distinta del acto del entendimiento; para nosotros es el mismo acto del entendimiento, el cual se denomina *idea* en cuanto dice orden al objeto conocido, y se llama *intelección* en cuanto dice orden al entendimiento, que es su principio.

Nosotros aquí entendemos por ideas: 1.º las que se refieren al conocimiento puramente intelectual, con exclusión del sensible; 2.º, alguna cosa distinta del objeto conocido o que se trata de conocer, porque el mismo sentido común y la conciencia nos dicen que una cosa es el objeto real puesto fuera de nosotros, y otra cosa el medio con que lo conocemos, y el concepto que nuestro entendimiento se forma del mismo. Según la doctrina establecida en la Psicología, ya se sabe también que, en nuestra opinión, la *idea* no puede ni debe confundirse o identificarse con el acto intelectual, toda vez que éste es transeúnte, como lo es toda acción de la criatura, al paso que la idea intelectual permanece y se conserva habitualmente. Esta afirmación, además del testimonio de la experiencia interna, tiene en su apoyo la razón, no siendo posible explicar de una manera racional, en la hipótesis contraria, la diferencia entre el que posee una ciencia y el que la ignora completamente." (44)

Al tercer capítol de la *Filosofia elemental*, el filòsof distingeix quatre classes d'idees:

"primera, ideas que representan o se refieren a objetos corpóreos y sensibles en universal, como la representación inteligible y universal del hombre, del caballo, del mármol: en gracia de la claridad, llamó a éstas *ideas de abstracción primaria*; segunda, ideas relativas a objetos o realidades objetivas, las cuales, aunque incluidas y encerradas en cosas corpóreas y sensibles, no están limitadas o circunscritas a ellas, sino que pueden existir en cosas incorpóreas e insensibles, como las ideas de causa, efecto, bueno, malo, existencia, substancia, contingencia, necesidad, etcétera, las apellidaremos *ideas inteligibles*; tercera, ideas que se refieren a substancias espirituales, como las de Dios, de los ángeles, del alma racional, las cuales pueden decirse *ideas espirituales*; cuarta, finalmente, la *idea de ente*, la cual constituye un género especial, por razón de su universalidad suprema y de su inseparabilidad de las

(44).- C. González y Díaz-Tuñón, *op. cit.*, tom 1, p. 483-484; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 182-183.

funciones o manifestaciones del entendimiento humano."

La Història de la Filosofia resta definida així com la història de les teories de les idees, i, negativament, no és la història dels errors. La caracterització negativa la trobem al pròleg de la seua *Història de la Filosofia*:

"¿Deberemos pensar... que la Filosofía se halla condenada a buscar incesantemente la verdad..., sin llegar a su descubrimiento y posesión real y efectiva? Cuestión es ésta que la historia de la filosofía parece resolver y resuelve, a primera vista, en sentido afirmativo. De aquí esa impresión más o menos acentuada de escepticismo que se experimenta de primera intención al terminar la lectura de la historia de la Filosofía. Porque, en efecto, nada más a propósito para producir en la mente impresiones y corrientes escépticas que el espectáculo de la lucha constante... de la Filosofía consigo misma.

(...)

Cuando se penetra, sin embargo, en el fondo de las cosas, no es difícil persuadirse que si alguien pudo decir con cierto fondo de verdad que la historia de la Filosofía es la historia de los errores del espíritu humano, con igual fondo de verdad pudiera decirse también que la historia de la Filosofía es la historia de los progresos y desarrollo del espíritu humano."

Al segon capítol de la seua *Filosofía elemental*, Ceferino González y Díaz-Tuñón dóna una caracterització positiva de la Història de la Filosofia mitjançant la distinció de tres tipus de doctrines relatives a les corresponents teories sobre les idees, definides com: empíriques, psicològiques i ontològiques. Llevat d'aquesta darrera, les altres són estimades amb un criteri força negatiu.

Ceferino González Díaz-Tuñón fou el centre d'un cercle de filòsofs, on hi trobem: E. Hinojosa, E. Pérez Hernández, N. de Heredia, Carlos Perier i el propi Alejandro Pidal y Mon. Aquest ministre i jurista va fer la seua incursió

(45).- C. González y Díaz-Tuñón, *op. cit.*, tom 1, p. 513; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 183-184).

(46).- C. González y Díaz Tuñón: *Historia de la Filosofía*, próleg, pp. XII-XIII.

al camp de la Filosofia amb obres com: *La metafísica contra el naturalismo* (1887), *La finalidad humana*, *Santo Tomás de Aquino* i *La Iglesia y los problemas políticos y sociales*.

Dintre del mateix corrent neoescolàstic, de vegades moderat, trobem també les obres del jesuïta José Mendive, el dominic Juan González de Añentero, l'agustí Tomás de Cámara, que arribaria a bisbe de Salamanca, Josep Torràs i Bages, el bisbe de Vic autor de *La tradició catalana*, i Juan Vázquez de Mella, entre altres.

[1886/1887: Reformes liberals de Montero Ríos]

Després del ministeri força conservador de Fidal y Mon, i novament sota el signe liberal, de la reorganització de l'ensenyament privat s'encarregarà ben aviat el ministre Montero Ríos, al nou govern de Sagasta, per mitjà del seu decret de 5 de febrer de 1886, encara que moderat. Mitjançant una llei de 29 de juny de 1887, s'inclouia l'ensenyament secundari dintre de les despeses de l'Estat per a l'any econòmic 1887-1888. Haurà d'ésser, però, el ministre liberal Groizard, després de la tornada de Sagasta l'any 1892, qui hauria d'escometre una reforma de l'ensenyament secundari.

[1894: Decret de Groizard]

Groizard ha d'escometre la reforma liberal de l'ensenyament secundari, el que es concretarà amb el Decret de 16 de setembre de 1894, la necessitat de la qual, amb el doble caracter ja tradicional, es justifica al decret amb els termes següents:

"Es innegable que la mera instrucción preparatoria constituye ya una preparación deficiente para la cultura de esa numerosa juventud, verdadero nervio de la patria, que luego ha de llenar las profesiones industriales, los escritorios mercantiles, las fábricas, las granjas,

los talleres, en sus funciones técnicas y periciales, juventud a la que hay que abrir de par en par los institutos, invitándola a una superior educación, necesaria igualmente sus fines sociales y profesionales; mas no parece menos cierto, por otra parte, que esos jóvenes que no han de seguir carreras, tampoco necesitan ni de determinados estudios propiamente clásicos, ni de ciertos perfiles científicos en el conocimiento, precisándoles, por el contrario, terminar cuanto antes este periodo general educativo para entregarse a las técnicas y manualidad de las profesiones y fines que les esperan. ¿Cómo armonizar semejantes reclamaciones sociales, propias de nuestro tiempo, con la obligación no menos apremiante de disponer para esa otra juventud universitaria, cerebro de la nación, una segunda enseñanza amplia y suficiente, sin escasez de tiempo ni de estudios, que guarde armonía con la que hoy se facilita en todos los pueblos cultos de Europa?."(47)

1.- La solució de la Reforma Groizard al problema del doble caracter de l'ensenyament secundari serà dividir-ho en dues parts: els anomenats Estudis Generals, que han de proporcionar una cultura comuna per a tothom i es perllonguen durant quatre anys i, per altra banda, es cren uns Estudis Preparatoris, amb dues seccions: Ciències Morals i Ciències Físico-Naturals, que hi duren dos anys.

2.- A més a més d'aquesta estructura, esdevé innovador del projecte l'intent de connectar amb les modernes línies pedagògiques de l'època, tot i defensant-se al decret...

"la ascensión gradual de conocimiento, la división de los estudios o asignaturas en series de cursos, cada vez más amplios y perfectos, la repetición, en suma, del tema y del ejercicio que crea el hábito y produce la asimilación, acabando para siempre con el grave error de las asignaturas por masas cerradas, de golpe y en un solo curso, que abrumen la inteligencia del alumno y producen ofuscación más que verdadero y claro conocimiento."(48)

3.- El decret incorpora la idea de explicar-ne "la idea pedagógica de cada asignatura, así como el alcance y tendencia en el nuevo complejo didáctico

(47).- *Colección Legislativa...*, tom. CLV, 1894, pp. 624-655; cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 220-221.

(48).- Cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 221.

que se crea." Pel que fa a les assignatures filosòfiques, les fixades pel Pla d'estudis del 16 de setembre de 1894 eren:

Conceptos de las asignaturas

(...)

Estudios generales, tercer año

(...)

Psicología elemental.- "Debe mantener siempre tal carácter, predominando en su enseñanza el aspecto psíquico."

(...)

Estudios generales, cuarto año

(...)

Principios de Lógica y Ética.- "El concepto de estas enseñanzas habrá de acomodarse al sentido y tendencias indicadas para la Psicología."

(...)

Estudios preparatorios; Sección de Ciencias Morales. Primer año

(...)

Antropología general y Psicología.- "El concepto de esta enseñanza deberá ser complementario del estudio hecho en los de cultura general, con otro especial de las facultades y funciones de relación, del lenguaje, de la psicología social y de las razas, predominando también en su enseñanza el aspecto psíquico."

(...)

Estética y Teoría del Arte.- "Deberá contener un programa elemental de la ciencia de la belleza y de la teoría de las Bellas Artes."

(...)

Segundo año.

Sociología y Ciencias éticas.- "Deberá comprender esta asignatura el estudio muy elemental del principio religioso, moral, jurídico y económico, la evolución de los mismos en la vida social, y las instituciones que los encarnan; todo con un pronunciado sentido de mera exposición en forma sencilla, y guardando los respetos debidos a los dogmas de la Religión del Estado."

(...)

Sistemas filosóficos.- "Atenderá esta asignatura a la necesidad de adquirir el concepto lógico y la doctrina de la ciencia, exponiendo estas materias en su evolución general histórica, manifiesta en los principales sistemas de la filosofía humana; todo con carácter expositivo, sencillo y elemental."⁽⁴⁹⁾

Aquestes assignatures havien d'ésser impartides per dos professors, un per a la Psicologia elemental, els Principis de Lògica i Ètica i Sistemes filosòfics; un altre per a Dret usual, Antropologia i Psicologia, i Sociologia i

(49).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 288-290 i 293; E. Fey, *op. cit.*, pp. 58-59.

Ciències ètiques⁽⁵⁰⁾.

4.- L'explicació dels trets didàctics fonamentals de cadascuna de les assignatures representava un avenç que la lletra del decret lliga amb el paper educatiu de l'Estat i, per tant, amb el tema de la llibertat d'ensenyament. En diu:

Exposició: "Un nuevo arbitrio (es) el de explicar sumariamente en el decreto la idea pedagógica de cada asignatura, así como su alcance y tendencias en el nuevo complejo didáctico que se crea, de modo que todos los estudios parciales conspiran a la finalidad total que el Estado, fundador de esa enseñanza, quiere buscar en su conjunto, y jamás se perturbe o fuerce aquella unidad por ninguna voluntad ilegítima; acción a que dicho Estado... tiene innegable derecho, en nombre de la sociedad a quien representa para tan altos fines de tutela. Y no necesita declarar el Ministro que suscribe cómo semejante principio de carácter puramente didáctico, con respecto al plan y buena armonía de la reforma, en manera alguna atenta a la libertad científica y docente del Profesor ni se roza con ella siquiera. (...)

Es innegable consecuencia de este criterio la de que los textos que se apliquen a estas enseñanzas guarden la debida congruencia con el concepto y extensión oficialmente establecidos para las mismas, mediante la garantía de su previo examen para este fin por el Consejo de Instrucción Pública. (...)

De esta suerte queda atendida igualmente, en la única medida prudente y debida por respecto al orden legal constituido, cierta necesidad social bien apreciada a virtud de las reclamaciones de la opinión en este punto, engendrada por la profusión de libros que en este grado de la enseñanza se han aplicado como textos, sin la necesaria garantía de ser adecuados al fin a que se destinan.

Y en este punto va siendo ya cada día más evidente la necesidad de no confundir y, antes bien, distinguir y delimitar con especial esmero, dos esferas de acción diferentes, ambas dignas del mayor respeto que en nada deben ser invadidas la una por la otra, cuando, por el contrario, son natural y perfectamente compatibles, saber: la del Estado, en tanto que ejerce su misión tutelar en la pública instrucción, para fijar el carácter, extensión, fines y reglamentación de los cuadros de enseñanza, y la del Profesor, a cuya libertad personal de criterio científico corresponde íntegramente la determinación, a partir de aquellos moldes legales, del plan, método de construcción y de exposición de la ciencia de su cometido en la enseñanza oficial y la consiguiente libre formación del programa que ha de regirla y ordenar su práctica bajo su dirección pedagógica; siempre, por supuesto, condicionada la función docente oficial con la garantía de la sanción de las leyes del Estado."⁽⁵¹⁾

(50).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 293.

(51).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 284; E. Fey, *op. cit.*, pp. 32-33.

Pel que fa a les qüestions debatudes dels llibres de text i dels programes de les assignatures, els articles que en determinen la posició de Groizard són:

(Article 7)

"Para que los textos que hayan de emplearse en la Segunda Enseñanza guarden la debida congruencia con el concepto, extensión y fines académicos establecidos respecto de las diferentes asignaturas en los artículos anteriores, el Gobierno, previo informe del Consejo Superior del ramo, publicará cada tres años la relación de los libros que reúnan aquellas condiciones." (52)

(Article 50)

"Los catedráticos están obligados a redactar el programa oficial de la cátedra o cátedras que desempeñen, imprimiéndole y publicándole por su cuenta. Todos los programas del establecimiento tendrán el mismo tamaño [?]. Los derechos de propiedad intelectual del programa pertenecerán siempre a su autor.

La publicación de los programas habrá necesariamente de hacerse durante el mes anterior al comienzo del curso académico."

(Article 51)

"Dichos programas, que serán formulados con el criterio científico y pedagógico del profesor, se amoldarán en su extensión y materia a las determinaciones contenidas en el lugar correspondiente de este decreto."

(Article 52)

"El desarrollo de la enseñanza, primero, y la materia de los exámenes, después, tendrán por norma esos programas, y a ellos habrán precisamente de ajustarse." (53)

5.- El Pla d'Alexandro Groizard havia plantejat, però, almenys dues qüestions. En primer lloc, malgrat les declaracions de respecte, el Pla no incloïa una assignatura de religió. Les negociacions dels liberals i de l'Església sobre aquest punt dugueren com a fruit el reial decret de 25 de gener de 1895, pel qual s'havia d'incorporar la religió al nou batxillerat. En segon lloc, el nou Pla d'estudis havia plantejat el debat al voltant del "programa únic". Els gabinets que es succeïren amb lleugeresa al canvi de segle en prengueren diferents posicions, decantant-se uns Plans d'estudis pel programa únic (com ara els de 1898 i 1901) i uns altres en contra (com el de l'any 1899).

(52).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 293; E. Fey, *op. cit.*, p. 33.

(53).- Cits. M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 298; E. Fey, *op. cit.*, p. 33.

Vegem aquest Plans i d'altres que, malgrat no suposar-ne novetats, són significatius per a l'ensenyament de la Filosofia.

[1898: Pla d'estudis de Germán Gamazo]

Els anys 1894-1898 són ben importants, amb canvis certament històrics. La desfeta a la guerra colonial i els avalots i pronunciaments militars agreuen d'aital manera la conjuntura social i política que faran fracassar definitivament el sistema d'alternància dissenyat per Canovas. A les accions reivindicatives del moviment obrer, d'inspiració llibertària, l'Estat respón amb la llei de repressió de l'anarquisme (1896).

El 13 de setembre de 1898 està datat el Pla d'estudis del ministre liberal Germán Gamazo (1838-1901), un altre representant del grans cerealistes de Castella al front del Ministeri de Foment, que aviat s'allunyaria del Partit Liberal, disidència que també va afectar Antonio Maura i que es produí sota l'influxe del conservador Silvela. Respecte a la llibertat d'ensenyament adopta una posició liberal (no n'accepta el programa únic), però força moderada (aprovació de llibres pel Consell d'Instrucció Pública, confecció d'index de matèries per a cadascuna de les assignatures). Vegem la lletra del decret, sobre aquestes qüestions:

[Sobre els llibres de text]

Exposición: "Importa fijar la atención en los instrumentos del trabajo docente para marcar sus condiciones. Es incomprensible la multiplicación verdaderamente pasmosa de los libros de texto, cuando esa multiplicación no aumenta, ni en la más insignificante medida, el caudal de nuestros conocimientos, ni añade en general un átomo al activo de nuestro balance intelectual.

No quiere el Ministro que suscribe coartar en lo más mínimo la libertad del catedrático para profesar y exponer las doctrinas que sustenta, siempre que se conformen con las prescripciones de la moral y las leyes fundamentales del país; pero no puede tampoco tolerar que se abuse de esa misma libertad para corromper el gusto literario ni para explotar las posiciones oficiales (...) Se hace necesario poner un freno a la libertad de los textos, y para ello se les somete a la aprobación del Consejo de Instrucción Pública, aprobación limitada puramente al aspecto literario y pedagógico."

[llibres, programa únic i index de matèries]

Para llegar a ... obtener el resultado de que cada libro de texto trate de todas las materias que ha de abarcar la asignatura, se ha recomendado como más eficaz la adopción del programa único, que ofrecería además la ventaja de uniformizar la enseñanza en toda España. Pero el programa único, siquiera fuera producto de un concurso con todas las garantías posibles de acierto, constituiría siempre un atentado a la libertad de cátedra, ya que su adopción implicaría la imposición de un método, con exclusión de todos los demás, ahogando toda otra iniciativa y matando todo estímulo en un país más necesitado que ningún otro de estímulos y de iniciativas. La acción del Estado, aparte el respeto exigido a la moral y a las instituciones, debe limitarse en este punto a reclamar del Profesor que enseñe en cada asignatura toda la materia que le corresponde, dejando a su libertad el orden de su exposición, el desarrollo de su doctrina y la forma misma en que haya de exponerse. No hay otra solución para armonizar los intereses del Estado con los del respeto debido a la libertad de cátedra, que la de publicar, no un programa oficial, sino un simple índice de materias de cada asignatura, al cual ha de ajustar cada profesor su programa y su texto." (54)

Aquestes declaracions són incorporades a la lletra dels articles 18, 19 i 24 del decret, arreglats al títol III, "De los programas y libros de texto", el contingut dels quals és el següent:

(Article 18)

"Toda asignatura de segunda enseñanza deberá ser expuesta con arreglo al libro de texto adoptado por el catedrático titular, y al cual se ajustará necesariamente el programa para el examen.

Los programas de cada asignatura, salvo la libertad del catedrático para formarlos en cuanto al orden y distribución en lecciones de las materias respectivas, deberán ajustarse, en cuanto a su contenido sustancial, a los índices de materias que, a juicio del Consejo de Instrucción pública, deban comprender. Para formar estos índices se abrirá un concurso entre los catedráticos cada cinco años, publicándose en la 'Gaceta de Madrid' el trabajo que en cada asignatura hubiere obtenido la preferencia y sirviendo al autor esta elección de mérito especial para sus ascensos en el Profesorado."

(Article 19)

"Los catedráticos autores de libros de texto que no hubieran ya obtenido la aprobación del Consejo de Instrucción pública y que desearan obtenerla, remitirán a la Dirección general del ramo tres ejemplares de sus obras, que deberán llevar impreso su precio, con una instancia en que formulen su petición."

(Article 24)

"Todo catedrático podrá elegir libremente el texto que tenga por conveniente, con la sola condición de que al frente del mismo figure el dictamen emitido por el Consejo de Instrucción pública y la

(54).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 326-327; E. Fey, *op. cit.*, pp. 33-34.

Real Orden de aprobación del libro." (55)

[1899: Real Decret de Luis Pidal y Mon]

Amb la signatura del Tractat de París, el 10 de desembre de 1898, la desfeta colonial resta conclusa. Mentres a l'àmbit econòmic el refluxe de capitals suposa un cert viratge que provocarà l'emergència d'una autèntica indústria capitalista als nuclis urbans, car al camp l'estructura agrària roman el latifundi, a l'àmbit polític sorgeixen els preconitzadors del "regeracionisme", com ara Joaquín Costa i Macías Picavea, a més a més d'elements més inqualificables com Lerroux i Blasco Ibáñez, mentres els "regionalistes" assoleixen llurs primers triomfs electorals. Després de la signatura parisenca, els liberals saben que han de deixar el poder en mans conservadores renovades, després de la desaparició de Cánovas. Així, el 4 de març de 1899 es forma el gabinet Silvela, Polavieja i Durán y Bas, conservadors que enceten una política reformista de reconstrucció. Al nou gabinet, s'encarrega el ministre Luis Pidal y Mon d'una reorganització dels estudis secundaris des d'una orientació conservadora. Vegem-ho.

Es interessant el "Real Decreto, reorganizando los estudios de segunda enseñanza", amb data de 26 de maig de 1899, signat pel ministre Luis Pidal y Mon, perquè suposa la resposta conservadora a les darreres elaboracions legislatives liberals, com ara les d'Alejandro Groizard i Germán Gamazo, particularment defensant el programa únic i el control rigorós dels llibres de text, mitjançant una "Junta Superior Consultiva". La justificació que s'hi dóna és la següent:

(Exposició): "Objeto de detenido estudio ha sido para el Ministro que suscribe la adopción del programa único, reforma ya de antiguo imperiosamente exigida por la opinión de los doctos, y la

(55).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 335 i 336; E. Fey, *op. cit.*, pp. 34-35.

fijación de condiciones en los libros de texto, por la que justamente claman cuantas personas se interesan por la educación de la juventud escolar.

Ambas reformas correrían grave riesgo de fracasar si no se crease un organismo de gran autoridad, que hiciese fructífero un proyecto de suyo delicado y difícil. A este fin responde la creación de la Junta Superior Consultiva, compuesta de personas de la mayor autoridad y competencia en las dos principales ramas de los conocimientos que comprende la segunda enseñanza." (56)

Així doncs, s'havien d'incloure als articles del decret disposicions com aquestes:

(Article 12)

"Una Junta Superior y Consultiva, compuesta de cuatro personas de mérito eminente y de reconocida competencia en Ciencias y Letras, que no presten servicio activo en el profesorado, redactará los programas a que habrán de ajustarse los exámenes; determinará las condiciones de extensión, de ejecución material y de precio de los libros de texto, y propondrá lo que a su juicio responda a las necesidades de la enseñanza."

(Article 13)

"Cada una de las asignaturas obligatorias deberá ser expuesta con arreglo al programa que el Ministerio de Fomento, a propuesta de esta Junta, apruebe y publique. Será, sin embargo, potestativo en el catedrático elegir el método de explicación que mejor le parezca para desenvolver la doctrina indicada en el programa respectivo." (57)

Ara bé, després de les mesures força conservadores de L. Pidal y Mon, s'obri un període on les orientacions reformistes dels ministres conservadors (com ara Antonio García Alíx) i liberals (Comte de Romanones) són gairebé les mateixes. Aquestes orientacions, però, es desenvolupen ja al segle XX, per la qual cosa les veurem en un capítol posterior.

(56).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 344-345.

(57).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 352; E. Fey, *op. cit.*, p. 35.

4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II).

a) La crítica a la Filosofia Universitària clàssica. Schopenhauer i Nietzsche.

Després del període violent dels anys 1840-1850, s'obri un altre de reaccionari, en particular sota la regència de Guillem I. Això resta palés a les ordenances del ministre Stiehl, el polític encarregat de la instrucció, dictades l'any 1854, les quals reforcen el paper de la religió en la docència. Es repeteix la mateixa hegemonia de la "religió oficial" que ja havia animat la crítica kantiana i postkantiana a la Filosofia Universitària. Açò justifica el fet que Schopenhauer la revise i, fins i tot, radicalitze els resultats crítics als que havia arribat abans. La Filosofia Universitària de Schopenhauer parteix d'una doble anàlisi: l'època i la institució educativa superior son jutjades per ell des d'una instància comú: la Filosofia imperant. L'articulació, per una banda, de l'època amb la Filosofia imperant es presenta com un presupòsit. Schopenhauer afirma, tot i recordant-nos Hegel:

"La Filosofia dominant d'una època determina el seu esperit."⁽¹⁾

Per això, el trànsit de la filosofia kantiana a l'idealisme de Fichte, Schelling i Hegel, és contemplada pel filòsof de Danzig com un retrocés de l'època:

"... ara que domina la filosofia del sense-sentit -en el qual els absurdes sense fonament, formulats entre una xerrameca de manicomi,

(1).- Arthur Schopenhauer: *"Kopfverderber"*. *Über die Universitäts-Philosophie und ihre Professoren* [capítol de *Parerga und Paralipomena*], Herausgegeben von Otto A. Böhm, Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1982 (col·lecció: insel taschenbuch, 661), p. 61 (l'autor d'aquestes ratlles és l'autor d'una traducció d'aquest capítol del *Parerga* al castellà, publicada a València per editorial Natan, l'any 1989).

passen per grans pensaments- s'origina, després d'aital sembla, una generació neta, sense esperit, sense amor a la veritat, sense honradesa, sense gust, sense entusiasme per cap cosa noble, per cap cosa més enllà dels interessos materials, als que pertanyen també els nosaltres polítics: una generació com la que tenim davant de nosaltres. D'ací es pot explicar com a l'època en la qual Kant filosofava, Goethe feia versos i Mozart composava, ha pogut seguir l'actual: la dels poetes polítics, la dels filòsofs encara més polítics, la dels lletraferits morts de fam, que van tirant per la vida amb les seues mentides i enganys literaris, i la dels pixatinters de tota mena que malmeten petulantment el llenguatge. Una època que s'anomena amb una paraula feta per ella mateixa, tan característica com eufònica, l'"actualitat" [Jetztzeit]; certament: actualitat; és a dir, allò que sols es pensa en l'ara i allò que no gosa de llançar un cop d'ull als temps que vindran i jutjaran. Desitjaria de poder mostrar aquesta "actualitat" en un espill màgic, tal i com es presentarà als ulls del món posterior. Mentrestant, anomenen a aquell passat que acabe d'elogiar el "temps de les perruques" [Zöpfenzeit]. Sota aquelles perruques [Zöpfe], però, es trobaven talents [Köpfe -literalment, caps]. Ara, pel contrari, sembla ser que amb la tija, desapareixen també els fruits."⁽²⁾

La Filosofia dominant té també el seu reflexe en la institució universitària. La valoració negativa de la presència d'aquella és sintetitzada per Schopenhauer amb termes inequívocs:

"... he arribat paulatinament a l'opció que sobre la utilitat [esmentada] de la Filosofia de Càtedra, ha prevalgut el perjudici que la Filosofia com a professió li ocasiona a la Filosofia com a recerca lliure de la veritat, o el que la Filosofia a les ordres del govern provoca a la Filosofia a les ordres de la natura i de la humanitat."⁽³⁾

Aquesta valoració ubica Schopenhauer en la mateixa orientació de l'obra de Kant *El conflicte de les Facultats*: l'antítesi entre els interessos de la raó i els del govern, entre la veritat i el poder. Com aquest s'enfronte a aquella s'explica -en darrera instància- pel nociu matrimoni entre l'Estat i la religió, allò que Schopenhauer anomena "Landreligion" (un concepte que diversos traductors han traslladat com "religió del país", "religió oficial" o "religió estatal", i que nosaltres traduïm per "religió nacional"). Si a la fi del segle

(2).- *Ibid.*, p. 66.

(3).- *Ibid.*, p. 9.

XVIII, el reflexe filosòfic de la religió nacional havia estat la metafísica dogmàtica, ara, a la meitat del XIX, el reflexe serà l'idealisme postkantia acrític. El seu hermètic aparell conceptual serà la conseqüència del seu acatament, i no pas de les seues cabories filosòfiques. Així ho afirma Schopenhauer:

"Mentre subsistesca l'Església, en les Universitat només es podrà ensenyar aquella Filosofia que, composada amb un respecte general per la religió nacional, discorresca en allò essencial paral·lela a aquesta i, per això -encara que tal vegada es presente d'una manera intrincada, rarament adornada i, per tant, difícilment entenible-, en el fons i en allò principal no siga mai cap cosa més que una paràfrasi i una apologia de la religió nacional. A aquell que es mantinga com a docent sota aquestes limitacions no li quedarà més remei que cercar nous girs i formes, sota els quals col·locar el contingut de la religió nacional, disfressant-ho amb expressions abstractes i, d'aquesta manera, tornant-ho insípid en el seu contingut, al que s'anomenarà ara Filosofia." (4)

En el pitjor dels casos, la complexitat de l'hermètic aparell conceptual derivarà, no tant de l'acatament a la religió nacional com de l'absència de pensaments reals:

"És lamentable d'escoliar cantar els roncs o veure ballar els paralítics, és insuportable, però, l'escoltar a ments limitades que filosofen. Per amagar la manca de pensaments reals, molts d'ells manprenen un aparell imponent de llargues paraules composades, d'intrincats florilegis, períodes immensos, expressions noves i inaudites, que emesos tots plegats formen un argot el més difícil que siga possible i que sone erudit. No obstant això, què diuen amb tot açò: no res." (5)

La inconciliabilitat radical entre Filosofia i religió nacional rau en el caire dogmàtic d'aquesta front al caracter crític de la primera:

"El pretendre una recerca imparcial de la veritat, amb la resolució d'obtenir la religió nacional com a resultat, fins i tot com

(4).- *Ibid.*, pp. 11-12.

(5).- *Ibid.*, pp. 42.

a mesura i control d'aquella, és insostenible, i semblant Filosofia, subjeta a la religió nacional com un mastí al mur, és només la caricatura vexatòria de l'aspiració de l'aspiració més elevada i noble de la humanitat."⁽⁶⁾

A més a més, Schopenhauer, testimoni destacat de l'evolució de la Filosofia alemanya de la primera meitat del segle XIX, pot efectuar la crònica de com la Filosofia Universitària -i els governs que manegen els seus fils- han atacat i atallat els intents d'escindir religió nacional i Filosofia. Tenim prou si observem el destí de Fichte, la seua cassació, els insults de la plebe i el que "després de la seua darrera col·locació a Berlín, el Jo absolut esdevinguera molt dòcilment el bon Déu i tota la seua doctrina adoptés en general una aparença sumament cristiana"⁽⁷⁾; si parem esment en la sort de Schelling, i la seua transformació "de l'espinozisme a la beateria, i el conseqüent trasllat de Múnic a Berlín"⁽⁸⁾, la condemna de Kuno Fischer, que Schopenhauer "comprén", en una mostra de filisteisme, les crítiques als aplegats al voltant dels *Annals de Halle*⁽⁹⁾, etc.

Ara bé, la custòdia exercida pel poder no és prou per a garantir l'èxit a la religió nacional i al seu reflexe filosòfico-universitari. Aquest exigeix a

(6).- *Ibid.*, p. 16.

(7).- *Ibid.*, p. 13.

(8).- *Ibid.*, p. 20.

(9).- Crítiques adreçades, és clar, a les dues ales del hegelianisme, i no sols a l'esquerra, doncs, i potser no cal recordar-ho, quan els *Hallische Jahrbücher für deutsche Wissenschaft und Kunst* foren creats, l'1 de gener de 1838, per Arnold Ruge i Theodor Echtermeyer, i sobretot per la feina del primer, tenien més de cent-cinquanta col·laboradors, amb membres de l'ala esquerra del hegelianisme, com ara Hinrichs i Feuerbach, arxipietistes, com Heinrich Leo, Erdmann, Witte i Raumer, i moderats, com ara Schaller, Rosenkranz i Vatke. El gir cap a l'esquerra de la publicació es va produir, entre altres factors, per la influència del *Doktorklub* de Berlín, on trobem Rutenberg, Eduard Meyen, Ludwig Buhl, Karl Friedrich Köppen, els germans Bauer, Bruno i Edgar, i el jove Karl Marx. Sobre les relacions de Schopenhauer amb Hegel veure la traducció esmentada de *Sobre la filosofia universitària*, del filòsof de Danzig, a cura de l'autor d'aquestes ratlles, pp. 115-116; sobre les relacions amb Rosenkranz, pp. 119-121, de la mateixa obra.

més a més altres dos factors: un terreny fèrtil i un ambient favorable. Aital terreny, al qual enfonsa els seus arrels la Filosofia Universitària, el constitueix el conjunt de les inherents necessitats metafísiques, "que la humanitat de totes les èpoques ha sentit íntimament i viva."⁽¹⁰⁾ Com assenyala Schopenhauer en *El món com a voluntat i representació*, mai no han faltat gentes dedicades a convertir l'anhel metafísic de l'home en el seu mitjà lucratiu d'existència. Aital és el cas, en primer lloc, dels rectors. Textualment, continua el filòsof de Danzig:

"Una altra segona classe, encara que no tan nombrosa, de gentes que obtenen un manteniment de la necessitat metafísica, la constitueixen els que viuen de la Filosofia; entre els grecs s'anomenaven *sofistes*; entre els moderns, *professors de Filosofia*. Aristòtil inclou sense vacil·lar Aristip entre els sofistes (*Metaph.*, II, 2); la raó d'això la trobem en Diògenes Laerci (II, 65), doncs fou el primer entre els socràtics que es va permetre de cobrar per la seua Filosofia; per això, també Sòcrates li va tornar un present que li havia enviat."⁽¹¹⁾

Schopenhauer postula la inherència i persistència de les necessitats metafísiques desenvolupant la coneguda tesi kantiana⁽¹²⁾ mitjançant la il·lustració dels seus estudis orientalistes. Aquesta persistència, i la seua fraudulenta utilització, s'enquadra en una contradicció omnipresent al llarg de la història dels arts i de les ciències:

"No obstant, de cap manera hem d'invocar ací als déus, com per un *inauditum nefas*: tot açò és només una escena de l'espectacle que tenim davant els ulls en tots els temps, en totes les arts i les ciències, a saber, l'antiga lluita dels que viuen per a un *affer*, amb els que en viuen, o dels que són *quelcom*, amb els que ho representen."⁽¹³⁾

(10).- *Ibid.*, p. 10.

(11).- A. Schopenhauer, *El món com a voluntat i representació* (*Werke*, III, 178-179).

(12).- *KrV*, A 842, B 871.

(13).- A. Schopenhauer, *Kopfverderber*, ed. cit., p. 27.

A més a més, però, l'èxit de la Filosofia Universitària, subordinada a la religió nacional, resta garantit per un segon factor, que els professors de Filosofia han fixat a la seua conveniència les regles del joc, l'esperit del joc, diu exactament Schopenhauer:

"Aquests mercaders [els professors de Filosofia] han pres possessió del mercat i s'han preocupat que en ell no res tinga vigència llevat d'allò que ells permeten que la tinga, i que, per això, solament existeixen mèrits en tant que vullguen ells, o la seua mediocritat, el reconeixer'ls. Tenen encarrilada l'atenció del públic que s'ocupa de Filosofia, que -de qualsevol manera- no és molt, doncs aquest públic no farà certament una despesa del seu temps, de la seua fatiga i del seu esforç en un afer que no li promet de diversió, com les produccions poètiques, sinó més bé instrucció -i, per cert, una instrucció pecuniàriament infructuosa-, sense tindre abans la plena seguretat que aitals despeses seran abundantment recompensades." (14)

Surgeix així la Filosofia *ad norma conventionis*.

Es clar que es pot trobar ací una justificació del retardament en assolir notorietat, propi d'un caracter tan orgullós com el de Schopenhauer, a més a més d'una descripció de la Filosofia Universitària.

A més a més, el deplorable espectacle que ofereixen els professors de Filosofia decideix a Schopenhauer a sol·licitar que deixi d'ésser un ofici. La descripció de la pràctica del docent universitari, reincideix irònicament sobre el tema religiós:

"La càtedra de Filosofia és, en certa manera, un confessionari públic on, *coram populo*, cadascú fa professió de fe. Per a l'assoliment real d'una intel·lecció fonamental i pregona, per tant, per a arribar a esdevenir vertaderament savi, no hi ha quasi res més enutjós com l'obligació constant de semblar-ho: buidant del pap pressumptes coneixements davant d'alumnes àvids d'aprendre i estant disposat a respondre a totes les qüestions imaginable<s>. Tanmateix, el pitjor és que a un home en aital situació, davant de cada pensament nou que se li pugui acudir al cap, li sobresaltarà la preocupació de com fer-lo adient a les intencions dels seus importants superiors; açò paralitza tant la seua pensa que les seues pròpies idees ja no gosaran d'acudir més al seu cap. Per a la veritat és indispensable l'atmosfera

(14).- *Ibid.*, p. 24.

de llibertat."⁽¹⁵⁾

Per tot això, per a Schopenhauer, la Filosofia tendeix a deixar d'ésser un ofici, i ho expressa clarament, donant la raó a Ernst Bloch -qui, equiparant Schopenhauer a Bacon i Lichtenberg, qualifica el filòsof de Danzig com "el més ric de similis entre tots els filòsofs"⁽¹⁶⁾:

"... m'incline cada vegada més a l'opinió que resultaria saludable per a la Filosofia si deixara d'ésser un ofici i mai més es presentara en la vida civil, representada pels professors. És una planta que, com la rosa dels Alps o les floretes silvestres, només es cria a l'aire lliure de la muntanya, en canvi degenera en un conreu artificial."

Si no és pas possible que la Filosofia deixi d'anar unida a una professió, pensa Schopenhauer, almenys cal incloure-hi certes esmenes o controls. Aquí el filòsof de Danzig inverteix els termes kantians. Si per al de Königsberg el control de les Facultats Superiors rau en l'actuació de la Facultat Inferior, en el paper de la Filosofia inherentment crítica; per a Schopenhauer, i davant la possibilitat que no desaparega com ofici, la Filosofia haurà de limitar la seua activitat a la manera com es desenvolupa la docència la resta de Facultats, les superiors, i reduir les explicacions a l'últim sistema filosòfic real i vigent, paradoxalment, el kantian:

"Al límit, la Filosofia Universitària seria acceptable si els professors, empleats per a la mateixa, pensaren en acomplir el seu ofici de la mateixa manera que la resta dels professors, divulgant el coneixement vigent com a vertader en la seua disciplina a la generació que està creixent, i, per tant, explicant leialment i exacta al seu auditori el sistema de l'últim filòsof real, i mastegant-li els assumptes -seria acceptable, dic, si, en qualsevol cas, aportaren a això tant de judici o, almenys, tant de tacte, per a no prendre per

(15).- *Ibid.*, pp. 28-29.

(16).- Ernst Bloch: "Lliçons de Leipzig, 1952-1956", hi ha una versió catalana *La filosofia del Renaixement*, Barcelona, Edicions 62, 1982, p. 120; també n'hi ha de castellana: *Entremundos de la Historia de la Filosofía*, Madrid, Taurus, 1984, p. 207.

filòsofs a sofistes com, per exemple, Fichte, Schelling, per no parlar de Hegel."

I remata:

"... sols que, per regla general, no solament els manquen les qualitats esmentades, sinó que, a més a més, són víctimes de la vana il·lusió, pròpia de la seua col·locació, de jugar ells mateixos a filòsofs i obsequiar al món amb els fruits de la seua profunditat."⁽¹⁷⁾

Vint anys després de l'opuscle de Schopenhauer sobre la Filosofia Universitària, F. Nietzsche reprendrà el tema en la tercera de les seues *Unzeitgemässe Betrachtungen* (*Consideracions inactuals* -inoportunes o intempestives-), tot just amb el títol *Schopenhauer als Erzieher* (Schopenhauer com a educador). La cojuntura ja s'havia tornat diferent a aquella que va contemplar el filòsof de Danzig. La dècada dels anys 60 està marcada per la progressiva hegemonia d'una Prússia militarista sobre els Estats germànics, adreçada a establir la unificació alemanya, que s'assoliria en 1871, amb la proclamació de Guillem I com a *Kaiser* de II *Reich*. L'enfortiment de l'Estat, animat pel govern d'Otto von Bismarck, el canceller de ferro, toparia ben aviat amb les posicions ultramontanes de l'església, la qual cosa provocaria la *Kulturkampf*. Les ordenances de Stiehl, de l'any 1854, que reforçaven les institucions religioses, eren substituïdes pels decrets promulgats pel ministre Falk, adreçats a garantir i destacar el paper de l'Estat. Així es va dictar en

(17).- A més a més del capítol (més bé, un breu assaig, com tots els capítols dels *Parerga und Paralipomena*), trobem altre passatges sobre la Filosofia Universitària schopenhaueriana en altres llocs, com ara -seguint l'ordre cronològic-: a) la conclusió de *Sobre la voluntat en la natura* (1831) -*Werke*, IV, 146-147-; b) *El món com a voluntat i representació*, pròleg a la segona edició (febrer de 1844) -*Werke*, II, xviii-xix i xxvi-xxviii -; c) id. complementos al llibre primer, cap. 17 -*Werke*, III, 180-; d) *Sobre la quadruple arrel del principi de raó suficient*, segona edició, cap. IV, § 20 (1847) -*Werke*, I, 39-40-; e) *Parerga und Paralipomena*, tom II, cap. 21, § 244: "Sobre l'erudició i els erudits" -*Werke*, VI, 509-; f) *Sobre la voluntat en la natura*, pròleg a la segona edició (agost de 1854) -*Werke*, IV, xiv-xvi- (de tots aquests fragments hem donat una traducció en l'edició castellana esmentada).

1872 la llei de control de l'ensenyament i es va decretar l'expulsió de la Companyia de Jesús.

Des d'aquest horitzó deliniat per l'emergència del II Reich, Nietzsche ens oferirà la seua versió de la Filosofia Universitària, en essència una correcció de les tesis de Schopenhauer. Aquest xifrava la situació deplorable de la Filosofia Universitària en el domini que sobre aquesta època exercia la religió nacional, la del país o del Estat. L'arribada de l'Estat bismarckià i la *Kulturkampf* havia mostrat que el sòl nutrici que animava aital híbrid -nociu per a l'autèntica filosofia- no hi havia que cercar-ho en la religió, sinó en l'Estat. L'alè que anima aquell híbrid adulterador de la Filosofia ja no és l'hàlit religiós, sinó "l'egoisme dels que s'enriqueixen i dels dèspotes militars". La interpretació usual del món que viu Nietzsche, ens adverteix aquest filòsof, "està envoltada de fal·lacies, que de cap manera es redueixen a dogmes religiosos, sinó que són també conceptes fal·laços, aitals com 'progrés', 'cultura general', 'nacional', 'Estat modern', 'lluita cultural' [Kulturkampf]." (18) La situació li resulta a Nietzsche més deplorable encara perquè la instauració del nou Imperi ha estat saludada pels filòsofs universitaris com un colp de gràcia al filosofar "pesimista", al·lusió inequívoca a la celebritat immediatament anterior del pensament de Schopenhauer.

Continua Nietzsche:

"Hi ha, per cert, en algun indret de la Terra, tal vegada a l'Alemanya, de gents ingènues que s'inclinen a creure açò, més encara, que afirmen seriosament que des de fa uns anys està definitivament corregit el món i que els 'fets' refuten al que, tal vegada, tinga els seus greus i negres dubtes sobre l'existència. Doncs per a aquestes gents és un fet incontrovertible que la fundació del nou Reich alemany significa el colp decissiu i aplastant donat a tot filosofar 'pesimista'."

Front a la qual cosa, replica:

(18).- F. Nietzsche, *Werke in drei Bänden*, I, 348.

"... és una vergonya que homens qualificats de raonables i respectables siguin capaços d'exterioritzar i repetir tan repugnant i servil afalac a l'època, la qual cosa prova que ja no es té la menor idea de l'abisme que hi ha entre la serietat de la filosofia i la serietat dels diaris. Homens semblants ja no tenen ni un xic de vertader sentiment religiós, ni, per supòsit, de vertader sentiment filosòfic, adquirint, en canvi, no l'optimisme, sinó el periodisme, l'esperit i l'antiesperit del dia i dels diaris. Tota filosofia que crega modificat, quan resolt, el problema de l'existència per un esdeveniment polític, qualsevol que siga, és una pseudofilosofia, una caricatura de la filosofia. No és la primera vegada, des de que existeix el món, que s'ha fundat un Estat. ¿Com es vol que una innovació política és prou per ella mateixa per a convertir d'una vegada per totes als homes en habitants feliços en la Terra? Aquell que ho crega seriosament, que es done a conèixer; així doncs, mereixeria en veritat, ésser nomenat professor de Filosofia en una universitat alemanya, com Harms en Berlín, Jürgen Meyer en Bonn i Carrière en Múnic." (19)

Schopenhauer destaca aleshores en l'horitzó de Nietzsche com el filòsof que ha mantingut la seua independència, front a l'època i front a l'Estat. En aital autonomia rau el caire paradigmàtic que l'eleva, fins i tot, per damunt del filòsof de Königsberg:

"Kant no trencà amb la universitat, es va sotmetre als governs. Va mantenir l'apariència de religiositat i va aguantar entre els col·legues i els estudiants; és, doncs, natural que el seu exemple haja produït més que res professors d'universitat i filosofia de professors. Schopenhauer gasta pocs complits amb les castes erudites, s'aïlla i aspira a independitzar-se de l'Estat i de la societat: aital és el seu exemple." (20)

Per això, en contra dels "professors de filosofia satisfets del seu

(19).- Segons l'edició *Obras Completas*, Buenos Aires, 1970, en 5 vols., I, pp. 724-725.

(20).- Segons l'edició *Werke in drei Bänden*, I, 299. Amb tot i això, Nietzsche replanteja l'antitesi -que veiem expressada en Kant- entre el poder i la veritat, entre l'erudit universitari i el filòsof autèntic, quan descriu la subversió del pensador solitari: "Per tot arreu que hi hagen hagut poderoses societats, governs, religions, opinions públiques, en una paraula, per tot arreu que hi ha hagut tirania, aquesta ha odiat al filòsof solitari: doncs la Filosofia ofereix l'home un asil sostret a la tirania, la cova d'allò interior, el laberint del pit: i això fot als tirans." (Segons l'edició *Obras Completas*, cit., p. 715).

Estat" (21), Schopenhauer esdevé, per a Nietzsche, l'autèntic mestre, l'educador paradoxal:

"... amb l'ajut de Schopenhauer, tots podem educar-nos contra la nostra època, perquè tenim l'avantatge de conèixer cabdalment, gràcies a ell, aquesta època." (22)

L'esguard de Nietzsche ha de fixar-se en allò utòpic, postulant nous establiments educacionals, que no gosa d'anomenar universitats:

"Cal, certament, una reflexió del tot desacostumada per apartar l'esguard dels actuals establiments d'educació i fixar-la en institucions estranyes i completament diferents, com tal vegada la segona o la tercera generació els estimarà necessari. Doncs en tant que els esforços dels actuals educadors superiors produeixen el erudit, el funcionari públic, el guanyador de béns o al filisteu de formació, o bé, com ocorre generalment, a un ésser híbrid que reuneix totes aquestes característiques, eixos establiments a idear certament haurien d'acomplir una tasca més difícil, és veritat que no en ella mateixa més difícil, doncs seria de totes maneres una de més natural i, en aquest sentit, de més fàcil; i ¿cap quelcom més difícil que fer d'un jove, contrariant la natura, un erudit, com passa avui dia? Tanmateix, la dificultat rau per als homens en reorientar-se i fixar-se una meta nova; i demanarà un costós esforç al substituir les concepcions fonamentals del nostre actual sistema educatiu, que s'arrela en l'Edat Mèdia i, en últim anàlisi, concep l'erudit medieval com l'encarnació de la formació plena, per una nova concepció fonamental." (23)

(21).- *Ibid.*, p. 725; *Werke...*, p. 312.

(22).- *Werke...*, I, 310.

(23).- *Ibid.*, p. 343; *Obras...*, I, p. 755.

Complement:

Hegel examinant Schopenhauer.

(Una anècdota didàctico-filosòfica ben significativa).

Complementarem l'explicació de la Filosofia Universitària clàssica i de la seua crítica (Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel, i Schopenhauer i Nietzsche) relatant una curiosa anècdota, l'examen que Hegel feu a Schopenhauer, a més a més d'algunes comentaris escaients.

Hegel professa a Berlín a partir de 1818. Ben aviat hi assolí la cimera del seu prestigi i influència. Aquell mateix any, Schopenhauer va posar el punt final a la seua "obra principal", *El món com a voluntat i representació*, que apareixeria editada per Brockhaus l'any següent. El dia de cap-d'any de 1819 va presentar una sol·licitud a la Facultat de Filosofia de Berlín, demanant que l'inclogueren en el següent programa de cursos (Vorlesungsverzeichnis), amb un curs de sis hores setmanals de classe sobre "La totalitat de la Filosofia"; pel que fa a l'horari d'aquestes classes, el filòsof de Danzig ho deixava a l'arbitri del claustre, encara que afegia: "es de suposar que el moment més oportú siga quan el Herr Prof. Hegel done el seu curs principal (sein Hauptcollegium)". L'arrogància de Schopenhauer va causar la divisió en el claustre. Hegel està d'acord amb la docència demanada. També el Degà, que n'observa la "no mitjana pressumpció i extraordinària vanitat" de Schopenhauer. El representant governamental informa favorablement la petició i el jove Schopenhauer marxa a Berlín per a tractar amb Hegel sobre el tema i el títol de la seua lliçó de prova (Probevorlesung).

El 20 de març de 1820, Schopenhauer escriu al Degà que la vespra ha sol·licitat permís a Hegel per a donar la lliçó sobre la causalitat. Malgrat que un comentarista força autoritzat com J. Hoffmeister estima "innegable que Hegel no va posar entrebanc de cap mena en el camí de Schopenhauer" (Hegel: *Berliner*

Schriften [Escrips berlinesos], edic. a cura de J. Hoffmeister, 1956, pp. 587-592), almenys, com es veurà, si que va interposar algunes objeccions.

El tema que havia triat Schopenhauer, la causalitat, reapareixerà fragmentàriament al llarg de les seues obres, particularment (i com assenyala en la 2.ª edició de la seua obra principal, *El món...*, llib. I, § 6): "En el tractat sobre el principi de la raó [*De la quàdruple arrel...*], 2.ª edic., § 20, en l'*Ètica*, primer tractat [Sobre la llibertat humana] III i "Sobre la visió i els colors", § 1." -*Werke*, II, 24-). En aquests llocs, Schopenhauer va establir una teoria ternària de la causalitat, distingint entre les causes [*Ursachen*], que produeixen mutacions en el regne inorgànic, tot i que són mecàniques, físiques o químiques; els excitants [*Reizel*], que governen la vida orgànica vegetal, i els motius [*Motivel*], que regeixen l'autèntica vida animal. Schopenhauer pretenia dissertar sobre aital divisió ternària (no de les quatre classes diferents de causes, com resenyaven erròniament les *Actes* de la Universitat de Berlín, pel que fa a aquest esdeveniment), que el filòsof lligava amb nocions com l'acció, el coneixement, doncs els motius regeixen la vida animal, "per tant, l'obrar, és a dir, les accions externes dotades de consciència de tot ésser animal. El *medium* del motiu és el coneixement, per a la receptivitat del qual cal, per tant, un intel·lecte." (*Werke*, I, 47). L'atribució de coneixement i intel·lecte a tot ésser animal, que introdueix la causalitat per motius, segon Schopenhauer, sense dubte va molestar a l'examinador Hegel, que va increpar a l'aspirant a docent (*cfr. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften*, § 389). La conversació, segons Carl Georg Bähr, fou així:

"[Hegel]: Si un cavall s'estén al carrer ¿quin és el motiu?

Resposta [de Schopenhauer]: El sòl, que es troba sota d'ell, en coincidència amb la seua fatiga, amb una condició ànimica del cavall. Junt a un abisme, no s'hagués estés en el sòl.

Objecció [de Hegel]: Vostè compta les funcions animals igualment entre els motius? Per tant, el batec del cor, la circulació de la sang, etc. ¿resultarien ocasions per a motius?...

Resp.: No. A aquestes se les anomena funcions animals. En la Fisiologia es designen com a motius els moviments conscients del cos dels animals. Em remet només a la fisiologia de [Albrecht von] Haller.

Objec.: Ah!, però això no s'entén com a *funcions animals*...

Aleshores s'aixecà un especialista en Medicina [Martin Hinrich Carl Lichtenstein], va interrompre a Hegel i digué:

- Senyor Doctor, disculpe Vostè que terceje a l'assumpte, però, en aquest cas, he de donar-li la raó al Doctor Schopenhauer. La nostra ciència anomena efectivament *animals* a les funcions anomenades per ell amb aquest nom.

Amb això, va concloure la disputa, i Schopenhauer fou acollit en l'escala dels docents." (segons *Conversacions i Correspondència amb Arthur Schopenhauer*, segons els escrits pòstums de C. G. Bähr, edició a cura de L. Scheman [títol original: *Gespräche und Briefwechsel mit Artur Schopenhauer. Aus dem Nachlasse von C. G. Bähr herausgeg. von L. Schemann*], Leipzig, 1894, p. 51, cit. *Arthur Schopenhauer Gespräche. Neue, stark erweiterte Ausgabe. Herausgegeben von Arthur Hübscher*, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1971, pp. 47-48). Una anàlisi de la *Probevorlesung* de les lliçons berlineses, que ignora incomprendiblement el passatge esmentat, el trobem en la introducció de l'obra d'Alexis Philonenko: *Schopenhauer. Una philosophie de la tragédie*, Paris, 1980, pp. 13-39 (una traducció recent a Barcelona, edit. Anthropos).

Després de la prova acadèmica comentada, Schopenhauer passarà un llarg rosari de decepcions universitàries. Des de l'any 1820 fins el 1831, l'absència d'alumnes interessats pel seu curs de "Dianoïologia" (veure l'obra de Philonenko cit., que l'analitza acuradament), li obliga a suspendre-ho cada semestre, fins que definitivament es va decidir a abandonar la capital de Prússia a causa de la passà de pesta que va acabar amb Hegel i Clausewitz.

b) Les Ciències de l'Esperit i l'Hermenèutica. De Dilthey fins Weber.

Amb aquest capítol, de títol poc expressiu, volem fer un repàs d'algunes elaboracions filosòfiques, desenvolupades a les darreries del segle XIX i començaments del segle XX, i que, per una banda, s'alinearien amb altres reaccions al hegelianisme ja estudiades (Marx, Krause, Schopenhauer, Nietzsche, etc.) i connectarien amb la reflexió que sobre les ciències en desenvolupament havien fet Comte, John Stuart Mill i altres, i, per l'altra banda, es lligarien amb alguns moviments filosòfics que veurem més endavant, com ara la Fenomenologia, l'Existencialisme i la Filosofia Analítica. La importància de l'episodi que glossarem ara rau en desvetllar com *l'evolució de la filosofia de Dilthey o del neokantisme mostra el necessari trànsit des del àmbit de la consciència al del llenguatge amb el qual s'enfronta una filosofia post-hegeliana quan el problema de la història, ja siga com problema del coneixement històric o com historicitat del conèixer, es posa al centre de l'atenció*⁽¹⁾. Ara bé, la matèria del debat, tal i com històricament esdevingué, no fou directament el, diguem-ne, "problema de la història", sinó més bé la distinció entre les "ciències de la natura" i les "ciències de l'esperit"⁽²⁾.

L'expressió "ciències de l'esperit" s'introdueix per la traducció a l'alemany d'*A System of Logic Racionative and Inductive* (1843) de John Stuart

(1).- Prenem aquesta formulació d'Albrecht Wellmer: "Comunicació i emancipació. Reflexions sobre el 'gir lingüístic' de la Teoria Crítica", 8, art. publ. en U. Jaeggi - A. Honneth (edit.): *Theorien des Historischen Materialismus*, Frankfurt, Suhrkamp, 1977, pp. 465-500, i trad. al cast. en *Isegoria*, núm. 1 (1990), pp. 15-48, cit. p. 33. Més breument: Dilthey i els neokantians mostraren que "una crítica de la raó històrica no pot tindre lloc en el marc d'una filosofia de la consciència".

(2).- A més d'altres obres que indicarem, seguirem ací l'anàlisi de Jürgen Habermas, al seu article amplíssim: "Un informe bibliogràfic (1967): La lògica de las ciencias sociales", I, vers. cast. Madrid, edit. Tecnos, 1988 (trad. de Manuel Jiménez Redondo del recull alemany *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Frankfurt, Suhrkamp, 1982). Cal dir que les posicions de l'esmentat Wellmer o de Schnädelbach, al qual també citarem, son hereves de les habermasianes.

Mill, a cura de J. Schiel⁽³⁾. L'autor anglès fonamentarà la contraposició entre *natural sciences* i *moral sciences* en l'oposició entre allò físic i allò psíquic, a més defensa a l'obra esmentada que la lògica inductiva és vàlida per aïtals ciències morals⁽⁴⁾.

L'intent de J. S. Mill de desenvolupar la "primera lògica de les ciències de l'esperit sobre la base de la legalitat de l'esdevenir espiritual, tot i corregint Comte"⁽⁵⁾ havia de conciliar-se amb la tasca d'elevat a l'autoconsciència lògica una recerca tan florent com la de l'"escola històrica" (Ranke, Burckhardt, Droysen, etc.). Wilhelm Dilthey⁽⁶⁾ emprèn la superació de

(3).- Publicada amb el títol *System der deduktiven und induktiven Logik* (1863², Braunschweig, 1877). Schiel emprà el terme *Geisteswissenschaften* per traduir les "moral sciences", a les quals Mill intentava d'aplicar una lògica inductiva, segons proposa en un apèndix a la seua obra (llibre VI: "Von der Logik der Geisteswissenschaften") (Hans-George Gadamer: *Wahrheit und Methode*, I. I. 1. 1; vers. cast. Salamanca, Sígueme, 1977, pàg. 31). Per cert que la primera traducció castellana de la Lògica de J. S. Mill (Madrid: M. Rivadeneyra, 1853) és obra de Pere Codina i Vilà, deixeble de Ramon Martí i d'Eixalà i que succeí a Xavier Llorens i Barba com a professor de Filosofia a l'Institut de Barcelona (Jaume Roura i Roca, *Ramon Martí d'Eixalà i la Filosofia Catalana del Segle XIX*, op. cit., pp. 117, 118 i 123).

(4).- En la tradició de la introducció de David Hume al seu *Treatise on Human Nature* (1739-1740): "...Si ciències com les Matemàtiques, la Filosofia Natural i la Religió Natural depèn d'aïtal manera del coneixement sobre l'home, què no hauria d'esperar-se en la resta de ciències, la connexió amb la naturalesa humana és més estreta i íntima? L'única fi de la Lògica és explicar els principis i les operacions de la nostra facultat de raonament i la naturalesa de les nostres idees; la Moral i la Crítica [literària i artística] s'encarreguen dels nostres gusts i sentiments, i la Política considera els homes units en societat i depenent uns d'altres." *Treatise...*, XV-XVI.

(5).- Com ho resumeix Wilhelm Dilthey; veure *Grundriss der allgemeinen Geschichte der Philosophie*, apunts per a la seua docència editats modernament per H. G. Gadamer (Frankfurt: V. Koesteremann, 1949), amb trad. cast. a cura de l'especialista Eugenio Imaz, *Historia de la Filosofia* (Mèxic, Fondo de cultura econòmica, 1951, 1975²), pàgs. 217.

(6).- Ens estalviarem la relació de l'amplíssima bibliografia diltheyana, tot i indicant els reculls més cèlebres, com ara el de Hans Zeeck: "Im Druck erschienene Schriften von Wilhelm Dilthey", *Archiv für Geschichte der Philosophie* (Berlín), vol. 25 (1912), pp. 154-160; la bibliografia de Franco Díaz de Cerio, S.J.: *Wilhelm Dilthey y el problema del mundo histórico. Estudio genético y evolutivo con una bibliografía general*, 1959; *Id.*: "Bibliografía de W. Dilthey", *Pensamiento* (Madrid) vol. 24

l'empirisme de J. S. Mill, doncs com escriu al seu exemplar de la *System of Logic*: "Sols d'Alemanya pot arribar el procediment empíric autèntic en substitució d'un empirisme dogmàtic ple de prejudicis. Mill és un dogmàtic per manca de formació històrica."⁽⁷⁾ Als seus estudis històrics i en altres obres⁽⁸⁾, Dilthey va a proposar una crítica de la raó històrica, paral·lela a la crítica de la raó pura kantiana, tot i compartint la seua lògica de la ciència, i allunyada alhora de l'apriorisme hegelian i de l'empirisme historiogràfic, que hauria de servir de fonamentació a l'estudi de la societat i de l'història, fonamentació que, segons Dilthey, li mancava a l'historicisme⁽⁹⁾. Com que els fets espirituals són copsats immediatament i completa mitjançant una autognosi (*Selbstbesinnung*)⁽¹⁰⁾, aleshores, una psicologia descriptiva i analítica hauria de servir de base a les ciències espirituals. Dilthey, però, deixà assaigs del trànsit d'una fonamentació psicològica a una d'hermenèutica, ja sota la influència de les *Recherches Logiques* d'E. Husserl (el qual li aportà un concepte de significat que s'eleva per damunt dels nexes causals), com resta palès en

(1968), pp. 195-258; la d'Ulrich Herrmann: *Bibliographie Wilhelm Dilthey. Quellen und Literatur*, Berlin/Basel, Beltz, 1969, 237 pp., col.: Pädagogische Bibliographien, Reihe A, Bd. 1. Pel que fa a aspectes concrets cal fer esment sobre la crítica implícita al psicologisme de Dilthey, l'obra de Habermas *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt, 1971, pp. 186 i ss.; pel que fa a la "percepció de l'expressió", veure E. Cassirer: *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien*, Darmstadt, 1971, pp. 34 i ss.; amb referència al concepte de significat, veure: H. M. Baumgartner: *Kontinuität und Geschichte. Zur Kritik und Metakritik des historischen Vernunft*, Frankfurt, 1972, pp. 96 i ss.

(7).- Wilhelm Dilthey: *Gesammelte Schriften*, edició a cura de Clara Misch et al., V, LXXIV, cit. H. G. Gadamer, op. cit., pàgs. 33-34.

(8).- Com ara la primerenca *Leben Schleiermachers (1867-70)* (*Ges. Schriften*, XIV) i l'*Auffassung und Analyse des Menschen im XV und XVI Jahrhunderte* (1891), així com la seua *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*, I [part] (1883) (*Gesammelte Schriften*, I, edic. a Stuttgart/Göttingen, 1954; vers. cast. a cura d'Eugenio Imaz (Mèxic: Fondo de cultura econòmica, 1944-1945¹, I) i les *Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften (1875-1900)* (*Ges. Schriften*, V).

(9).- Herbert Schnädelbach: *Geschichtsphilosophie nach Hegel. Die Probleme des Historismus*. Freiburg - München: V. Karl Alber, 1974; vers. cast. Barcelona: Alfa, 1980, pàg. 125.

(10).- *Ges. Schriften*, VIII, 192-193.

en obres de la seua maduresa, com ara l'*Aufbau*⁽¹¹⁾. En aquesta obra, Dilthey arriba a la tesi de què les ciències de l'esperit es basen en un contexte de vivència, expressió i comprensió⁽¹²⁾, el que constitueix el punt de partença d'una hermenèutica dels filosòfica, com creu Heidegger⁽¹³⁾, doncs l'hermenèutica anterior de Schleiermacher restava ocupada en la recepció concreta de textos, sota el model de la comprensió congenial que s'assoleix en la relació del jo i del tú⁽¹⁴⁾. Vegem-ne el procedir a l'*Aufgabe*.

-
- (11).- "Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften, I", *Abhandlungen der Preuss. Akademie der Wissenschaften*, 1910 (a *Ges. Schriften*, VII, editat novament per Manfred Riedel, Frankfurt a.M., 1970; vers. cast. *El mundo histórico*, Mèxic, 1944, a cura d'Eugenio Imaz), on substitueix el procediment regressiu-analític de la *Einleitung* per un de progressiu -sintètic, tot partint d'una hermenèutica dels fets de la consciència.
- (12).- Una crítica acurada d'aquesta teoria en J. Habermas: *Erkenntnis und Interesse*, edic. cit. Frankfurt, 1971, pàgs. 178 i ss.
- (13).- H. G. Gadamer, *Veritat i mètode*, edic. cit. pp. 283 i ss.; veure J. Habermas: *La lògica de les ciències socials*, edic. cit. p. 83 *infra*.
- (14).- H. G. Gadamer, *op. cit.*: 225-252. Precisarem més allò apuntat sobre els mètodes hermenèutics. Com assenyala Wilhelm Dilthey en el seu breu assaig "Orígens de l'Hermenèutica", arreglat en el vol. V dels *Gesammelte Schriften*, l'Hermenèutica té una llarga història. Les seues fites més destacables en serien la interpretació tècnica dels poemes a Grècia, per les necessitats de l'ensenyament, la *Retòrica* i la *Poètica* d'Aristòtil, la filologia alexandrina, amb figures com ara Aristarc, Hiparc i Zenodot, etc. Fins la nova etapa representada per la Renaixença, destacaren els escrits sobre la interpretació d'Orígens, Agustí, Diodor i Teodor. La primera obra considerable de la interpretació renaixentista fou el *Clavis* de Flacijs. També assenyala Dilthey la transformació de la *Retòrica* aristotèlica a cura de Melancton. Les deficiències formals d'ambdós foren superades per Baumgarten, al que seguiren Semler i Michaelis, aquell antecessor de Christian Baur, els quals prepararien la fundació de l'escola històrico-gramatical, que tingué en els *Interprets* d'Ernesti la seua obra clàssica, inspiradora de l'hermenèutica de Schleiermacher. El deixeble de Wolf Meyer fou el primer en considerar l'hermenèutica clàssica i la bíblica com aplicacions d'una hermenèutica general en el seu assaig l'"Art interpretativo general" (1757), encara que el pas decisiu cap a una hermenèutica científica el donaria Schleiermacher, estimulat per la confluència d'una patent labor interpretativa, que comptava amb els escrits sobre l'art de Winckelmann, les obres de Herder sobre l'època i els pobles, la filologia de Heyen, F. A. Wolf i els seus deixebles, com ara Heindorf, amb el qual Schleiermacher participava en una comunitat d'estudis platònics, amb el mètode de la filosofia transcendental alemanya, que destacava el paper de la capacitat creadora que, actuant unitàriament, inconscient d'ella mateixa, produeix tota la forma del món. Les elaboracions de Schleiermacher havien de confluïr i ser alentades en un ambient marcat per Schiller, Humboldt, els germans August i Friedrich von Schlegel,

Si superem el dualisme cartesià -i per tant superem una insatisfactòria

constituïnt un moviment que condicionaria Böckh, Disson, Welcker, Hegel, Ranke i Savigny. El propi Dilthey ampliarà la significació del concepte "hermenèutica", com estem comentat, des de la doctrina de l'art de la interpretació (Schleiermacher), fins un mètode filosòfic específic "per a la comprensió de les manifestacions de la vida" (*Comprensió i hermenèutica*, vers. cast. p. 338) (Dilthey). D'una manera més radical encara, l'hermenèutica ha estat definida posteriorment com una doctrina filosòfica i universal del mode d'existència humana (Gadamer), doncs "comprendre no és un mode de ser baix el mode de comprendre del subjecte, sinó el mode de ser de la pròpia existència." (Gadamer, *Veritat i mètode*, edic. cit., p. xvi). En general, si considerem el mètode filosòfic, en sentit estricte, definit com a hermenèutic, ens adonem que resta determinat per dos moments metodològics: la consideració del coneixement com a comprensió "circular" del sentit i l'afirmació de la relativitat o condicionament (Bedingtheit) històric. La pròpia Filosofia resta així determinada, en sintonia amb el primer component metodològic esmentat, segons les següents tesis metodològiques: a) La Filosofia, en tant que ciència reflexiva, suposa explícitament el concepte d'esperit, ja siga com a existència, com a font de sentit, com a principi vital, com a intencionalitat, com a personalitat o com a subjectivitat. Per això, les argumentacions filosòfiques no són comprensibles ni des del model de les ciències naturals, ni des de l'anàlisi lingüístic estricte. b) El coneixement filosòfic és, per la seua ubicació en el procés vital, sempre circular i es diferencia molt clarament del pensar unidimensional i lineal de les ciències exactes i explicatives. c) La circularitat significa l'autoconeixement positiu. Les interpretacions de les formes amb sentit són sempre, a causa de que es basen en l'autocomprensió, interpretacions de la pròpia existència i mantenen així una relevància ontològica fonamental. El segon moment metodològic, el condicionament històric, rau en la mateixa gènesi de l'hermenèutica, en les seues versions exegetica o filològica. La forma secularitzada d'aquest component desemboca en el problema de la historicitat i de la limitació (Endlichkeit) de l'home. La història, segons una formulació d'H. G. Gadamer: "és com un text gran i estrany, al qual l'hermenèutica ha d'ajudar-nos a desxifrar" ("Hermeneutik und Historismus", *Philosophische Rundschau* 9/1961, p. 243). Als dos elements metodòics apuntats, cal afegir, en les versions més recents d'una "nova hermenèutica", l'indole d'allò lingüístic (Sprachlichkeit) com a categoria fonamental. Ha restat ja clara la pluralitat de concepcions aplegades sota l'epígraf hermenèutica. Les diferents concepcions es poden entendre com a funcions dels distints significats del concepte "comprendre" (Verstehen), nuclear en aquesta posició filosòfica. Així, és possible de distingir una teoria de l'acte psicològic de la comprensió (Einfühlung), una teoria de la subjectivitat -una "hermenèutica existencial"-, tant com ontologia fonamental, com fenomenologia existencial, i una hermenèutica "postexistencial", com història de l'acció mitjançada lingüísticament. Les crítiques a la pretensió metodòica de l'hermenèutica consisteixen en presentar-la com una heurística precientífica, negant l'oposició entre "explicar" i "comprendre", reduint-la només a una lògica de la recerca, presentant-la com una teoria falsament intel·lectual de l'explicació racional, i com una doctrina de la reconstrucció científica. La pretensió universalitzadora de l'hermenèutica -en tant que doctrina del mode d'existència humana- s'ha jutjat críticament com una antiquada teoria de l'esperit, com un estadi previ d'una teoria de la societat o de l'acció (Habermas, malgrat que en les darreres versions "comunicatives" sembla d'acostar-s'hi) i com una teologia filosòfica, o una filosofia

fonamentació de les ciències, tot i basada en una delimitació ontològica dels àmbits del coneixement —mitjançant l'afirmació de la vivència com unitat bàsica, la distinció assenyalada a les ciències pot restar fonamentada en diferents formes de comportament cognitiu de l'home respecte d'allò que ha estat objecte de la vivència en el contexte de la vida. Així el coneixement científic-natural sorgeix per la via de l'objectivació radical d'allò "vivenciat", camí que hom recorreix per donar satisfacció a les condicions legals de la vivència⁽¹⁵⁾. Ara bé, la formulació de lleis menà històricament una concepció abstracta de la natura, com quelcom d'extern. Front a aquesta natura l'home s'adreça també a la vida:

"Però el mateix home s'allunya d'ella [de la natura], torna a la vida, a si mateix. Aquesta volta de l'home a la vivència, per mitjà de la qual la natura li està donada a la vida, que és l'única part on apareix el significat de la vàlua i la fi, és l'altra gran tendència que condiciona el treball científic."⁽¹⁶⁾

Aquesta "altra gran tendència" és el procés de concepció i interpretació d'una vivència com a manifestació de la vida, és a dir, com a manifestació de l'home. És aquesta llavors, una volta estructurada reflexivament, una comprensió. Així doncs es constitueix el món humà com objecte de coneixement de l'home, és a dir, com àmbit d'objectes de les ciències de l'esperit. La comprensió de l'expressió de la vida és, per a Dilthey, aprehensió de significats. Cal dir, a més a més, que Dilthey es diferencia d'Hegel en què introdueix el concepte d'esperit des de la filosofia de la vida, amb una pretensió transcendental. Per a Hegel la vida era més bé una forma d'existència deficient de l'esperit i "en si" és esperit⁽¹⁷⁾.

teològica, a l'estil, per exemple, de K. Barth.

(15).- *Aufgabe...*, p. 93.

(16).- *Aufgabe...*, *loc. cit.*, manllevat per Schnädelbach, *op. cit.*, p. 137.

(17).- *Phänomenologie des Geistes*, edic. alem. cit. —nota 1—, pp. 139 i següents.

Com ha mostrat M. Riedel⁽¹⁸⁾, la teoria de les ciències de l'esperit de Dilthey es redueix a una descripció estructural del coneixement de les ciències de l'esperit i a una anàlisi de les condicions de possibilitat del progrés del coneixement de les ciències de l'esperit. Dilthey però no va solucionar el problema transcendent de la fonamentació d'una "lògica de la història". Front a aquest problema trobem dues vies de solució. Per una banda la tesi heideggeriana de la historicitat com a existència⁽¹⁹⁾, doncs l'afirmació de la facticitat de la nostra existència com a ésser històric hauria resol el problema, i, per altra banda, la revisió neokantiana de les pautes de Kant per a l'elaboració d'una teoria del coneixement. Com que més endavant tornarem sobre el pensament de M. Heidegger, veurem ara les aportacions neokantines que resultarien centrals al debat sobre les ciències de la natura i de l'esperit.

El neokantisme encetà el debat sobre les diferències metodològiques entre les ciències de la natura i les ciències de l'esperit perquè la filosofia dels valors que desenvoluparen els filòsofs de l'Escola de Baden, W. Windelband i Heinrich Rickert, es trobava en oposició a la fonamentació hermenèutica de Dilthey.

Wilhelm Windelband (1848-1915) va considerar la necessitat d'una classificació de les ciències, una orientació ineludible després de la constitució de la psicologia (ciència empírica de l'"esperit" que treballa d'acord amb procediments científic-naturals). Aquest va estar el tema del seu discurs rectoral "Geschichte und Naturwissenschaft" (Freiburg, 1894)⁽²⁰⁾. Hi distingeix les ciències tot emprant criteris metodològics, fonamentats en

(18).- Introducció a l'edició de l'obra de Dilthey *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, Frankfurt, 1970, pàgs. 64 i ss.

(19).- Heidegger, M.: *Sein und Zeit*, Tübingen, 1926 / 1957, pàgs. 372 i ss.

(20).- Publicat a *Präludien II*, Tübingen, 1924⁹, pàgs. 136 i ss.

conceptes lògics (i no pas en conceptes hermenèutics i psicològics). Hom pot resumir les seues tesis mitjançant l'esquema següent⁽²¹⁾:

| <i>Naturwissenschaft</i> | <i>Geschichtswissenschaft</i> |
|--|---|
| 1. judici general apodíctic | judici general asertòric |
| 2. general | particular |
| 3. forma invariable d'allò real | contingut únic, determinat per ell mateix, d'allò real |
| 4. idea --reemplaçada a la filosofia moderna per llei natural | ésser singular, cosa singular, vivència singular |
| 5. objectiu del coneixement: lleis | objectiu del coneixement: formes |
| 6. abstracció | intuïció |
| 7. nomotètic | ideogràfic |
| 8. ciències de lleis | ciències d'esdeveniments |
| 9. ciències naturals | ciències de la història. |

Ara bé, segons Windelband cal entendre l'oposició freqüentment citada entre allò nomotètic i allò idiogràfic referida a un estat de coses metòdic (una tipologia dels procediments científics) i no concret (no pas una delimitació ontològica dels àmbits d'activitat de les ciències), i per això no impossibilita pas la cooperació científica⁽²²⁾. Tot i allunyant-se de l'idealisme dialèctic hegelianà (que cercava una mediació entre allò particular i allò general), Windelband considerarà com no eliminable el dualisme entre ambdós tipus de coneixement. L'oposició dels tipus de coneixement, absoluta per a Windelband, serà considerada relativa pel seu deixeble Rickert.

Heinrich Rickert (1863-1936) va substituir Windelband a la càtedra d'Heidelberg (al 1916, l'any següent aparegué el seu estudi *Wilhelm Windelband*). La teoria de Rickert presenta una continuïtat amb el projecte del seu mestre: ambdós coincideixen al punt de partença gnoseològic d'allò formal, és a dir, d'una anàlisi i fonamentació lògica dels mètodes científics. Ara bé, el problema filosòfic de la classificació de les ciències de Windelband és représ

(21).- *Ibid.*, pàgs. 144 i ss.

(22).- Veure'n *Präludien*, II, 145, 149, etc.

per Rickert com un problema filosòfic: es tracta d'elaborar filosòficament el fet històric-científic de l'aparició de les disciplines històriques (que no arribaran a ciències de la natura, el que Rickert critica a Comte). Des del seu estudi primerenc *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*⁽²³⁾, Rickert construeix el concepte de cultura sobre el sòl de l'idealisme transcendental: aqueixa, com a suma de fenòmens sota un sistema de valors vigents, no en diu res sobre els objectes, sobre els fets⁽²⁴⁾, sinó sobre les condicions del seu copsament possible, sobre els fets de consciència, doncs la conceptuació és el procés de l'estructuració, de l'ordre i de la racionalització del material sensorial. Per tant, "per tal de conèixer els mètodes de la ciència hem de conèixer els principis de la seua conceptuació"⁽²⁵⁾. En resum, la teoria de Rickert respecte a la conceptuació científica és una reformulació de la lògica transcendental kantiana: una *teoria formal de la constitució dels objectes científics a partir del material empíric sensible* i no una teoria de la definició científica-lògica en el sentit modern de la paraula⁽²⁶⁾. El seu estudi *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften*⁽²⁷⁾, apunta ja un abandonament d'aquest supòsit, doncs l'abundància de material dels anomenats valors sols podia desxifrar-se a partir de la xarxa real de cultures, en la que havia estat objectivada l'acció dels individus. Llavors, Rickert coincideix amb Windelband i amb el Dilthey de la darrera època en el sentit de que l'oposició tradicional entre ciències de la natura i ciències de l'esperit no pot ésser atribuïda, com ho fa J. St. Mill, al dualisme "físic-psíquic"; a això s'oposa l'existència

(23).- Freiburg, 1899; Tübingen, 1926⁴ i 7; del qual Manuel García Morente oferí una traducció al castellà, a Madrid: Espasa-Calpe, 1922, nombr. reedit., amb el títol *Ciencia cultural y ciencia natural*.

(24).- *Ibid.*, p. 2 i ss.

(25).- *Ibid.*, p. 37.

(26).- H. Schnädelbach, *op. cit.*, p. 160-161.

(27).- 1896-1902, Tübingen, 1926³ i 4, 1929⁵.

d'una psicologia que respon al model de les ciències naturals. Per evitar totes les associacions psicològiques, Rickert canvia el terme "ciències de l'esperit" per "ciència cultural" (28). Però el neokantisme no pot partir d'un preconcepte material de cultura, com abans es feia amb la noció d'esperit. Aleshores, "el concepte "kantianitzant" de cultura cau víctima d'aquella ambivalència empírica-transcendental, que dialècticament havia restat palesa al concepte hegelian d'esperit objectiu, però que havia estat refusada pel neokantisme." (29). Rickert havia intentat de superar l'ambigüitat tot i elaborant el concepte d'"haver de (Sollen) transcendental" (30). Aleshores, el concepte de l'"haver de transcendental" serveix per introduir una filosofia dels valors, al servei d'una restauració del tipus d'ontologia de l'ésser ideal, com defensarien anys després Max Scheler i Nicolai Hartmann.

Ara bé, el propi neokantisme, el que es va desenvolupar a Màrburg i no pas a Heidelberg, hauria de donar una nova dimensió a la reflexió sobre el dualisme de les ciències, tot i partint no d'una crítica (transcendental) de la consciència, sinó d'una crítica transcendental del llenguatge. Aquesta és la pretensió de la filosofia de les formes simbòliques d'Ernest Cassirer.

Ernest Cassirer (1874-1945), junt amb Hermann Cohen i Paul Natorp, el membre més destacat de la neokantiana Escola de Màrburg, tot i evitant la categoria de valor, fa una recerca de la xarxa lògica de les formes simbòliques (31). Aquest estrat dels símbols l'interessa com a mitjà en el qual

(28).- H. Schnädelbach, *op. cit.*, p. 161.

(29).- J. Habermas, *La lògica de les ciències socials*, ed. cit., p. 85

(30).- *Der Gegenstand der Erkenntnis. Ein Beitrag zum Problem der philosophischen Transzendenz* (1892, Tübingen, 1915^a, p. 237 i ss., 1928^e); cit. Habermas, *op. cit.* p. 86 *infra*.

(31).- *Philosophie der symbolischen Formen*, 3 vols.: I. *Die Sprache* (1923); II. *Das mytische Denken* (1925); III. *Phänomenologie der Erkenntnis* (1929); 1954^a; vers. cast. I (1973 i ss.).

s'efectuen operacions transcendents, doncs, com resumeix Habermas: "Cassirer llegí Humboldt amb els ulls d'un Kant no refusat per Hamann, sinó il·lustrat per Hamann"⁽³²⁾. Karl Wilhelm von Humboldt (1767-1835) havia accentuat la importància de l'estudi del llenguatge com a expressió del *Volkgeist*, tot i relacionada amb un "ideal de la humanitat", cospada com un organisme que es desenvolupa. Llegir aquest teoria amb els ulls de Kant vol dir cercar-hi una teoria sobre l'objecte fenomènic, sobre allò donat mitjançant el que accedim a "allò" no donat. Fer-ho acceptant les crítiques de Johann Georg Hamann (1730-1788), pel qual les divisions de les facultats de la primera crítica eren força artificials, vol dir relativitzar la vàlua de l'enteniment en la síntesi categorial (o més bé, posar de relleu la teoria kantiana de la síntesi transcendental de la *imaginació*⁽³³⁾), i, posant de relleu l'indole reveladora del llenguatge (qualcom que Hamann pren dels corrents místics, en la tradició de Giordano Bruno⁽³⁴⁾), trobar a la representació simbòlica la funció bàsica de la consciència transcendental i desenvolupar una filosofia de les formes simbòliques que cospellurs relacions gramaticals⁽³⁵⁾; per tot això no s'acaba d'entendre que l'anàlisi esmentat d'H. G. Gadamer ignore la figura d'Hamann. El propi Cassirer no se'n ocupa gaire de J. G. Hamann a la seua clàssica obra *Kants Leben und Lehre* (1918)⁽³⁶⁾. Des de la filosofia de les formes simbòliques

(32).- *Op. cit.*, p. 87.

(33).- *KrV*, A 118-125, B 150-159. En aquest punt, cal recordar la crítica de Max Horkheimer i Theodor W. Adorno a la indústria cultural dintre de la seua anàlisi de la *Dialèctica de la il·lustració*. Segons el directors de l'Escola de Frankfurt: "La tasca que l'esquematisme kantianà havia assignat encara als subjectes -la de referir per anticipat la multiplicitat sensible als conceptes fonamentals- li es llevada al subjecte per la indústria [cultural]. La indústria realitza l'esquematisme com el primer servei pel client." ("La indústria cultural. Il·lustració com a mistificació de masses", trad. cast. Buenos Aires, Ed. Sur, 1970, p. 151.

(34).- Que com hem dit en una nota anterior, arribaria fins Ramon Llull i altres filòsofos catalans.

(35).- J. Habermas, *op. cit.*, p. 87.

(36).- De la qual hi ha trad. cast., a cura de Wenceslao Roces, Mèxic, Fondo de cultura econòmica, 1948, 1978², pp. 68, 70, 83, 109, 165, 168, 232, 270 i 430.

és possible reprendre la distinció entre ciències de la natura i de l'esperit. Les ciències nomològiques engendren enunciats sobre la realitat, al mateix nivell que els sistemes de signes del mite, la religió i l'art. Les ciències de la cultura, pel contrari, s'adrecen a les relacions formals entre les formes simbòliques, n'analitzen lògicament les formes d'exposició o representació, no pas la connexió fàctica d'esdeveniments. Ara bé, la teoria de Cassirer arriba a un resultat paradoxal: per una banda, les ciències de la cultura són elevades a un planol al qual ja no és possible distingir-les pas d'una filosofia de les formes simbòliques; per altra banda, les ciències nomològiques, presentades al mateix nivell que el llenguatge dels mites i les fàbules, ha d'oblidar-se de la seua pretensió de justesa empírica, que no es pot derivar pas des del procedir ahistòric de Cassirer.

Quan es trobava a l'exili professant a Yale, Cassirer va reprendre la qüestió de la lògica de les ciències de la cultura⁽³⁷⁾. Aleshores pretén de reduir els tipus de ciències a fonts específiques d'experiència. Així la distinció entre percepció de coses i d'objectivacions simbòliques es desenvoluparia explícitament a les armadures metodològiques dels dos tipus de ciències. Ara bé aquesta darrera fenomenologia i psicologia de la percepció, que aviat conclouria en una nova defensa de l'*homo symbolicus* al seu *An Essay on Man* (1945)⁽³⁸⁾, no aconsegueix de "derivar estructures específiques dels conceptes i de la percepció a partir de l'ús de determinats sistemes simbòlics"⁽³⁹⁾.

(37).- *Fünf Studien zur Logik der Kulturwissenschaften*, 1942, 1958, Darmstadt, 1961; trad. cast. *Las ciencias de la cultura*, a cura de Wenceslao Roces, Mèxic, Fondo de cultura econòmica, 1965².

(38).- Del qual hi ha trad. cast. *Antropología Filosófica*, a cura d'Eugenio Imaz, Mèxic, Fondo de cultura econòmica, 1965.

(39).- J. Habermas: *op. cit.*, pàg. 90. En general, sobre les obres de Cassirer i llurs estudis hom pot consultar els següents reculls bibliogràfics: Raymond Klibansky and W. Solmitz: "Bibliography of E. Cassirer's Writings", a R. Klibansky i H. J. Paton (edis.): *Philosophy and History. Essays Presented to Ernst Cassirer*. Oxford: Clarendon Press, 1936, pp.

En resum, al si del neokantisme ni l'escola de Baden ni la de Màrburg aconsegueixen de donar raó de la diferència entre les ciències de la natura i les ciències de l'esperit. L'apel·lació de Rickert als valors no aconsegueix a tendir un pont entre l'ésser empíric i la validesa transcendental, tot i apuntant cap a una ontologia de l'ésser ideal. La recuperació de Cassirer de la filosofia del llenguatge ni es concilia amb les pretensions de científicitat de les ciències de la natura i de l'esperit, ni aconsegueix una elaboració satisfactòria de les estructures conceptuals d'aquests sabers des de la seua teoria de la percepció de coses i formes simbòliques, que s'adreça cap a una antropologia filosòfica.

No es pot ací deixar de banda l'aportació neokantiana a la Pedagogia general. Paul Natorp (1854-1924), que va pertànyer a l'Escola de Margburg, va desenvolupar el mètode crític kantianista en nombrosos camps, com ara el pedagògic, on, influït per Pestalozzi, ens deixà treballs notables de pedagogia social com: *Die Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik* (1894)⁽⁴⁰⁾; *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (1899)⁽⁴¹⁾; *Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre* (1899); *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik* (1907); *Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet* (1909); *Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen* (1909)⁽⁴²⁾.

339-346 (edició revisada: New York: Harper and Row, 1963, pp. 338-353); Carl H. Hamburg i W. M. Solmitz: "Bibliography of the Writings of Ernst Cassirer to 1946", a Felix Kaufmann / Kurt Lewin, et al.: *The Philosophy of Ernst Cassirer*, edic. a cura de Paul Arthur Schlipp. Evanston, Ill.: Library of Living Philosophers, 1949, pp. 881-910; Robert Nadeau: "Bibliographie des textes sur Ernst Cassirer", *Revue Internationale de Philosophie* (Bruxelles), vol. 28 (1974), pp. 492-510.

(40).- Hi ha trad. cast. *Religión y Humanidad*, 1914. El títol de l'obra imita la de Kant *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (1793).

(41).- Hi ha trad. cast.: *Curso de Pedagogia social*. Madrid, Ed. La Lectura, 1915, a cura de Maria de Maeztu; reedic. Mèxic, Porrúa, 1975.

(42).- Hi ha trad. cast.: *Pestalozzi, su vida y sus ideas*. Barcelona: Llabor, 1931, a cura de L. S. Sarto.

Aviat però el debat plantejat pel neokantisme sobre la distinció entre les ciències de la natura i les de l'esperit hauria de desaparèixer tant del camp de la filosofia com de l'autocomprensió de les disciplines experimentals, llevat d'una excepció remarcable: Max Weber.

L'aportació de Max Weber (1864-1920) a la reflexió sobre les ciències de la natura i les de l'esperit no es mou ni per una crítica de la raó històrica, ni per interessos epistemològics, relacionats amb la tradició històrico-filosòfica. Ans al contrari, fa servir els estrets teòrics que troba al seu abast per aclarir la recerca que està realitzant. Cal recordar que les seues obres primerenques representen recerques històriques sobre les relacions socials⁽⁴³⁾. A partir l'any 1903 i fins el 1918, Weber elaborà els seus assaigs metodològics, la redacció dels quals havia estat suscitada pels estudis desenvolupats i per la responsabilitat editorial de l'*Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, compartida amb altres col·leges des de l'any 1904. En aquest període, publicà estudis com ara *Roscher und Kies und die logische Probleme der historischen Nationalökonomie* (1903), "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus", *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 20 (1904) i 21 (1905)⁽⁴⁴⁾, *Die Wirtschaftsethik der Weltreligionen* (1915); encara que posterior, cal recordar també *Wissenschaft als Beruf* (1919)⁽⁴⁵⁾. Els assaigs metodològics es publicarien pòstumament a l'edició de les seues obres (1921-1924), amb el títol *Gesammelte Aufsätze zur*

(43).- Com ara: *Zur Geschichte der Handelsgesellschaften im Mittelalter* (1889), *Die römische Agrargeschichte in ihre Bedeutung für den Staats- und Privatrecht* (1981) i *Die Verhältnisse der Landarbeiter im ostelbischen Deutschland* [Schriften des Vereins für Sozialpolitik, 55] (1892).

(44).- Vers. cast.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, edics. Península, col. "Historia, ciencia, sociedad", 47.

(45).- També hi ha vers. cast., juntament amb *Politik als Beruf*, amb el títol *El político y el científico*, Madrid, Alianza edit., 1967, 1980⁶, col. "Libro de bolsillo", 71, trad. a cura de F. Rubio Llorente, amb introd. de Raymond Aron.

Missenschaftslehre (1922, Tübingen, 1951²)⁽⁴⁶⁾. Al començament de l'assaig programàtic sobre *L'"objectivitat" cognoscitiva de la ciència social i de la política social* (1904) planteja la qüestió nuclear: com conciliar la pretensió científica (natural) de l'*Archiv* amb el propòsit d'ocupar-s'hi de "la formació del judici sobre els problemes pràctics mateixos", és a dir, "la crítica de la pràctica político-social", "Quines són les normes per aquest judicis? Quina és la validesa dels judicis de valor formulats?"⁽⁴⁷⁾; en definitiva: Quina és, o ha de ser, la relació de la ciència social amb els valors? El plantejament d'aquesta qüestió ja s'allunya de la perspectiva positivista, segons la qual l'objectivitat científica és incompatible amb les ciències socials, i de l'orientació relativista de l'historicisme (W. Dilthey) i del sociologisme (Karl Mannheim) per als quals, la influència de la ideologia i dels seus valors determina l'indole històrica, limitada i relativa del coneixement històric-social. La resposta weberiana es planteja almenys a quatre plans ben diferents: la "crítica tècnica" dels valors, és a dir, llur estudi científic, en tant que considerats "durkheimianament" com a "coses"; la cesura entre ésser i haver d'ésser, que fa impossible que la ciència social pugui deduir la validesa dels valors; la inevitabilitat de que els valors impregnen la tasca quotidiana de l'investigador i del professor (el que hauria d'ésser tractat també a la seua obra sobre *El sentit de la 'neutralitat valorativa' de les ciències socials i econòmiques*, 1917); el planol instrumental al si del qual la utilització dels valors a la recerca social és inevitable, és a dir, el seu paper metodològic, doncs, tot i seguint el seu mestre Rickert, és la presència d'una relació de valor el que permet de seleccionar l'objecte històric científicament cognoscible

(46).- Vers. franc. a cura de J. Freund, París: Plon, 1965; algunes de les composicions, arreplegades en la seua vers. cast. a *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

(47).- *Ensayos sobre metodología sociológica*, edic. cit. pàg. 40; veure: Miguel Beltrán Villalba: "Acerca de Weber y su ciencia exenta de valoraciones", a José Jiménez Blanco - Carlos Moya Valgañón (edic.): *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1978, pàgs. 403

a l'atribuir-le un significat⁽⁴⁸⁾. Som doncs dintre de la relació clàssica entre comprensió (Verstehen) i explicació, el que per a Weber ha de tenir regles distintes segons es tracte del complex de procediments, dels fins o dels presupòsits de la ciència social. Pel que fa als procediments, es mostra palesament la relació de comprensió i explicació plantejada per Weber al començament d'*Economia i Societat*⁽⁴⁹⁾;

"Sociologia significa: una ciència que tracta d'entendre per via d'interpretació l'acció social per poder explicar-la així causalment als seus efectes."⁽⁵⁰⁾

Així doncs i pel que fa als procediments de la recerca, la relació entre comprensió i explicació pot reduir-se a la relació general entre la projecció d'una hipòtesi sobre el fi racionalment perseguit en una acció i la seua comprovació empírica. Es per això que Weber atorga metodològicament a l'acció racional adreçada a fins una posició de preferència. Les teories que s'atenyen a aquest tipus d'acció procedeixen en termes normativo-analítics, com ara l'Economia pura. Fins i tot l'autor preveu la possibilitat "de què al futur la recerca trobarà regularitats no susceptibles de comprensió, relatives a un comportament particularitzat pel seu sentit."⁽⁵¹⁾

Pel que fa al nexa entre explicació i comprensió referit als fins de les ciències socials, Weber posa de relleu com la sociologia ha d'entendre els fets socials en la seua significació cultural i a la vegada explicar-los en la condicionalitat que els imposa la cultura. En aquest punt, però, la posició de

(48).- M. Beltran Villalba, art. cit., 413.

(49).- *Wirtschaft und Gesellschaft* edic. pòstuma, 1922, 4^a edic., a cura de Johannes Winckelmann, 1956, 2 vols.: traduc. cast., 4 vols., 1944-1946.

(50).- Cit. J. Habermas: *La Lògica...*, p. 91.

(51).- *Wirtschaft und Gesellschaft*, par. 1.4, cit. J. Habermas, art. cit., p. 92.

Weber és ambigua. Al seu esquema d'avenç del coneixement a les ciències socials s'hi alternen procediments analític-casuals i interpretatius. Ara bé, l'autor no distingeix amb la suficient conseqüència entre la comprensió de la motivació, que reconstrueix el sentit que subjectivament l'actor atribueix a la seua acció, i una comprensió hermenèutica del sentit, que s'apropia un significat objectivat en obres i esdeveniments⁽⁵²⁾.

Per últim, la relació entre explicació i comprensió es refereix també als presupòsits metodològics. En aquest punt, Weber fa servir la categoria de relació o referència als valors (Wertbeziung) introduïda per H. Rickert, tot emprant-la en el seu sentit lògic-transcendental, per a que resten diferenciades les ciències:

"Pel que fa a l'expressió 'relació de valor', he de remetre'm a anteriors formulacions meues i sobretot a les conegudes obres d'H. Rickert. Seria impossible de considerar açò aquí. Hi ha prou tot i recordant que l'expressió 'relació de valor' al·ludeix únicament a la interpretació filosòfica d'aquell 'interés' específicament científic que presideix la selecció i formació de l'objecte d'una recerca empírica." ⁽⁵³⁾

A les ciències naturals, el marc teòric d'una recerca resta sotmés a control pels resultats de la recerca mateixa, és a dir, només és heurísticament fèrtil. A les ciències de la cultura, les referències valoratives, com que hi donen el sentit i l'adreça, no poden ser corregides pels resultats de la recerca: en resulten transcendentals. A les ciències socials les teories depenen d'interpretacions generals que, per la seua banda, no poden comprovar-se o refutar-se conforme a criteris immanents a una ciència experimental, encara que poden explicitar-se. Així doncs, les referències valoratives resulten-hi metodològicament inevitables, però objectivament no vinculants. El fet que les

(52).- J. Habermas, art. cit., p. 94.

(53).- M. Weber: *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

ciències socials han de fer explícita llur dependència dels supòsits teòrics bàsics respecte dels presupòsits normatius. Aquest és el postulat de la neutralitat valorativa (wertfrei)⁽⁵⁴⁾.

(54).- Sobre el tòpic de la "neutralitat valorativa" cal veure l'article de Max Weber "El sentit de la 'neutralitat valorativa' de les ciències socials i econòmiques" (1917). En trobem interpretacions més positivistes d'aquest tòpic, com ara la d'Hans Albert, "Wertfreiheit als methodisches Prinzip", a Topitsch, A. (edic.): *Logik der Sozialwissenschaften*, Köln, 1965, pàgs. 181 ss. Les tesis d'Hans Albert abans a *Theorie und Realität*, Tübingen, 1964. Per contra, W. G. Runcinam va assajar una crítica del postulat de la neutralitat valorativa des dels propis presupòsits weberians a *Social Science and Political Theory*; també: *A Critique of Max Weber's Philosophy of Social Science*. London: Cambridge Univ. Press, 1972. Alvin W. Gouldner, sa la tradició de l'Escola de Frankfurt, així com els marxistes que rebutjen la interpretació científicista de Karl Marx, sosté que no és pas possible separar les ciències socials dels valors. No hi ha "neutralitat valorativa" i fins i tot aquesta "neutralitat" ja és un valor. (Cfr. W. Gouldner, Alvin: "Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology" (1962), Horowitz, Irving L. (edic.): *The New Sociology*. New York: Oxford, 1965; vers. cast. Buenos Aires: Amorrortu, vol. I; veure també al mateix volum: Edel, A.: "Ciència social i valors: un estudi de llurs interrelacions". Cal recordar que el XV^e Congrés de Sociologia Alemanya, que va celebrar-se a Heidelberg, l'any 1964, i publicades a Tübingen l'any següent, portava com a tema: *Max Weber und die Soziologie heute*. Sobre aquest tema han fet aportacions remarcables també: Pietro Rossi ("Objectivité scientifique et préssuppositions axiologiques", *Revue Internationale des Sciences Sociales*, Paris, vol. XVIII (1965), núm. 1; König, René: "Le problème des jugements de valeur chez Max Weber", *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, vol. XLI, 1966; Giddens, Anthony: *Politics and Sociology in the Thought of Max Weber*, London: Macmillan, 1972; Lamo, Emilio: *Juicios de valor y ciencia social*. València: Fernando Torres, 1975. Els estudis bibliogràfics clàssics sobre Weber (com ara els de A. Mettler (1934), H. Gerth i H. I. Gerth (1949) i Willy Keller (1957)) han estat completats a les obres de R. Bendix, *Max Weber* (Tübingen, 1960/1964? Hi ha trad. cast. Buenos Aires: Amorrortu, 1970) i E. Baumgarten, *Max Weber*, Tübingen, 1964. Com a curiositat hom pot esmentar un parell de reculls bibliogràfics japonesos sobre Max Weber, a cura d'Ako Baba (1966) i de Keitaro Amano (1972).

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN LA PRIMERA MEITAT DEL SEGLE XX.

1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (III).

Començarem recordant breument allò que hem dit en els altres dos capítols dedicats a glossar la constitució metòdica de la Didàctica Moderna, tot i seguint el desenvolupament del capitalisme i les evolucions filosòfiques, i prenent com a guia allò que diguerem a propòsit de les característiques epistemològiques del Positivisme. Hem vist com apareixia la Didàctica (Ratke, Alsted, Andreae, Comeni, etc.), amb una certa ambigüitat epistemològica. Poc a poc, però, anava decantant-se la nova disciplina cap a la seua consideració "científica". Són fites importants en aquest trànsit: a) l'articulació de la Didàctica o la Teoria de l'Educació en el conjunt de les ciències, en l'arquitectònica del saber (el que, pensem, comença a fer Kant d'una manera rigorosa); b) el plantejament de la necessitat d'un repertori de 'models' didàctics, en sintonia amb l'exigència positivista d'atindre's als fenòmens (quelcom plantejat peonerament per Pestalozzi); i c) l'aportació de l'instrumental matemàtic i psicològic que permeteix la depuració nominalista de la nova disciplina de les seues, diguem-ne, deixalles metafísiques (el que va esdevenir projecte de J. F. Herbart).

Ara bé, era possible encara fer un pas més per aquest mateix camí. La nova teoria podria intentar de prescindir de tot tipus de judicis normatius (llevat, és clar, d'aquells referits als processos metodològics), la qual cosa s'assoliria si s'adoptaren criteris d'avaluació del procés interns al mateix. F. Bobbitt sembla ser qui primer ho va intentar.

L'aportació de Bobbitt deriva de l'adaptació a l'ensenyament dels estudis sobre l'organització industrial, desenvolupats a començaments d'aquest

segle als U.S.A., per Taylor⁽¹⁾. F. Bobbit comença precisament ocupant-se de l'aplicació dels principis de direcció o d'administració científica, elaborats per Frederick Winslow Taylor, als sistemes escolars⁽²⁾. En 1918 va aparèixer la seua obra definitiva, *El currículum*⁽³⁾, que assenyalava la constitució definitiva del paradigma científic⁽⁴⁾ de la Didàctica⁽⁵⁾.

(1).- Tot seguint les anàlisis històrics d'H. Kliebard, A. Bellack i E. Eisner, és possible descriure de quina manera "los esquemas tayloristas de organización del proceso de producción industrial encuentran una traslación directa a los esquemas de organización didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje." (J. Gimeno Sacristán: *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata, 1982, p. 16).

(2).- Així: "Some general principles of management applied to the problems of city school system", *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part 1. Xicago, Chicago University Press, 1913. Dos anys abans Taylor havia publicat *The Principles of Scientific Management i Shop Management*.

(3).- *The curriculum*, New York, Houghton, 1918.

(4).- Ho expressem així, la qual cosa pensem que ha esdevingut un lloc comú en el llenguatge dels didactes, malgrat que aquesta ha estat una qüestió debatuda. Vegem-ho. Mrs. Masterman, una deixeblla discòla del conegut Thomas S. Kuhn, ha definit els paradigmes com: "logros científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proveen de modelos de problemas y solución a una comunidad de científicos" (manllevat, evitant la doble traducció, de Masterman: "La naturaleza de los paradigmas", en I. Lakatos - A. Musgrave: *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Madrid, Grijalbo, 1975, pp. 158-196). L'afirmació de Mr. Masterman sorgeix de la seua crítica a l'ambigüitat de la noció kuhneana de "paradigma", tal i com és presentada en les seues obres bàsiques (*L'estructura de les revolucions científiques* -1962, vers. cast.: Madrid, F.C.E., 1971, 1981⁶- i els anomenats *Segons pensaments sobre paradigmes* -vers. cast.: Madrid, Tecnos-, etc.). És clar que si el paradigma nodreix de models, com diu la Masterman, l'exigència teòrica d'aquests pot ésser anterior (en el nostre cas derivaria ja de l'obra de Pestalozzi). El concepte "paradigma" pel altra banda ha mostrat una virtualitat hermenèutica que, pensem, ultrapassa les ambigüitats de la seua definició. De fet, les darreres contribucions de Kuhn que hem pogut consultar es dediquen més bé a intentar precisar altres nocions de la xarxa lògica kuhneana -"revolució científica", "commensurabilitat", "racionalitat"...- (hom pot veure: "¿Qué són les revolucions científiques?" (1981, 1987), "Commensurabilitat, comparabilitat i comunicabilitat", "Racionalitat i elecció de teories" (1983), tots tres publicats en la vers. cast. a: Thomas S. Kuhn: *¿Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos?*, Barcelona, Paidós/ICE-UAB, 1990, col. Pensamiento Contemporáneo, 6.

(5).- "Para Bobbitt la escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a lo que la sociedad pide de ella. El educador es el experto, mecánico que no filósofo, cuya función no consiste en pararse a pensar 'qué hay que hacer', sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se le dice 'que tiene que hacer'; debe encontrar los caminos y los medios para hacer lo que se le pide. Bobbitt es un

Enquadrada la Didàctica en allò que, amb expressió de M. Schiro anomenariem la "ideologia de la eficiència", pot encara aprofundir la seua "positivització". Així s'esdevé mitjançant l'obra de R. W. Tyler⁽⁶⁾, que hi aporta l'assumpció de la consideració conductista del aprenentatge, el que es reflexa en el seu tractament dels "objectius de conducta" equiparats als "objectius d'aprenentatge", tot i culminant així -seguint el nostre discurs- l'especulació herbartiana. El procés de selecció d'aitals objectius (que sempre es consideren com quelcom precís, relacionat amb canvis conductuals), s'ha d'efectuar, en el model de Tyler, dintre d'un esquema ampli, on s'entrecreuen perspectives socials, psicològiques i pedagògiques (trajectòria que persistirà fins ara). Sorgeix així un esquema bàsic d'ordre procesual per a la teoria curricular que esdevé al mateix temps en guió de disseny o programació de l'acció, a saber: 1) consideració de les fonts d'orientació de l'acció didàctica (component psicològic -subjecte-, sociològic -exigències socials- i pedagògic -continguts-); 2) selecció d'objectius -conductuals/d'aprenentatge-; 3) selecció d'experiències -estimulants-; 4) organització d'aquestes experiències; i 5) avaluació.

reformista que combate la escuela tradicional, proponiendo su utilitarismo como un medio de actualizar los contenidos y procedimientos pedagógicos en orden a responder a las necesidades sociales (...) Para él se puede fácilmente determinar lo que las personas tienen que aprender a hacer, identificando y analizando lo que de verdad hacen. La vida humana se puede analizar en términos de actividades -lo mismo que un trabajo se desglosa en tareas- y si la educación tiene que preparar para la vida, entonces el currículo lo que debe procurar es preparar para esas actividades. Lo que los expertos (los que componían el departamento de investigación en el modelo industrial) precisan realizar como técnicos del currículo es descubrir y analizar las habilidades, aptitudes, hábitos, actitudes y conocimientos necesarios para conseguir que las escuelas enseñen las actividades humanas que realizan los hombres productivos en sociedad. Los resultados de este análisis (las tareas en la industria) nos ofrecen los 'objetivos concretos' del currículo; y las actividades precisas para conseguirlos serán las de la educación y del currículo. La educación viene a caracterizarse, pues, como un 'entrenamiento' que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial." (J. Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 18.

(6).- Fonamentalment, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Xicagó, Chicago University Press, 1949, vers. cast. Buenos Aires, Troquel, 1973).

Com assenyala Gimeno Sacristán, l'evolució post-tylerista de la Didàctica ha corregut en dues direccions determinables per la interpretació proposada de les tesis de Tyler:

a) Una consideració ampla de la teoria curricular, on s'interrelacionen sistemàticament els diversos elements apuntats, representada per H. Taba, Stenhouse, Tanner, etc.⁽⁷⁾

i b) Una línia que posa l'èmfasi en les exigències de precisió i eficiència del disseny, enriquida, entre altres aportacions, per les teories de l'aprenentatge -de vegades sorgides de la instrucció militar, com ara la de Gagné-, l'aplicació de la Teoria de Sistemes, el desenvolupament de taxonomies d'objectius, impulsades per obres com la de Bloom, o perspectives analítiques, com ara les de Peters o Hirst que ja estudiarem. Tot això ha desembocat en una concepció només tecnicista del disseny curricular, representada, entre altres, per Briggs, Block o Popham, i que trobem glossada en les obres de Estarellas, Mager, etc.

Com a exemple de la primera direcció apuntada, és prou referir breument ara les aportacions d'H. Taba (més endavant parlarem de l'escola d'Stenhouse), la qual fa un matís a Tyler, pel que fa a la necessitat, descrita per aquest, de reduir analíticament els objectius complexos a d'altres més simples, la consecució dels quals fora programable i avaluable. Pensa Taba que aquesta pretensió concretitzadora "no ha d'encegar-nos front al fet que, en la realitat d'un acte d'aprenentatge, els diversos tipus de conducta representats per aquests objectius s'esdevenen simultàniament. Per l'anàlisi poden ser disingits entre ells, però no poden separar-se els uns dels altres en una experiència real d'aprenentatge. En el plantejament del currículum hi ha que planejar experiències

(7).- I el propi Gimeno Sacristán, en la seua anterior obra *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya, 1981.

d'aprenentatge adreçades a objectius múltiples", per això, en definitiva, "els objectius són evolutius i representen camins per recórrer, abans que punts terminals." (8)

Com a mostra representativa del segon corrent és possible glossar breument les aportacions de Gagné. Aquest psicòleg, format en l'adiestrament militar, busca una taxonomia d'objectius que faça possible procediments eficaços d'instrucció. La creença que el procés d'aprenentatge és bàsicament el mateix en qualsevol camp de continguts culturals, permet l'extrapolació de l'esquema de disseny de l'entrenament a l'àmbit general de la instrucció. Així elabora una taxonomia que, junt amb la de Bloom, ha gaudit d'una gran difusió. (9)

(8).- *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York, 1962; vers. cast. *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, 1974.

(9).- Sobre les taxonomies d'objectius, hom pot consultar l'obra de C. Birzea: *Hacia una didáctica por objetivos* (Madrid, Morata, 1980, edic. orig. franc. 1979), plenament integrable en la segona de les direccions apuntades més amunt i que aporta moltes referències bibliogràfiques.

2. Els nous girs de la Filosofia.

Malgrat que hem distingit "l'ensenyament de la filosofia en la primera meitat del segle XX" d'aquell altre "fins l'actualitat", en dues seccions diferents d'aquesta part de la Tesi, aquesta divisió no és escaient pel que fa a l'evolució de la Filosofia. Més bé caldria parlar-hi d'una certa continuïtat des dels anys vint fins allò que podem anomenar la filosofia actual. Vegem com expressa la continuïtat de l'evolució filosòfica Habermas en un article de 1971 (evitarem la doble traducció, atés que no hem pogut emprar el text original):

"Si miramos la filosofía alemana de los últimos cincuenta años ... llama la atención la admirable continuidad de las escuelas y de los planteamientos de principio. En los años veinte surgen ya en el ámbito de la lengua alemana las líneas teóricas que han seguido dominando la discusión filosófica en los años cincuenta y sesenta. En esos años, frente a la posición imperial que ocupaba el neokantismo, cuya influencia se extendió mucho más allá de las fronteras alemanas, se impusieron básicamente cinco impulsos filosóficos: con Husserl y Heidegger una fenomenología en parte de orientación lógico-transcendental y en parte de orientación ontológica; con Jaspers, Litt y Spranger una filosofía de la vida, en parte de tipo existencialista y en parte neohegeliano, que entronca con Dilthey; con Scheler y Plessner (y en cierto modo también con Cassirer) la antropología filosófica; con Lukács, Bloch, Benjamin, Korsch y Horkheimer, una filosofía social crítica que proviene de Marx y de Hegel; y finalmente, con Wittgenstein, Carnap y Popper, el positivismo lógico centrado en el Círculo de Viena. Después de la Segunda Guerra Mundial, es decir, después de la represión y el exilio de la mejor parte de la filosofía alemana, estas tradiciones no se interrumpen en modo alguno, sino que vuelven las mismas teorías y las mismas escuelas, en constelaciones ligeramente variadas, y muchas veces las mismas personas. La única excepción la constituyen el neopositivismo, que había experimentado mientras tanto un desarrollo y diferenciación extraordinariamente fecundos y que se había convertido en la filosofía dominante en los países anglosajones; en los años cincuenta repercute en Alemania desde fuera, y ejerce en las Facultades de Filosofía una gran influencia de tipo indirecto, ya que de los vieneneses de renombre volvió ninguno. Pero a todas las figuras centrales que en los últimos decenios han determinado la escena de la filosofía alemana, se las puede situar sin mucho esfuerzo en las grandes tradiciones iniciadas en los años veinte: Heidegger y Jaspers, Gehlen, Bloch y Adorno, Wittgenstein y Popper." (1)

(1).- "Introducció" a *Philosophische-politische Profile*, Frankfurt, Suhrkamp, 1971, vers. cast. de la 3^a. edic. alemanya augment.: Madrid, Taurus, 1975, amb el títol: ¿Para qué seguir con la Filosofía?; també es va fer una altra traducció d'aquest article als Cuadernos Teorema (València-Madrid), que, pensem, traslladava millor el sentit del títol alemany ("Wozu noch

És interessant de destacar, pel que fa al tema de la nostra tesi, que el propi Habermas assenyala alguns factors d'aquesta sorprenent continuïtat. A més d'alguns esdeveniments històrics, com ara el fenomen decisiu del feixisme, o l'atenció que presten els filòsofs alemanys a la cojuntura socio-històrica concreta, n'assenyala el caire acadèmic de la Filosofia: les seues grans personalitats identificadores exerciren llur magisteri universitari, no exempt de retòrica i d'altres vies de difusió:

"La filosofía nunca ha sido una ciencia. Siempre estuvo vinculada a la persona del maestro (y del escritor) filosófico. El hecho de que la filosofía haya conservado en Alemania este elemento retórico (...) es *per se* un fenómeno llamativo, como lo demuestra la comparación internacional. Ciertamente que también entre nosotros empieza a producirse una despersonalización de la filosofía. Es posible que en muy pocos años nos resulte anticuado ese gesto que todavía nos resulta obvio en los pasados decenios; me refiero al gesto retórico con el que Heidegger y Jaspers, Gehlen, Bloch y Adorno sostuvieron, ejercieron y difundieron su pensamiento en la universidad, en el espacio público literario, en el espacio público político e incluso en los medios de masas." (2)

Hem de contrastar, però, si els corrents que assenyala Habermas (i que conclouen en fenomenologia i vitalisme -Heidegger i Jaspers-, antropologia -Gehlen-, marxisme -Bloch i Adorno- i positivisme lògic -Wittgenstein i Popper-) per a la Filosofia alemanya han estat també els fonamentals en la resta del nostre món cultural. Veurem un parell més d'anàlisis semblants.

El professor Manuel Sacristán Luzón també s'encarregà de donar els trets fonamentals de la Filosofia del segle XX en un article de 1968, "Corrents principals del pensament filosòfic" (3). L'esquema que introdueix Sacristán és:

Philosophie?", el mateix títol d'un altre article d'Adorno la dècada anterior: "¿Para qué aún Filosofía?".

(2).- J. Habermas, *ibid.*, p. 17-18.

(3).- Publicat al suplement de l'Enciclopedia Labor, 1968. Aquest article arregljava fragments d'un treball anterior "La filosofía desde la terminación de la Segunda Guerra Mundial hasta 1958", i ha estat publicat en l'edició de les obres completes de Sacristán: *Panfletos y Materiales*,

- I. Vigència de la tradició filosòfica: renovació de corrents tradicionals:
 1. Neoescolàstica.
 2. Filosofies orientals.
- II. Vigència de la tradició filosòfica: renovació de la lectura de filòsofs clàssics:
 3. Relectura de la filologia aristotèlica.
 4. Berkeley, Hume i Kant com a predecessors de "l'anàlisi filosòfica".
 5. La presència de Hegel.
 6. El descobriment del escrits juvenils de Marx.
- III. Els tres troncs principals de la cultura filosòfica contemporània.
 7. Existencialisme, neopositivisme i marxisme.
- IV. Existencialisme. (...)
- V. Neopositivisme. (...)
- VI. Marxisme.
 15. El marxisme i la filosofia.
 16. György Lukács: orientació filosòfica clàssica.
 17. Antonio Gramsci: la "filosofia de la pràctica".
 18. El marxisme com a crítica.
- VII. Tendències d'influència difusa.
 19. La fenomenologia.
 20. El pragmatisme o pragmaticismo.
- VIII. Discusiones acerca del concepto de filosofía.
 21. La qüestió.
 22. Disolució de la metafísica en el neopositivisme.
 23. Disolució de la metafísica en el marxisme.
 24. La metafilosofia de Moritz Lazerowitz.
 25. La independització dels vells temes filosòfics.⁽⁴⁾

L'altre esquema⁽⁵⁾ que ens servirà per contrastar allò dit per

vol. II, "Papeles de Filosofia", Barcelona, Icaria edit., 1984, pp. 381-410. Més endavant, a propòsit de la polèmica amb Gustavo Bueno, tornarem a esmentar aquest article.

- (4).- Cal afegir que, per aquesta mateixa època, Sacristán va "completar" algunes entrades per a la vers. cast. del *Diccionario de Filosofia* dirigit per D. Runes (Barcelona, Grijalbo, 1969). El professor hi va fer: "alienación o extrañación", "Gramsci, Antonio", "Gyorgy, Lukács", "Zubiri, Xavier" i, recordem, "Metafilosofia".
- (5).- Bandejarem algun altre, com ara el del lògic dominic I. M. Bochenski (*Europäische Philosophie der Gegenwart*, Berna, A. Francke, 1947, 1950² n'hi ha una vers. cast.: *La filosofía actual*, Mèxic, F.C.E., 1949, 6.^a reimpr., 1975, a cura d'Eugenio Imaz), que trobem sectari. Així distingeix: a) Filosofia de la matèria (1. Bertrand Russell; 2. Neopositivisme; 3. Materialisme dialèctic); b) Filosofia de la idea (4. Benedetto Croce; 5. Léon Brunschvicg; 6. El neokantisme); c) Filosofia de la vida (7. Henri Bergson; 8. Pragmatisme i bergsonisme; 9. L'historicisme i la filosofia alemanya de la vida); d) Filosofia de l'essència (10. Edmund Husserl; 11. Max Scheler); e) Filosofia de l'existència (12. Martin Heidegger; 13. Jean Paul Sartre; 14. Gabriel Marcel; 15. Karl Jaspers); f) Filosofia de l'Ésser (16. Nicolai Hartmann; 17. Alfred North Whitehead; 18. El tomisme). Es clar que una taxonomia feta amb aquestes categories (idea, matèria, vida, essència, existència, ésser, etc.) és força parcial.

Habermas és l'inclòs en l'obra de Josep Ferrater Mora *La filosofia actual*⁽⁶⁾.

Segons el professor català, les tendències "actuals" serien:

1. Idealisme.
2. Personalisme.
3. Realisme.
4. Naturalisme.
5. Historicisme.
6. Pragmatisme, instrumentalisme i corrents afins.
7. Intuicionisme.
8. Filosofia de la vida.
9. Fenomenologia.
10. Existencialisme.
11. Estructuralisme.
12. Positivisme lògic.
13. Filosofia analítica.
14. Neoescolasticisme.
15. Marxisme.

Així doncs, podem revisar l'esquema habermasià de la següent manera:

a) Com el propi autor alemany suggereix, l'impuls filosòfic "fenomenològic" ha estat ben a prop de l'existencialisme i de la filosofia de la vida, i tots tres del desenvolupament d'una "antropologia filosòfica". Dintre d'aquest, diguem-ne, camp trobaríem filòsofs com ara (hi indiquem la data de naixement): Jean de Gaultier (1858), Georg Simmel (1858), Henri Bergson (1859), Edmund Husserl (1859), Edouard Le Roy (1870), Alexander Pfänder (1870), Ludwig Klages (1872), Max Scheler (1874), Hermann Graf Keyserling (1880), Theodor Litt (1880), Eduard Spranger (1882), Karl Jaspers (1883), José Ortega y Gasset (1883), Oskar Becker (1889), Gabriel Marcel (1889), Edith Stein (1891), Helmuth Plessner (1892), Arnold Gehlen (1904), Jean Paul Sartre (1905), Maurice Merleau-Ponty (1908), etc.

b) Allò que Habermas anomena positivisme lògic ha estat un corrent ben pròxim a pensadors logicistes i constructivistes, i es va desenvolupar, per dir-ho així, en la filosofia analítica i en el racionalisme crític. Cal fer esment de filòsofs com: Giuseppe Peano (1858), Alfred North Whitehead (1861), David Hilbert (1862), Gottlob Frege (1872), Bertrand Russell (1872), George Edward Moore (1873), Otto Neurath (1882), Moritz Schlick (1882), Ludwig Wittgenstein (1889), Rudolf Carnap (1891), Hans Reichenbach (1891), Gilbert Ryle (1900), Alfred Tarski (1901), Karl Raimund Popper (1902), Carl G. Hempel (1905), Wilhelm Kamlah (1905), Nelson Goodman (1906), Willard v. O. Quine (1908), John L. Austin (1911), Alfred Julius Ayer (1911), Paul Lorenzen (1915), Georg Henrik v. Wright (1919), Richard Mervyn Hare (1919), Hans Albert (1921), John Rawls (1921), John R. Searle (1932), etc.

(6).- Madrid, Alianza edit., 1969, 1979 3.^a edic., 3.^a reimpr.; aquesta obra és una revisió d'una altra anterior de tema semblant, amb el títol *La filosofía en el mundo de hoy*.

c) L'anomenada "filosofia social crítica" ha estat íntimament lligada al marxisme, tant amb la tradició clàssica com amb la versió "occidental"⁽⁷⁾, i compta amb pensadors com: Antonio Labriola (1843), Franz Mehring (1846), Karl Kautsky (1854), Georgy Plejánov (1856), Vladimir Illich Lenin (1870), Rosa Luxemburgo (1871), Rudolf Hilferding (1877), L. Trotski (1879), Otto Bauer (1881), Evgeni Preobrazhski (1886), N. Bujarin (1888), Georg Lukács (1885), Karl Korsch (1886), Antonio Gramsci (1891), Walter Benjamin (1892), Max Horkheimer (1895), Galvano della Volpe (1897), Herbert Marcuse (1898), Henri Lefebvre (1901), Theodor Adorno (1903), Jean Paul Sartre (1905), Lucien Goldmann (1913), Louis Althusser (1918), Lucio Colletti (1924), etc.

d) Un conjunt de corrents, certament heterogènies si les comparem entre elles mateixes, es caracteritzen per, com assenyala Sacristán, la "vigència de la tradició filosòfica", trobaríem-hi, a més d'altres corrents ja esmentats, neohegelians, els anomenats idealistes francesos, els metafísics anglesos i alemanys, l'idealisme tardà, els tomistes, etc. Dintre d'aquests moviments, trobem figures com les de: Eduard v. Hartmann (1842), Francis Herbert Bradley (1846), Bernard Bosanquet (1848), Désiré Mercier (1851), Convy Lloyd Morgan (1852), Josiah Royce (1855), Samuel Alexander (1859), Antoine D. Sertillanges (1863), John Ellis McTaggart (1866), Benedetto Croce (1866), Hans Driesch (1867), Heinrich Maier (1867), Alfred Edward Taylor (1869), Giovanni Gentile (1875), Réginald Garrigou-Lagrange (1877), Othmar Spann (1878), Gunther Jacoby (1881), Nicolai Hartmann (1882), Louis Lavelle (1882), René Le Senne (1882), Jacques Maritain (1882), Etienne Gilson (1884), John Laird (1887), etc.

Aquesta classificació, com totes les que hom pugui fer-ne, resta amb mancances; arreplega, però, el més destacat de la Filosofia que es va fer durant la primera meitat del segle XX i bona part de la segona (deixarem de banda, per ara el que molts dels pensadors inclosos en els apartats anteriors pretengueren més bé una, diguem-ne "disolució" de la Filosofia; veurem aquest tema més endavant, al tractar d'alguns autors destacats). Atès que resultaria impossible de donar raó de la relació de tots el filòsof esmentats amb l'ensenyament o de la teoria didàctica amb llurs filosofies, hem triat quatre tòpics que poden resultar significatius, conscients que la llista seria interminable, els títols dels quals, permetent-nos un xicotet joc de paraules i significances són respectivament: a) El Rector de Freiburg (a propòsit de M. Heidegger); b) El mestre a Cambridge (sobre L. Wittgenstein); c) El "somniador del Kremlin" (a propòsit de V. I. Lenin); d) El cardenal a Lovaina (sobre D. Mercier).

(7).- Sobre el concepte "marxisme occidental", hom pot veure l'estudi de Perry Anderson: *Consideracions sobre el marxisme occidental*, vers. orig. Londres, New Left Books, 1976; vers. cast. Madrid, Siglo XXI, 1979.

a) El Rector de Freiburg (a propòsit de M. Heidegger).

Donar ací una explicació satisfactòria dels complicats camins del pensament de Martin Heidegger és una tasca que ens ultrapassa⁽⁸⁾. Centrem el nostre discurs en l'articulació que s'hi dona entre la seua, diguem-ne, Filosofia i l'ensenyament, i ho farem intentant de distingir els plans biogràfic, bibliogràfic i teòric, malgrat que, com veurem, tots ells s'interrelacionen.

Considerant la seua vida, la Segona Guerra Mundial divideix un període acadèmic d'un altre que estrictament no ho va ser. Heidegger es va habilitar amb Richert a la Universitat de Freiburg, d'on esdevingué professor l'any 1923. Des del 1928 hi treballà amb Husserl, al qual substituï en la càtedra (més endavant s'allunyà d'aquest, potser perquè era d'origen jueu). Va declinar un parell de vegades de traslladar-se a Berlín, doncs volia mantindre's a la seua regió nadiua, la Selva Negra. L'any 1933 fou elegit Rector, càrrec al qual romangué un any, com ja veurem més endavant. Després de la Segona Guerra Mundial, amb la zona de Freiburg sota l'ocupació francesa va estar suspès del seu treball. L'any 1952 li permeteren continuar la seua tasca acadèmica, però més bé ho va fer d'una manera discontinua, malgrat la qual cosa la seua influència a les universitats europees augmentava. Com assenyalava Habermas, l'any 1959

(8).- Un reconegut professor espanyol heideggerià, Francisco Martínez Marzoa, en un trànsit semblant (el darrer capítol de la seua *Historia de la Filosofía*, en diu: "Aquí no se va a hacer una exposición del pensamiento de Heidegger... tal exposición no puede hacerse." (Madrid, Istmo, 1973, 1975, 2.ª edic., vol. II, p. 486). No citarem tampoc l'amplíssima bibliografia heideggeriana -llevat dels títols que anirem citant- que ha estat recollida per Hermann Lübe (*Bibliographie der Heidegger-Literatur 1917-1955*, 1957), Hans-Martin Sass (*Heidegger-Bibliographie*, 1968) i amb la col.laboració de R. M. Gabitova, T. S. Grijoljuk, et al. (*Materialien zu einer Heidegger-Bibliographie*, 1975), Guido Schneeberger (*Ergänzungen zu einer Heidegger-Bibliographie, mit vier Beilagen und einer Bildtafel*, 1960). Gonzalo Díaz Díaz va arreplegar l'any 1977 la producció en castella, tant traduccions com estudis concrets i generals ("Martin Heidegger en las letras españolas. Nota bibliográfica", *Anales del Seminario de Metafísica* (Univ. Compl. de Madrid), XII (1977), pp. 133-156).

(mantindrem el castellà):

"Ciertamente que el influjo de Heidegger no se limita ni mucho menos a las universidades; los más adictos se congregan más bien *ante portas*: Estos pequeños círculos, muchas veces verdaderas sectas, están diseminados por todo el país y es difícil abarcarlos con la mirada. En cierto modo, encajan muy bien con el comportamiento de este pensador que rehuye los congresos de sus hermanos legos. Entre ellos, han alcanzado una fama ya proverbial los capitanes de la industria que buscan reposo en el monte Bühler. Tal vez esta encantadora tentativa de interesar a los managers por las 'sendas perdidas' represente la otra cara del contacto de Heidegger con la realidad; la cara, por así decirlo, opuesta al Ser -las malas lenguas hablan de una mezcla de mística y 'sentido de la oportunidad'". (9)

Doncs bé, si la Guerra Mundial (o si hom prefereix, la desfeta del feixisme a Alemanya) representa un punt d'inflexió en la seua activitat acadèmica, hom podria pensar que quelcom semblant s'esdevé amb la seua obra. Farem l'intent de presentar els seus escrits per tal de ratificar aquesta suposició.

Si ordenem els seus escrits tot seguint la data de redacció o la del curs que desenvoluparen, podem ordenar la bibliografia heideggeriana i veure-hi millor la continuïtat dels temes. Així tendriem, ja agrupades per blocs, les següents obres:

(I)

- 1912: "Neuere Forschungen über Logik".
- 1912: "Das Realitätsproblem in der modernen Philosophie".
- 1914: *Die Lehre vom Urteil im Psychologismus. Ein kritisch-positiver Beitrag zur Logik* [Dissertació].
- 1916: "Der Zeitbegriff in der Geschichtswissenschaft" [llicions per a la *venia legendi* a Freiburg].
- 1916: *Die Kategorien- und Bedeutungslehre des Duns Scotus*.

(9).- J. Habermas, "La grandeza de un influjo" (1959) a *Perfiles filosófico-políticos*, p. 65 de l'edic. cit.

(II)

- 1927: *Sein und Zeit* (I Hälfte).
- 1927: Confer. publ. a *Phänomenologie und Theologie* [publ. 1970].
- 1929: *Kant und das Problem der Metaphysik*.
- 1929: *Was ist Metaphysik?*.
- 1929: *Vom Wesen des Grundes*.
- 1930: *Vom Wesen der Wahrheit*. [publ. 1943]
- 1930-1931 i 1933-1934: *Platons Lehre von der Wahrheit* [publ. 1947].
- 1933: *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*.
- 1935: *Einführung in die Metaphysik* [curs publ. amb agregats 1953].
- 1935: "Der Ursprung des Kunstwerkes" [publ. *Holzwege*, 1950].
- 1935-1936: *Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von der transzendentalen Grundsätzen* [d'un curs d'hivern amb el títol "Grundfragen der Metaphysik", publ. 1962].

(III)

- 1936: *Hölderlin und das Wesen der Dichtung* [publ. 1937]
- 1936-1940: *Nietzsche* [una part, publ. 1961].
- 1936-1940 i 1943: "Nietzsches Wort 'Gott ist tot'" [publ. *Holzwege*, 1950].
- 1936-1941: *Schellings Abhandlung 'Ueber das Wesen der menschlichen Freiheit' (1809)* [publ. 1971, a cura de Hildegard Feick]
- 1936-1943: "Überwindung der Metaphysik" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1938: "Die Begründung des neuzeitlichen Weltbildes" [conferència publicada, amb agregats, a *Holzwege*, 1950, amb el títol: "Die Zeit des Weltbildes"]
- 1940-1946: "Abhandlungen" [a una part del *Nietzsche*, publ. 1961].
- 1942-1943: "Hegels Begriff der Erfahrung" [Seminari publ. a *Holzwege*, 1950]
- 1943: "Anmerkung" [a la 2ª edic. de *Vom Wesen der Wahrheit*]
- 1943: "Aletheia" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954 (part d'un curs sobre Heràclit)].
- 1944: *Erläuterungen zu Hölderlin* (més endavant amb el títol: *Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung*)
- 1944-1945: "Zur Erörterung der Gelassenheit" [publ. a *Gelassenheit*, 1959].

(IV)

- 1945: *Das Rektorat 1933/34.*
- 1946: "Wozu Dichter?" [publ. *Holzwege*, 1950]
- 1946: "Der Spruch des Anaximander" [publ. *Holzwege*, 1950]
- 1947: "Brief über den Humanismus".
- 1947: *Aus der Erfahrung des Denkens* [publ. 1954].
- 1949: "Die Kehre" [publ. *Die Technik und die Kehre*, 1963].
- 1950: "Nachwort" [a "Der Ursprung des Kunstwerkes"].
- 1950: *Der Feldweg* [articles publ. 1950 i com a llibre 1953]
- 1950: "Das Ding" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1950: "Die Sprache" [confer. public. a *Unterwegs zur Sprache*, 1959].
- 1951: "Bauen, Wohnen, Denken" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1951: "Dichterisch wohnet der Mensch" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1951: "Logos" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1951-1952: *Was heisst Denken?* [dos cursos publ. 1954]
- 1951-1952: "Moira" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954 (part no publicada de *Was heisst Denken?*)].
- 1952: "Was heisst Denken?" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1953: "Die Frage nach der Technik" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954 i *Die Technik und die Kehre*, 1963].
- 1953: "Wissenschaft und Besinnung" [publ. *Vorträge und Aufsätze*, 1954].
- 1953: "Die Sprache im Gedicht" [origin. amb el títol: "Georg Trakl. Eine Erörterung seines Gedichtes", public. a *Unterwegs zur Sprache*, 1959].
- 1953-1954: "Aus einem Gespräch von der Sprache" [public. a *Unterwegs zur Sprache*, 1959].
- 1955: *Was ist das -die Philosophie?* [publ. 1956].
- 1955: "Über 'die Linie'" [publ. amb canvis com *Zur Seinsfrage*, 1956].
- 1955: "Gelassenheit" [publ. a *Gelassenheit*, 1959].
- 1955-1956: *Der Satz vom Grund* [13 lliçons publ. 1957].
- 1956-1957: "Die onto-theologische Verfassung der Metaphysik" [publ. 1957 a *Identität und Differenz*]
- 1957: *Hebel -Der Hausfreund.*

- 1957: "Der Satz der Identität" [publ. 1957 a *Identität und Differenz*].
- 1957: "Das Wesen der Sprache" [public. a *Unterwegs zur Sprache*, 1959].
- 1958: "Das Wort" [confer. public. a *Unterwegs zur Sprache*, 1959].
- 1959: "Einleitung: Der Rückgang in den Grund der Metaphysik",
"Nachwort" [a la 5ª edic. de *Was ist Metaphysik*]
- 1959: "Der Weg zur Sprache" [confer. public. amb alguns canvis a
Unterwegs zur Sprache, 1959].
- 1962: *Kants These über das Sein*.
- 1962: "Zeit und Sein" [confer. publ., juntament amb l'informe d'un
seminari a *Zur Sache des Denkens*, 1969].
- 1963: "Mein Weg in die Phänomenologie".
- 1964: Epist. publ. a *Phänomenologie und Theologie* [publ. 1970].
- 1964: "Das Ende der Philosophie und die Aufgabe des Denkes" [conf.
publ. a *Zur Sache des Denkens*, 1969].
- 1966: Entrevista de l'*Spiegel* [publ. 1976].
- 1966-1967: *Heraklit. Wintersemester 1966/1967* [publ. 1970, amb Eugen
Finkl.
- (1967: *Wegmarken* [articles ja publicats]).

Al bloc I hem agrupat els *Frühe Schriften*⁽¹⁰⁾. El segon bloc està marcat per *Sein und Zeit*. Com ho sap, allò que va publicar Heidegger⁽¹¹⁾ era només una part del seu projecte primitiu⁽¹²⁾, per la qual cosa podem entendre

(10).- Així han estat editats els tres darrers treballs, l'any 1972, amb index de F. W. van Hermann.

(11).- Dues seccions, anomenades "Anàlisi fonamental i preparatori del ésser-hi" i "L'ésser-hi i la temporalitat", d'una primera part "Exègesi de l'ésser-hi en la direcció de la temporalitat i explicació del temps com a horitzó transcendental de la pregunta que interroga per l'ésser", a més d'una introducció "Explicació de la pregunta que interroga pel sentit de l'ésser".

(12).- Que incloïa a més una tercera secció de la primera part, un estudi del temps i de l'ésser, a més d'una segona part que hauria de ser "una destrucció fenomenològica de l'ontologia", amb tres seccions: sobre la doctrina de l'esquematisme de Kant, sobre el fonament ontològic del "cogito" de Descartes i sobre la supervivència de l'ontologia medieval en els problemes de la "res cogitans", i la darrera sobre la concepció del temps en l'obra d'Aristòtil. La 7.ª edic. (1953) anunciava que l'obra no es continuaria.

les altres obres que hem inclòs com a peces complementàries publicades autònomament. Junt amb el tema de la metafísica, trobem estudis de filosofia grega -presocràtics i Plató- i Kant. Al tercer bloc, marcat per un cert allunyament del projecte nazi, s'adreça als idealistes postkantians -s'inicia amb l'estudi de Hölderlin i trobem-hi tractats Schelling i Hegel-. Al quart, hem inclòs la resta de les seues obres des del escrit justificatori sobre les seues activitats polítiques i el "gir" de la carta a Jean Beaufret "Sobre l'humanisme", malgrat que trobem "camins" diferents, com ara l'art, la poesia, la tècnica, la ciència o el llenguatge. Ens centrarem en el bloc II, les obres del qual proporcionaren Heidegger la seua fama i intentarem de mostrar-hi l'articulació entre la més important de les seues obres, *Sein und Zeit*, i el discurs sobre l'"Autoafirmació de la universitat alemanaya".

Sein und Zeit parteix del replantejament de "la pregunta que interroga per l'ésser", la pregunta metafísica fonamental. Cal replantejar aquesta pregunta, pensa Heidegger, perquè ha hagut una confusió al llarg de la Filosofia occidental que ens ha conduït a reduir aqueixa pregunta a la qüestió per l'ésser dels ent; en altres paraules⁽¹³⁾, la pregunta per l'ésser té una preminència "ontològica", en el sentit pregó del terme, sobre les qüestions "òntiques",

(13).- Farem una perífrasi malgrat que no tenim pas cap esperança que el lector no familiaritzat amb Heidegger s'aclare molt més. Conegut és l'ús del llenguatge del professor de Freiburg des d'allò de "das Nicht nichtet" (fòrmula absolutament intraduïble a la nostra llengua) fins altres expressions que derroten àdhuc els especialistes. E. Friedrich Sauer arreplega al seu estudi *Els filòsofs alemanys* (1968) algunes frases que en són bons exemples. Les copiarem de la versió castellana de *Sein und Zeit*, a cura de José Gaos, perquè no es puga entendre que el seu significat canvia amb la doble traducció: "Lo que se puede en el comprender en cuanto existenciario no es ningún 'algo', sino el ser en cuanto existir", "Y en cuanto yecto, es el 'ser ahí' yecto en la forma de ser del proyectar" (¡i aquestes dues al paràgraf 31 "L'ésser-hi com a comprendre"!) o "El plexo de útiles de un mundo ha de estarle dado ya por adelantado al 'ser ahí'. El ser yo en cada caso ya en un mundo no es menos constitutivo de la posibilidad de la orientación que el sentimiento de la derecha y la izquierda." (E. F. Sauer: *Los filòsofos alemanes*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1973, pp. 290-291; les cites manllevades de la versió Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1951, 1974^m, pp. 161, 163 i 125).

menys "fonamentals" que aquella, les quals han determinat l'esdevenir de la Filosofia i caracteritzen el preguntar de les ciències positives (tot i evitant la doble traducció, per motius obvis):

"El preguntar ontològic es sin duda anterior al preguntar òntic de las ciencias positivas. Resulta, empero, ingenuo y no deja 'ver a través' de él cuando su andar indagando tras del ser de los entes deja por dilucidar el sentido del ser en general. (...)

La pregunta que interroga por el ser apunta, por ende, no sólo a una condición apriorística de posibilidad de las ciencias que escudriñan los entes en cuanto tales o cuales entes, moviéndose en cada caso ya en cierta comprensión del ser, sino a la condición de posibilidad de las ontologías mismas que son anteriores a las ciencias ónticas y las fundan. *Toda ontología, por rico que sea y bien remachado que esté el sistema de categorías de que disponga, resulta en el fondo ciega y una desviación de su mira más peculiar, si antes no ha aclarado suficientemente el sentido del ser, por no haber concebido el aclararlo como su problema fundamental.*

La misma investigación ontològica bien comprendida da a la pregunta que interroga por el ser su preeminencia ontològica por encima de la mera recepci3n de una tradici3n venerable y del cultivo de un problema que hasta aqu3 no ha dejado 'ver a trav3s' de él." (14)

Aix3, la pregunta per l'3sser pret3n, diguem-ne, un arrelament de les qüestions òntiques en les ontològiques (o en l'ontològica: la pregunta per l'3sser), de les ciències en el seu fonament ja temps perdut:

"Nos preguntamos, aqu3 y ahora, para nosotros. Nuestra existencia -en la comunidad de investigadores, maestros y disc3pulos- est3 determinada por la ciencia. ¿Qu3 esencial cosa nos acontece en el fondo de la existencia cuando la ciencia se ha convertido en nuestra pasi3n? Los dominios de las ciencias est3n muy distantes entre s3. El modo de tratar sus objetos es radicalmente diverso. Esta dispersa multiplicidad de disciplinas se mantiene, todav3a, unida, gracias tan s3lo a la organizaci3n t3cnica de las Universidades y Facultades, y conserva una significaci3n por la finalidad pr3ctica de las especialidades. En cambio, el enraizamiento de las ciencias en su fundamento esencial se ha perdido por completo." (15)

(14).- *Sein und Zeit*, pp. 20-21 de l'edic. cit. Creguem que el subjecte de la segona frase 3s el preguntar òntic de les ciències positives.

(15).- "Was ist Metaphysik?", confer3ncia inaugural de l'any 1929 (arreglada al volum 9 de la *Gesamtausgabe*, Frankfurt, Klostermann, 1976), segons la traducci3n de Xavier Zubiri: "¿Qu3 es la Metaf3sica?", *Cruz y Raya*, núm. 6 (1933). Hi ha una altra edici3n d'aquest passatge a Buenos Aires, Siglo XX, 1967, p. 40.

Es per tot això que, pensa Heidegger, la Universitat alemanya havia de renovar-se des del seu fonament essencial, que és justament el de les ciències: l'essència de la veritat mateixa, i, en lloc d'aferrar-se a la unitat il·lusòria de l'organització tècnico-institucional, recuperar la viva unitat original d'aquells que qüestionen i saben⁽¹⁶⁾.

Ara bé, Heidegger va lligar l'any 1933 la recuperació de la unitat essencial esmentada -la qual cosa suposava una tornada al inici de la filosofia grega- amb l'ascensió del nazisme. Li serveix de pont conceptual el terme "Aufbruch", substantiu que designa l'eixida d'un viatge (com ara el sorgiment del filosofar a l'Hèl.lade), l'inici d'una marxa (la del poble alemany sota el feixisme), i que té unes fortes connotacions militars. Així ho expressa al seu discurs rectoral (citarem l'edició de R. Rodríguez, en castellà):

"L'autoafirmación de la Universidad alemana es la voluntad es la voluntad originaria, común, de su esencia (Wille zu ihrer Wesen). Para nosotros, la Universidad alemana es la escuela superior que, desde la ciencia y mediante la ciencia, acoge, para su educación y disciplina, a los dirigentes y guardianes del destino del pueblo alemán. La voluntad de la esencia de la Universidad alemana es la voluntad de ciencia en el sentido de aceptar la misión espiritual histórica del pueblo alemán, pueblo que se conoce a sí mismo en su Estado. Ciencia y destino alemán tienen *sobre todo* que llegar, queriendo su esencia, al poder. Y lo lograrán si, y sólo si, nosotros, profesores y alumnos, exponemos, *por un lado*, la ciencia a su más propia necesidad y, *por otro*, nos mantenemos firmes en el destino alemán con todo su apremio. (...)

Si queremos comprender la esencia de la ciencia, tenemos antes que dejar bien clara la cuestión decisiva: ¿debe, para nosotros, seguir *existiendo* aún la ciencia, o debemos dejarla correr hacia un rápido final? Que deba haber ciencia no es algo incondicionadamente necesario. Pero, si debe haber ciencia y si debe existir *para* nosotros y *por* nosotros, ¿en qué condiciones puede entonces realmente existir?

(16).- Aquesta deducció de la filosofia universitària heideggeriana del, diguem-ne, seu plantejament de l'interrogant metafísic va estar argumentada pel propi filòsof de Freiburg en la defensa davant la comissió depuradora de la seua universitat, l'any 1945, i també en la entrevista amb l'*Spiegel* (23/09/1966), publicada pòstumament (26/05/1976). D'aquestes dues peces hi ha una edició castellana, amb el discurs rectoral sobre "L'autoafirmació de la Universitat alemanya", amb traducció i introducció de Ramón Rodríguez (Madrid, Tecnos, 1989). Les referències esmentades es troben a les pàgines 22 i 53.

Sólo si nos situamos de nuevo bajo el influjo del *inicio* de nuestra existencia histórico-espiritual. Este inicio es el surgimiento (*Aufbruch*) de la filosofía griega. Con ella, el hombre occidental, por la fuerza de la lengua de un pueblo, se erige por primera vez frente al ente en su totalidad." (17)

I pel que fa al nazisme:

"¿Queremos la esencia de la Universidad alemana o no la queremos? De nosotros depende si vamos -y hasta qué punto- a esforzarnos o no, a fondo y no de manera meramente ocasional, en la autorreflexión y en la autoafirmación, o si, con la mejor intención, nos vamos a limitar a cambiar simplemente las antiguas instituciones y a añadir otras nuevas. Nadie nos impedirá hacerlo.

Pero tampoco nadie nos preguntará si queremos o no, cuando la fuerza espiritual de Occidente fracase y éste se salga de quicio, cuando la cultura espectral y muerta se desplome, y precipite todas las fuerzas en el desconcierto y las deje asfixiarse en la locura.

Que tales cosas acontezcan o no, depende tan sólo de que nos queramos todavía, o más bien de nuevo, como pueblo histórico-espiritual, o de que abandonemos tal querer. Cada individuo también decide, incluso precisamente cuando evita esta decisión.

Pero queremos que nuestro pueblo cumpla con su misión histórica.

Queremos ser nosotros mismos. Pues la fuerza joven y reciente del pueblo, que ya está pasando a nosotros, ya ha decidido.

Pero el esplendor y la grandeza de esta puesta en marcha (*Aufbruch*) sólo los comprenderemos plenamente cuando hagamos nuestra la grande y profunda reflexión con la que la vieja sabiduría griega pudo decir:

τὰ...μεγάλα πάντα ἐπισηφᾶ

"Todo lo grande está en medio de la tempestad (*Sturm*)".

(Platón, *República*, 497 d, 9)." (18)

A més del nexa conceptual introduït pel mot "Aufbruch", és clar que el text es mou dintre de la, diguem-ne, xarxa teòrica del nazisme. I, resta clar també, que un "peix" com aquest podia no haver caigut-hi (19). Ens interessa,

(17).- "L'autoafirmació de la universitat alemanya", pp. 8-9 de l'edic. cit.

(18).- *Ibid.*, pp. 18-19. Es significativa la traducció poetitzant que introdueix *Sturm* (tempesta) per *episphalê*, més bé "tot allò que està amb el risc de perir". *Sturm*, també "assalt", era un mot molt emprat pels nazis.

(19).- El debat sobre Heidegger i el nazisme ha estat molt mogut darrerament, sobretot a partir de la publicació del llibre de Victor Fariás *Heidegger et le nazisme* (Lagrasse, Verdier, 1987). Algunes contribucions remarcables des d'aleshores han estat: J. Altwegg (edic. a cura de): *Die Heidegger Kontroverse*, Frankfurt, Athenaeum, 1988; P. Aubenque: "Encore Heidegger et le nazisme", *Le Débat* 48, Paris, Gallimard, 1988; R.

però, seguir el fil de la relació entre Filosofia i ensenyament. El que més sorprèn des d'aquesta perspectiva del text de *L'autoafirmació de la Universitat alemanya* és l'absència de referències directes a la tradició alemanya de Filosofia universitària. No s'hi parla explícitament de Kant, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Steffens, Schopenhauer o Nietzsche, per

Augstein: "Aber nicht philosophieren!", *Der Spiegel*, 48 (1987), pp. 212-221. J. Beaudrillard: "Necrospectiva acerca de Heidegger", *El País*, 16/2/1988; J. Derrida: Entrevista a *El País*, 19-11-87; *id.*: *De l'esprit*, Paris, 1988; *id.*: "Heideggers Schweigen", a G. Neske - E. Kettering (edic. a cura de): *Antwort. Martin Heidegger im Gespräch*, Pfullingen, Neske, 1988, pp. 157-163; Victor Fariás: Entrevista a *El País*, 19/2/1988; *id.*: "Una respuesta a Jacques Derrida", *El País*, 17/12/88; *id.*: "La miseria de un centenario. No es compatible un compromiso político lamentable con una filosofía grandiosa", *El País*, 21/9/1989; J. P. Faye: "Heidegger l'état et l'être", *Lignes*, 2 (1988); F. Fedier: *Heidegger. Anatomie d'un scandale*, Paris, Laffont, 1988; Luc Ferry: "Una crítica en nombre del presente", *El País*, 21/9/1989; Alain Finkielkraut: "Una grotesca histeria. El proceso al filósofo recuerda las campañas estalinistas de los años cincuenta", *El País*, 21/9/1989; F. Franzen: "Die Sehnsucht nach Härte und Schwere", a Gethmann-Siefert - O. Pöggeler (edic. a cura de): *Heidegger und die praktische Philosophie*, Frankfurt, Suhrkamp, 1988, pp. 78-92; H.-G. Gadamer: "Comme Platon à Syracuse", *Le Nouvel Observateur*, 22/1/1988; Gethmann-Siefert - O. Pöggeler, *op. cit.*; H. Gottschalk: "Heideggers Rektoratszeit", a Neske - Kettering, *op. cit.*, pp. 184-190; Carlos Gurméndez: "Eterno extranjero. Una cala en el concepto de alienación", *El País*, 21/9/1989; H. Jonas: "Heideggers Entschlossenheit und Entschluss", a Neske - Kettering, *op. cit.*, pp. 221-232; Ph. Lacque-Labarthe: *La fiction du politique. Heidegger, l'arte et la politique*, Breteuil, Ch. Bourgois, 1988, collection "Détroits"; E. Levinas: "Bewunderung und Enttäuschung", a Neske - Kettering, *op. cit.*, pp. 163-170; *id.*: "Comme un consentement", *Le Nouvel Observateur*, 22/1/1988; K. Löwith: *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933*, Stuttgart, Metzler, 1986; Agapito Maestre: "Una incógnita ética. El filósofo alemán ha llevado a cabo un 'enmascaramiento' de su propio pensamiento", *El País*, 21/9/1989; H. Marcuse: Carta a Heidegger del 28/8/1947, *El País*, 26/2/1988; R. Marten: "Heideggers Geist", *Allmende*, 20 (1988), pp. 82-95; Reyes Mate: "Un centenario amargo. La historia de su vida no es como la cuenta el filósofo", *El País*, 21/9/1988; G. Neske - E. Kettering: *op. cit.*; E. Nolte: "Philosophie und Nationalsozialismus", a Gethmann-Siefert - O. Pöggeler, *op. cit.*; H. Ott: "Wege und Abwege. Zu Fariás'kritischer Heidegger-Studie", *Neue Zürcher Zeitung*, 22/11/1987; *id.*: "M. Heidegger und der Nationalsozialismus", a Gethmann-Siefert - O. Pöggeler, *op. cit.*, pp. 64-78; *id.*: *M. Heidegger. Unterwegs zu seiner Biographie*, Frankfurt/New York, Campus, 1988; O. Pöggeler: "Heideggers politische Selbstverständnis", a Gethmann-Siefert - O. Pöggeler, *op. cit.*; *id.*: "La política de Heidegger", *El País*, 21/9/1989; Abel Posse: "El quebranto del límite. 'Lo abierto' y el desvío cultural de Occidente", *El País*, 21/9/1989; Ramón Rodríguez: "Estudio Preliminar: Heidegger y el Nacionalsocialismo: ¿Un viaje a Siracusa?", a M. Heidegger: *La autoafirmación de la universidad alemana*, edic. cit., pp. ix-xlix; R. Schürmann: "Zeitschrift und Politik in Heideggers Spätphilosophie", a Gethmann-Siefert - O. Pöggeler, *op. cit.*, pp. 93-107.

esmentar aquells autors que ja hem analitzat aci, i això malgrat que les referències en són ben potents. Heidegger relaciona Filosofia amb llibertat acadèmica, com ja feia Kant⁽²⁰⁾, apel·la a un suposat destí del poble alemany, d'una manera semblant a com feia Fichte, i al seu argument es destacada la funció d'un *Urwissen*, a l'estil de Schelling. Aquest escamoteig té repercussions filosòfiques més amples. S'opera aci de la mateixa manera que s'havia fet a *Sein und Zeit*, la qual cosa significa l'absència d'instàncies de control i, en definitiva, l'apropament a l'irracionalisme. J. Habermas ho expressa molt bé pel que fa a *Sein und Zeit*, el mateix podriem dir *mutatis mutandi* de la filosofia universitària del Rector de Freiburg (copiarem en castellà aquest llarg però important passatge):

"Según lo entiende la historia del Ser, la filosofía occidental recorre, de Platón a Nietzsche, un camino progresivo olvido del Ser. Este camino está marcado por tres grandes pasos: el paso del pensamiento presocrático al pensamiento platónico-aristotélico, el paso del pensamiento griego al pensamiento romano-cristiano y, finalmente, el paso del pensamiento medieval al pensamiento moderno. Heidegger pregunta radicalmente y se adentra en lo originario, el contexto descubierto es fascinante; sin embargo, su concepción es en su conjunto unilateral. Esta unilateralidad se basa en un doble efecto. Heidegger no se da cuenta de que su planteamiento específico no es original en modo alguno, sino que surge en el contexto de esa línea de pensamiento peculiarmente alemán que a través de Schelling, Hölderlin y Hegel se remonta a Böhme; por otro lado, no parece dispuesto a admitir ya su procedencia teológica, a admitir que la existencia histórica de que habla *Ser y Tiempo* circunscribe un ámbito de experiencias específicamente cristianas que a través de Kierkegaard se remonta a San Agustín. En nuestro contexto nos importa subrayar que con el silenciamiento y eliminación de esas dos circunstancias desaparecen dos importantes instancias de control. Si el cristianismo, con el afianzamiento que supone de la idea de la existencia de dos mundos, queda reducido a una simple etapa en el proceso de degeneración del pensamiento occidental, entonces la idea -todavía central para Hegel- de la igualdad de todos ante Dios y de la libertad de cada uno, ya no puede ofrecer ningún contrapeso efectivo: ni un contrapeso individual-igualitario contra el privilegio natural de los más fuertes ni un contrapeso cosmopolita contra la idea de un destino especial reservado por la historia al pueblo alemán. Y si, en segundo lugar, no se reconoce que desde Descartes, paralelamente a la línea de pensamiento que convierte a las cosas en manipulables por medio del

(20).- Malgrat que arriba a conclusions diferents. D'això diu: "Darse a sí mismo la ley es la suprema libertad. La tan celebrada "libertad académica" es expulsada de la Universidad alemana; pues, por puramente negativa, era inauténtica." (pp. 13-14).

cálculo, corre otra que se guía por la idea de una escucha comprensiva del sentido de las cosas y de la tradición, entonces ya no puede resaltar la plasticidad dialéctica de la evolución del pensamiento moderno, una dialéctica que presta su legitimación creadora al pensamiento cuyo objetivo es la dominación por medio de la objetivación, protegiéndolo con ello de una identificación unilateral con el "término medio", el mundo de la simple opinión. Por este lado, falta, pues, el correctivo práctico-racional." (21)

En resum, a l'obra de Heidegger tornem a trobar el lligam entre la Filosofia i l'ensenyament, doncs si bé biogràficament el pensador de Freiburg va romandre separat per moments de la Universitat, podem establir un nexa entre el període més fonamental de la seua producció, desde *Sein und Zeit* fins la seua tornada sobre Hölderlin (22), i la filosofia universitària que va proclamar en temps de l'ascensió del nazisme. Encara que sobre aquests temes continuarà la polèmica.

(21).- J. Habermas, *Perfils filosòfico-polítics*, pp. 63-64 de l'edic. cit.

(22).- És ben significatiu el fet que quan el nazisme comença a allunyar-se de les seues expectatives, Heidegger torne a la lectura de Hölderlin, i que des del seu discurs rectoral, *Die Selbstbehauptung der deutschen Universität*, i algunes altres intervencions que marcaren el seu compromís amb el règim (com ara, la conferència de juny de 1933 davant dels estudiants de la Universitat de Heidelberg -*Heidelberg Neueste Nachrichten* 1/7/1933; les intervencions arreglades a P. Hühnerfeld, *In Sachen Heidegger*, 1959, p. 107; i les referències a "la veritat i la grandesa interiors del moviment del nacional-socialisme", al seu seminari de 1935 publicat com *Einführung in die Metaphysik*, 1953, p. 152) fins la *Carta sobre l'Humanisme*, de 1947, només publiqui dos llibres sobre Hölderlin -*Hölderlin und das Wesen der Dichtung*, 1937, i *Erläuterungen zu Hölderlin*, 1944-. Aquesta tornada té un caràcter de "re-fonamentació", d'arrelament bàsic front a la decepció o la dispersió. Si hem de creure les seues declaracions a l'*Spiegel*, Heidegger reconeix-hi:

HEIDEGGER: (...) Mi pensamiento está en una ineludible relación con la poesía de Hölderlin. Tengo a Hölderlin no por un poeta cualquiera cuya obra es, junto a otras muchas, tema de los historiadores de la literatura. Hölderlin es para mí el poeta que enseña el futuro, que espera el dios, y que, por tanto, no puede quedar como mero objeto de investigación histórico-literaria. (...)

SPIEGEL: ¿Atribuye Vd. a los alemanes una tarea especial?

HEIDEGGER: SI, en el sentido del diálogo con Hölderlin.

SPIEGEL: ¿Cree Vd. que los alemanes tienen una cualificación específica para es cambio?

HEIDEGGER: Pienso en el particular e íntimo parentesco de la lengua alemana con la lengua de los griegos y con su pensamiento..." (edic. cit., pp. 78-80).

De nou el fantasma de l'*Aufbruch*...

b) El mestre a Cambridge (sobre L. Wittgenstein).

Ludwig Wittgenstein ha estat el filòsof més important del segle XX⁽²³⁾ doncs no sols ha determinat el sorgiment de dos corrents força importants, com ara el positivisme lògic i la filosofia analítica⁽²⁴⁾, sinó que

(23).- Els reculls bibliogràfics sobre la Filosofia de Wittgenstein més importants són: Ilona Borgis: *Index zu Wittgensteins-Bibliographie*, 1968; K. T. Fann: "A Wittgenstein Bibliography", *International Philosophical Quarterly*, 7 (1967), 311-39; *id.*: *A Wittgenstein Bibliography*, 1977; Guido Frongia: *Guida alla letteratura su Wittgenstein. Storia e analisi della critica*, Urbino, Pubblicazione dell'Università - Argalia, 1981; Ricardo Jordana: "Nota bibliográfica", a J. Ferrater Mora, et. al.: *Las filosofías de Ludwig Wittgenstein*, Barcelona, Oikos-tau, 1966, pp.205-210; François Lapointe: *Ludwig Wittgenstein. A Comprehensive Bibliography*, Westport, Greenwood Press, 1980.

(24).- Deixant de banda les obres dels autors principals, una bibliografia mínima sobre aquest corrents està composta de les obres següents: P. Achinstein - F. Barker (edits.): *The Legacy of Logical Positivism*, Baltimore, 1969; K. Ajdukiewicz: *Beiträge zur Methodologie der deduktiven Wissenschaften*, Lwow, 1921; W. P. Alston, et. al.: *Los orígenes de la filosofía analítica*, Tecnos, 1976; R. R. Ammerman (edit.): *Classics of Analytic Philosophy*, New York, 1965; A. J. Ayer et. al.: *The Revolution in Philosophy*, London, 1956; A. J. Ayer (edit.): *Logical Positivism*, Chicago, 1959; G. Bergmann: *The Metaphysics of Logical Positivism*, London, 1954, 1967²; M. Black: *The Nature of Mathematics*, 1933, London, 1965; *id.*: *Critical Thinking*, New York, 1952; *id.*: *Problems of Analysis*, London, 1954; *id.*: *Models and Metaphors*, Cornell, 1962; *id.*: *The Labyrinth of Language*, London, 1969; M. Black (edit.): *Philosophical Analysis*, Prentice Hall, 1950, 1963²; J. L. Blasco Estelles: *Lenguaje, Filosofía y Conocimiento*, Barcelona, 1971; *id.*: *Significado y Experiencia. La Teoría del Conocimiento y la Metafísica en el Positivismo lógico*, Barcelona, 1984; J. L. Blasco Estelles et. al.: *Filosofía y Ciencia en el pensamiento español contemporáneo*, Madrid, 1973; L. Blomfield: *Linguistic Aspects of Science*, Chicago, 1939; Mario Bunge (edit.): *Antología Semántica*, Buenos Aires, 1960; R. J. Butler (edit.): *Analytical Philosophy (first series)* Oxford, 1962, 1966²; (second series), 1965, 1968²; C. E. Caton (edit.): *Philosophy and Ordinary Language*, Illinois, 1983; V. C. Chappell (edit.): *Ordinary Languages: Essays in philosophical Method*, New Jersey, 1963; M. J. Charlesworth: *Philosophy and Linguistic Analysis*, Pittsburgh, 1961; W. Dubislav: *Die Philosophie der Mathematik in der Gegenwart*, Berlin, 1932; P. Edwards - A. Pap (edit.): *A Modern Introduction to Philosophy*, Glencoe-London, 1957; W. Elton (edit.): *Aesthetics and Language*, Oxford, 1954; G. Fano: *Neopositivismo, análisis del lenguaje y cibernética*, Barcelona, 1972; J. K. Feibleman: *Inside the great mirror. A critical Examination of the Philosophy of Russell, Wittgenstein and their Followers*, The Hague, 1958; H. Feigl: *Theorie und Erfahrung*, Berlin, 1921; *id.*: *Inquiries and Provocations*, Dordrecht, 1981; H. Feigl - W. Sellars: *Readings in Philosophical Analysis*, New York, 1949; H. Feigl - M. Scriven (edits.): *Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, vol. I: *The Foundations of Science and the Concepts of Psychology and Psychoanalysis*, Minneapolis, 1956; H. Feigl - M. Scriven - G. Maxwell: (edits.): *Minnesota Studies in*

a més ha influït decisivament en la resta i ha aportat llum nova a les

the Philosophy of Science; vol. II: *Concepts, Theories, and the Mind-Body Problem*, Minneapolis, 1958; H. Feigl - St. Toulmin: *El legado del Positivismo Lógico*, Valencia, 1981; J. Ferrater Mora: *Indagaciones sobre el Lenguaje*, Madrid, 1970; A. G. N. Flew: (edit.): *Logic and Language* (first series), Oxford, 1951, 1963²; (second series), 1953, 1966²; id.: *Essays in Conceptual Analysis*, London, 1956; A. Flew - A. Maïntyre (edits.): *New Essays in Philosophical Theology*, London-New York, 1955; J. A. Fodor - J. J. Katz (edits.): *The Structure of Language*, Prentice Hall, 1964; P. Frank: *Das Kausalgesetz und seine Grenzen*, Wien, 1932; id.: *Das Ende des mechanistischen Physik*, Wien, 1935; id.: *Foundations of Physics*, Chicago, 1946; id.: *Modern Science and Its Philosophy*, Cambridge, 1949; E. Gellner: *Words and Things*, London, 1959; N. Goodman: *The Structure of Appearance*, Cambridge (Mass.), 1951; H. Hahn: *Überflüssige Wesenheiten*, Wien, 1929; H. von Helmholtz: *Schriften zur Erkenntnistheorie* (edit. M. Schlick y P. Hertz), Berlin, 1921; C. G. Hempel: *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*, Chicago, 1952; J. Hospers: *An Introduction to Philosophical Analysis*, New York, 1953; Alan Janik - Stephen Toulmin: *La Viena de Wittgenstein*, Madrid, 1974; J. Jørgensen: *The Development of Logical Empiricism*, Chicago, 1951; E. Kaila: *Der Logistische Neupositivismus: Eine kritische Studie*, Turku, 1930; id.: *Über das System der Wirklichkeitsbegriffe*, Helsinki, 1936; id.: *Über den physikalischen Realitätsbegriff*, Helsinki, 1941; J. Katz: *The Philosophy of Language*, New York, 1966; V. Kraft: *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre*, Wien, Springer, 1937; id.: *Mathematik, Logik und Erfahrung*, Wien, 1947; id.: *Einführung in die Philosophie-Philosophie, Weltanschauung, Wissenschaft*, Wien, 1947; id.: *Der Wiener Kreis. Der Ursprung des Neupositivismus*, Wien, 1950; C. I. Lewis: *An Analysis of Knowledge and Valuation*, La Salle (Ill.), 1946, 1962²; L. Linsky: *Referring*, New York, 1967; L. Linsky (edit.): *Semantics and the Philosophy of Language*, Illinois, 1952, 1964²; M. Macdonald (edit.): *Philosophy and Analysis*, Oxford, 1954, 1966²; R. von Mises: *Wahrscheinlichkeit, Statistik und Wahrheit*, Wien, 1936; id.: *Ernst Mach und die empiristische Wissenschaftsauffassung*, Gravenhague, 1938; C. W. Morris: *Logical Positivism, Pragmatism, and Scientific Empiricism*, Paris, 1937; J. Muguerza (edit.): *La concepción analítica de la Filosofía*, 2 vols., Madrid, 1974; E. Nagel: *On the Logic of Measurement*, New York, 1930; id.: *Principles of Theory of Probability*, Chicago, 1939; id.: *Sovereign Reason*, Glencoe, 1954; id.: *Logic Without Metaphysics*, Glencoe, 1956; O. Neurath: *Antispengler*, München, 1921; id.: *Einheitswissenschaft und Psychologie*, Springer 1933; id.: *Le développement du Cercle de Vienne et l'avenir de l'empirisme logique*, Paris, 1935; id.: *Was bedeutet rationale Wirtschaftsbetrachtung?*, Wien, 1935; id.: *Foundations of the Social Sciences*, Chicago, 1944; O. Neurath et. al.: *Wissenschaftliche Weltauffassung: Der Wiener Kreis*, Wien, 1929; id.: *Zur Encyklopädie der Einheitswissenschaft, Vorträge, Einheitswissenschaft*, 1938; A. Pap: *Elements of Analytic Philosophy*, New York, 1949; id.: *Analytische Erkenntnistheorie*, Wien, 1955; G. H. R. Parkinson (edit.): *The Theory of Meaning*, London, 1968; J. Passmore: *A Hundred Years of Philosophy*, London, 1968; D. Pears (edit.): *The Nature of Metaphysics*, London, 1957; A. Petzäll: *Der Logistische Neupositivismus*, 1930; id.: *Logistischer Positivismus*, Göteborg, 1931; M. Porta: *El Positivismo Lógico. El Círculo de Viena*, Barcelona, 1983; M. Przelecki: *The Logic and Empirical Theories*, London, 1969. 1931; H. Reichenbach: *Ziele und Wege der heutigen Naturphilosophie*, Leipzig, 1931; id.: *The Rise of Scientific Philosophy*, Berkeley-Los Angeles, 1951; C. D. Rollins (edit.): *Knowledge and Experience*, Pittsburgh, 1966; R. Rorty (edit.): *The Linguistic Turn*,

disciplines relacionades amb la Filosofia.

La primera Filosofia de Wittgenstein, la del *Tractatus*, parteix de la confluència de tres elements: a) l'ètica de Kierkegaard i Tolstoi⁽²⁵⁾; b) la

Chicago, 1967; L. S. Stebbing: *Logical Positivism and Analysis*, London, 1933; P. F. Strawson (edit.): *Philosophical Logic*, London, 1967; F. Waismann: *Einführung in das mathematische Denken*, Wien, 1936; id.: *The Principles of Linguistic Philosophy*, London, 1965, 1968^{2a}; J. K. Weinberg: *An Examination of Logical Positivism*, London, New York, 1936; M. Weitz (edit.): *20th-Century Philosophy: The Analytic Tradition*, London, 1966; B. Williams - A. Montefiore (edits.): *British Analytical Philosophy*, London, 1966, 1967^{2a}; H. Weyl: *Philosophie der Mathematik und Naturwissenschaft*, München-Berlin, 1927; P. Ziff: *Semantic Analysis*, New York, 1960; Es publiquen algunes col·leccions de llibres sobre aquest corrent, com ara: "Vienna Circle Collection" (edit. por Henk L. Mulder, Robert S. Cohen y Brian McGuines), Dordrecht, 1973 y ss. Fins el 30/VI/1987 ha publicat 15 vols. amb obres de Neurath, Mach, Reichenbach, Waismann, Kaufmann, Kaila, etc. "Synthese Library" (edit. por Jaakko Hintikka et. al.), Dordrecht, 1959 i ss. Amb més de 130 vols. ha publicat obres sobre Frank, Carnap, Helmholtz, Reichenbach, etc. A més d'aquestes obres cal que assenyalem les revistes publicades pels neopositivistes. En la tradició analítica es més freqüent la comunicació mitjançant articles que la redacció de llibres, fins i tot aquest solen ser compilacions d'articles de un o varios autors: *Erkenntnis*, zugleich *Annalen der Philosophie*. Hrsg. von Rudolf Carnap und Hans Reichenbach, 8 vols., Leipzig, 1930-37, The Hague, 1938-1940. *Beihefte der "Erkenntnis"*. Hrsg. von Hans Reichenbach und Rudolf Carnap, 1 vol., Leipzig, 1931. *Einheitswissenschaft*. Schriften hrsg. von Otto Neurath in Verbindung mit Rudolf Carnap und anderen. 9 vols., Wien, 193-1935. *International Encyclopedia of Unified Science*, Ed.-in-chief, Otto Neurath (d. 1945); assoc. eds., Rudolf Carnap, Charles W. Morris, 17 vols., Chicago, 1938 y ss. *International Encyclopedia of Unified Science*, edit. by O. Neurath, Rudolf Carnap, Charles Morris. Chicago, [1955]. *Erkenntnis*. An *International Journal of Analytic Philosophy*, edits. Carl G. Hempel, Wolfgang Stegmüller and Wilhelm K. Essler, vol. 1-8 (1930-40), vol. 9-16 (1975-81), vol. 17-18 (1982), Dordrecht. *Philosophical Studies*. An *International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition*, Editor-in-Chief: John Pollock, Minnesota (Min.), 1950 y ss. Destaca también el monográfico: *La Philosophie Analytique*, Cahiers de Royaumont, Philosophie n° IV, Paris, 1962. Las revistas siguientes han publicado con frecuencia artículos en esta corriente: *Acta Philosophica Fennica* (Helsinki). *Analysis* (Oxford). *Archiv für mathem. Logik und Grundlagenforschung* (Stuttgart). *Archiv für Philosophie* (Stuttgart). *British Journal of the Philosophy of Science* (Edinburgh). *Dialectica* (Neuchâtel). *Inquiry* (Oslo). *Journal of Philosophy* (New York). *Journal of Symbolic Logic* (Providence, Rhode Island). *Logique et Analysis* (Louvain). *Methodos* (Milano). *Mind* (Edinburgh). *Philosophical Review* (New York). *Philosophy* (London). *Philosophy of Science* (Baltimore). *Proceedings of the Aristotelian Society* (London). *Ratio* (Frankfurt (Main)). *Theoria* (Ludd-Copenhagen). *Zeitschrift für mathem. Logik und Grundlagen der Mathematik* (Berlin).

(25).- La influència d'ambdós autors i les preocupacions wittgenstenianes al voltant de la mort han estat ben documentades pels seus diaris, tant

física de Hertz i Boltzmann⁽²⁶⁾; i c) la lògica de Frege i Russell⁽²⁷⁾.

Pensem⁽²⁸⁾ que Wittgenstein al *Tractatus logico-philosophicus* estableix el que considera un "model" (Bild) definitiu de com "han de" funcionar les proposicions (per a que, per exemple, tinguin significat les mecàniques axiomàtiques), permetent així de distingir allò que pot dir-se, amb proposicions amb estructura lògica, d'allò que només pot mostrar-se (ètica i estètica). Aquesta interpretació té bàsicament un defecte i dues virtuts remarcables. El defecte és presentar un Wittgenstein que copiaria fil per randa la manera de procedir de Kant (també aquest, tot seguint recerques científiques -Newton en lloc de Hertz-) intentaria delimitar les condicions de possibilitat dels judicis sintètics a priori, tot i separant les proposicions científiques dels discursos de les metafísiques dogmàtiques⁽²⁹⁾. La primera virtut que n'assenyalarem és el respecte al contexte cultural i biogràfic del jove Wittgenstein. La segona és raó de com, havent influït decisivament Wittgenstein el sorgiment del moviment

l'anomenat *Diari filosòfic* (*Tagebücher 1914-1916*, a Ludwig Wittgenstein. *Schriften*, Frankfurt a. M., Suhrkamp V., 1969, tom I; n'hi ha una edic. cast., a cura de Jacobo Muñoz, Barcelona, Ariel, 1982), com els dits "Diaris secrets" ("Geheime Tagebücher", edic. a cura de Wilhelm Baum, vers. bilingüe alemany/català a la rev. *Saber*, 5 i 6 de l'any 1985). Cal fer esment també de dues influències importants de Wittgenstein a la seua joventut: la lectura de *Die Welt als Wille und Vorstellung*, de Schopenhauer, i, potser per mitjà d'aquest, Kant.

(26).- El jove Wittgenstein volia estudiar mecànica amb Boltzmann, però aquest es va suïcidar l'any 1906, per això seguí estudis a Berlín, i no pas a Viena on havia ensenyat Boltzmann. L'any 1908, Wittgenstein es va matricular a Manchester com a estudiant d'enginyeria.

(27).- Des dels anys 1911 fins el 1914 s'entrevistà amb Frege a Jena, va estudiar a Cambridge amb Russell, Whitehead i Moore (on també trobem en aquell període l'economista i matemàtic J. M. Keynes, l'economista B. H. Hardy i el lògic W. E. Johnson. Els investigadors han destacat també algunes altres influències més difuses però importants, com ara Mauthner, Schönberg, Karl Kraus, etc.

(28).- La nostra interpretació segueix els estudis de Stephen Toulmin i Allan Janik citats anteriorment.

(29).- És clar, així, que la lectura de Peter F. Strawson de la *Crítica de la raó pura*, *The Bounds of Sense* (edic. cast. *Los límites del sentido*, Madrid, Revista de Occidente, 1975) venia, diguem-ne donada.

Positivisme Lògic, no hi participà. Podem entendre (potser, sintetitzant-ho molt) que, on Wittgenstein presentava un model del funcionament de la proposició, els neoempiristes trobaren una descripció de la relació llenguatge-món. Vegem-ho més concretament pel que fa a la determinació de la funció de la Filosofia. Wittgenstein escriu al *Tractatus*:

"La finalitat (Zweck) de la Filosofia és l'aclariment lògic dels pensaments.

La Filosofia no és una doctrina (Lehre), sinó una activitat (Tätigkeit).

Una obra filosòfica consisteix essencialment en elucidacions.

El resultat de la Filosofia no són 'proposicions filosòfiques', sinó l'esdevenir-clar (Klarwerden) de les proposicions.

La Filosofia ha de fer clars i delimitar rigorosament els pensaments, que d'altra manera serien, per dir-ho així, tèrbols i vagues".

(Proposició 4.112) (30)

La recepció que d'aquestes afirmacions fan els pensadors neopositivistes, més concretament el membres del Cercle de Viena, és la següent:

"La clarificació dels problemes condueix en part a que siguin desemmascarats com aparença-problemes, en part a transformar-los en problemes empírics, i amb això sotmesos al judici de la ciència de l'experiència. En aquesta clarificació dels problemes i dels enunciats, i no però en l'establiment d'enunciats pròpiament 'filosòfics', consisteix la tasca del treball (Arbeit) filosòfic. El mètode d'aquesta clarificació és aquell de l'anàlisi lògica." (31)

Cal adonar-s'hi de la radicalització dels vienesos, palesa al fer servir el mot "enunciat" (Aussage), en lloc de "proposició" (Satz), i a l'encunyar l'expressió "Scheinprobleme", que hem traduït per "aparença-problemes" (en lloc del més freqüent "pseudoproblemes"), per tal

(30).- *Tractatus logico-philosophicus*, 4.112, traduc. pròpia de la versió alemanya inclosa en l'edic. cast. a cura d'Enrique Tierno Galván, Madrid, Alianza, 1973, p. 84).

(31).- Hans Hahn, Otto Neurath, Rudolf Carnap ("Für den Verein Ernst Mach"): *Wissenschaftliche Weltauffassung der wiener Kreis*. Wien, Artur Wolf V., 1929, pp. 15-16.

d'evitar la connotació de falsetat i acostar el seu sentit al terme kantianà (der transzendente Schein) (32).

Els neopositivistes bandejaren l'interés per allò místic i accentuaren l'antitesi entre la ciència i la metafísica. Paradoxalment, mentre els membres del Cercle de Viena i de l'Escola de Berlín recuperaven la tradició dels escriptors anti-metafísics, Wittgenstein menyspreava totalment la Història de la Filosofia (33). Per dir-ho d'alguna manera, si la humanitat s'havia plantejat un problema (34), i podem oferir-ne la solució, no ens importen els precedents:

(32).- Veure el trasllat francès, que hi diu "simili-problème" (Antonia Soulez (edic.): Carnap, Hahn, Neurath, Schlick, Waismann: "Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits", Paris, Presses Universitaires de France, 1985, pp. 115 i 301-302.

(33).- Al IV Congrés de Filosofia al País Valencià (1986) presentarem una breu ponència on tractarem aquest tema, amb el títol: "¿Filosofia sin historia? A vueltas con Wittgenstein". L'actitud de desdeny de l'autor del *Tractatus* resta reflexada al següent paràgraf del seu pròleg: "De en quina mesura coincideixen els meus esforços amb els d'altres filòsofs, no vull jutjar. Doncs, allò que ací he escrit no té cap pretensió de novetat en particular; i, per això, no n'indique les fonts, perquè és indiferent per a mi si allò que he pensat, ha estat pensat per altres abans que per mi." (*Wittgenstein Schriften*, I, p. 9). Es tracta d'una vella anotació del seu diari: "Abans de res, no preocupar-se amb allò que alguna vegada ha estat escrit! Començar sempre de nou a pensar, com si encara no res hagués passat!" (*Tagebücher 1914-1916* -15.11.14-, *Wittgenstein Schriften*, I, p. 119). Del seu rebuig per la història dona raó l'aforisme: "Què m'importa la història? El meu món és el primer i l'únic!. Vull informar sobre el món que jo m'he trobat." (*Ibid.*, -2.9.16-. *Wittgenstein Schriften*, I, p. 175). La conclusió és el conegut solipsisme wittgenstenià ("... el món és el meu món ..."). A la ponència esmentada, relacionavem aquesta posició amb el rebuig que també patia el Kant de la *Crítica de la raó pura* (Cf. "arquitectònica de la raó pura") i dels *Prolegomena* ("La meua intenció es convencer a tots aquells que troben valuós d'ocupar-se amb la Metafísica, que és absolutament necessari, abans de posar les mans a l'obra, que consideren com a no succeït tot allò que ha passat fins ací." *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können* A 4, a *Immanuel Kant Werkausgabe*, edic. cit., tom V, p. 113), i després mostravem com el propi Kant i les crítiques hegelianes havien de tornar sobre la història de la Filosofia. Avui dia pensem que tal vegada desconsiderarem incorrectament el pes de l'influx de Schopenhauer a l'hora d'entendre les anotacions del jove Wittgenstein, doncs a l'escriptor de Danzig és molt més potent la concepció que la Filosofia ha de donar una solució i, si és encertada, concloure en silenci.

(34).- "La humanitat ha vislumbrat sempre que ha de donar-se un camp de qüestions al qual les respostes -a priori- estén simètricament unides formen una estructura acabada i regular." (*Tagebücher 1914-1916* -5.3.15-,

"El gran problema al voltant del qual gira tot allò que escric és: ¿Hi ha, a priori, un ordre al món, i si sí, en què consisteix?." (35)

I aquesta és la solució wittgensteniana:

"A la proposició (Satz) han de distingir-se tantes coses com hi ha a l'estat de coses (Sachlage) que representa (darstell).

Ambdós han de posseir la mateixa multiplicitat lògica (matemàtica) (logische (mathematische) Mannigfaltigkeit). (Cf. la Mecànica de Herz, sobre els Models (Modelle) Dinàmics)." (36)

Resolt el problema de la Filosofia i reduïda aquesta a mera activitat, Wittgenstein se'n retira i segueix la seua vocació de mestre. Durant el període 1919-1920 va estudiar en una escola per a mestres d'ensenyaments primari (Lehrerbildungsanstalt) a Viena. Als sis anys següents (1920-1926) va exercir de mestre en poblets molt allunyats de la regió de Schneeberg i Semmerling a la baixa Austria. Per problemes de relació, pateix una crisi i deixa l'escola. Mentre treballa de jardiner amb els monjos de Hütteldorf, escriu un "Diccionari per a xiquets" (37). Finalment, el 1929 torna a Cambridge, on romandria fins 1947 quan es va retirar a Irlanda i Austria. El 1951 va morir a Cambridge (38). Durant el seu magisteri a Cambridge, va donar un gir al seu pensament.

El Wittgenstein del *Tractatus* havia seguit la tradició de Frege i

Wittgenstein Schriften, I, p. 130).

(35).- *Ibid.* -1.6.15-, *Wittgenstein Schriften*, I, 144.

(36).- *Tractatus...*, 4.04. Adoneu-vos de la referència a Hertz.

(37).- Cf. Konrad Wünsche: *Der Volksschullehrer Ludwig Wittgenstein*, Frankfurt, Suhrkamp, 1985, número col. lec. 1299.

(38).- "Esquema biogràfic" per Georg Henrik von Wright, a J. Ferrater Mora *et. al.*: *Les filosofias de Ludwig Wittgenstein*, pp. 13-38 de l'edic. cit. Durant aquest període escriu Wittgenstein les *Philosophische Bemerkungen*, el *Quadern Blau*, el *Quadern Marró*, el *Quadern Groc*, va reelaborar la *Philosophische Grammatik*, *Bemerkungen über die Grundlagen der Mathematik*, les *Philosophische Untersuchungen*, *Über Gewissheit*.

Russell (i més enllà de Leibniz i Llull), que presumien un llenguatge formal ideal darrere del llenguatge donat i amb vinculacions semàntiques⁽³⁹⁾. Aquesta tendència, però, es truncaria a les *Philosophische Untersuchungen*:

"És clar que cada proposició (Satz) del nostre llenguatge 'és correcta tal i com és' ('in Ordnung ist, wie er ist'). És a dir, que no aspirem a un ideal: com si les nostres vagues proposicions habituals no tingueren encara un sentit (Sinn) molt irreprotxable i tinguérem primer que construir-nos un llenguatge perfecte."⁽⁴⁰⁾

Així tant la teoria dels *jocs lingüístics* que exposa Wittgenstein⁽⁴¹⁾, com la dels *actes de parla* que va elaborar J. L. Austin⁽⁴²⁾ suposen dues serioses objeccions en la mesura que mostren la pluralitat de funcions lingüístiques.

Com influeix tot açò a l'ensenyament filosòfic? Wittgenstein defensava la relació entre l'anàlisi i l'eliminació de la Filosofia i del seu ensenyament, dit en altres termes i pel que fa al tema que ens ocupa: *de la Filosofia de Wittgenstein es dedueix una conclusió negativa pel que fa a l'ensenyament filosòfic*. El propi filòsof de Viena ens ha deixat alguns passatges biogràfics on estímem que es reflexa aquesta conclusió. Vegem aquesta anècdota narrada per Norman Malcolm:

(39).- G. Frege: "Über Sinn und Bedeutung", *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, N. F., 100 (1892), pp. 192-205; B. Russell: "On Denoting" (1905), compil. a *Logic and Knowledge. Essays 1901-1950*, ed. R. Ch. Marsh.

(40).- *Philosophische Untersuchungen*, § 98 (Frankfurt, Suhrkamp, 1982³, núm. col. lec. 203. Sobre la pretensió wittgensteniana esmentada al *Tractatus*, veure els paràgrafs: 3.323, 3.324 i 3.325.

(41).- *Philosophische Untersuchungen*, §§ 42, 47, 49-51, 53, 57, 60, 64, 282, 441, etc.

(42).- J. L. Austin: *How to do Things with Words* (Oxford, 1962); id.: *Philosophical Papers* (Oxford, 1970²); John Searle: *Actes de parla*, vers. cast. Madrid, Cátedra, 1980.

"Un dia, passejant al llarg del riu, vérem un cartell d'un venedor de periòdics que anunciava que el govern alemany acusava el govern britànic d'instigar un recent intent d'assassinar Hitler amb una bomba. Açò va esdevenir-se en la tardor de 1939. Wittgenstein va dir, tot i referint-se a l'acusació alemanya: 'No m'estranyaria gens que fóra veritat'. Jo [Norman Malcolm] vaig replicar que no podia creure que els dirigents de la Gran Bretanya fessen aital cosa. Vaig defensar la idea que els britànics eren massa decents i civilitzats per tal d'intentar quelcom tan amagat, i vaig afegir que aital acte era incompatible amb el 'caràcter nacional' britànic. La meua observació va enutjar en gran manera a Wittgenstein. La va considerar una gran estupidesa i també un indicatiu que la formació filosòfica que ell tractava de donar-me no em serviria de res." (43)

Quan, a la tardor de 1940, nomenarem Norman Malcolm professor "instructor" a Princenton, Wittgenstein li va escriure:

"Tan sols per miracle podràs fer un treball decorós ensenyant Filosofia." (44).

Què més hom pot afegir? Ha de restar clar perquè el positivisme lògic i la filosofia analítica no aportaren una Didàctica de la Filosofia, en el sentit tradicional; malgrat això, aportaren una ben interessant Filosofia de l'Educació que veurem més endavant, així com els desenvolupaments de l'anàlisi post-wittgensteiniana.

(43).- Norman Malcolm: "Recuerdo de Ludwig Wittgenstein", a Josep Ferrater Mora, *op. cit.*, p. 46.

(44).- *Ibid.*, p. 49.

c) El "somniador del Kremlin" (a propòsit de V. I. Lenin).

Ja hem assenyalat⁽⁴⁵⁾ la peculiaritat del marxisme: presentar-se com una superació de la Filosofia clàssica, de la que pren elements fonamentals, però concebre's més a partir de l'antítesi ciència-ideologia, la qual cosa obliga a no deduir-ne una "didàctica de la Filosofia" en el sentit tradicional. Aquesta mateixa tensió la trobem en les obres del marxista històricament més influent de la primera meitat del segle XX: V. I. Lenin o "el somniador del Kremlin", com li anomenava l'escriptor anglès H. G. Wells.

Lenin té reservat un lloc en la història com el guia de la gran Revolució Soviètica Socialista, d'octubre de 1917. Les reflexions que inspiraren la seua acció s'inspiraren del marxisme. Allò que s'anomena el "leninisme" -o si voleu el "marxisme-leninisme"- és doncs la teoria que conduí aquells canvis històrics. Els projectes filosòfics de Lenin⁽⁴⁶⁾, en el sentit tradicional del terme, resten naturalment eclipsats o, millor dit, subordinats a un principi general: una conducta mental feta d'esforç de conèixer i voluntat de transformar⁽⁴⁷⁾.

(45).- Segona Part, II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del s. XIX; 1. El "podriment de l'Esperit Absolut"; a) Marx.

(46).- Ens referim, entre altres, a la seua coneguda obra *Materialisme i empiriocriticisme* (publicada l'any 1909), sobre la qual hom pot veure l'estudi d'Abram Sternin: *Acerca del trabajo de V. I. Lenin "Materialismo y Empiriocriticismo"*, vers. cast. Moscú, Progreso, 1989 (edic. orig. 1988), i als seus *Quaderns Filosòfics*, d'entre els quals destaca el seu estudi sobre la *Lògica* de Hegel, que sembla d'inserir-se en un projecte més ample per elaborar una dialèctica materialista, com mostra Bonifati Kedrov: "Los planes de Lenin para la elaboración de la dialéctica materialista", a *Problemas actuales de la dialéctica marxista (Problemas del mundo contemporáneo)*, núm. 32 (Moscú, 1978), pp. 28-63.

(47).- "La constante reconducción del pensamiento a una cismudaneidad gobernada por el principio de la práctica determina una práctica filosófica, un filosofar, que no consiste en sentar filosofemas, sino en vivir una conducta mental hecha de esfuerzo de conocer y voluntad de transformar." M. Sacristán: "Lenin y el filosofar", conferència dictada a la U.A.B., 23/IV/1970, inclosa com a introducció de la vers. cast. de *Materialisme i empiriocriticisme* (Barcelona, Grijalbo, 1975 -1.ª edic. Mèxic, Grijalbo, 1966-, p. xxx).

La Revolució Soviètica Sociatista li va dedicar una atenció destaca a l'ensenyament. Donem-li una ullada a les xifres i als canvis que s'esdevingueren:

Al camp de la cultura, en primer lloc, la tasca general de la construcció socialista, es planteja liquidar l'analfabetisme massiu: tres de cada quatre habitants no sabien llegir ni escriure, i particularment es tractava de les nacionalitats: el percentatge d'analfabetos entre els tadzhikos era del 96,1%; entre els uzbekos, el 98%; kazajos, el 99%; turkmenos, el 99,3%; kirguises, el 99,4%. A l'Àsia central existia el proverbi: "Ací és més fàcil trobar un oasi al desert que a una persona alfabetitzada". No tots els pobles tenien escriptura, i en alguna de les seues llengües no existia el verb "estudiar". D'entre els pobles del Nord hi havia aquests raonaments: "Hi ha que ensenyar al ren, hi ha que ensenyar al gos. Però, per què ensenyar a una persona?" Ella mateixa -diuen- sap com caçar i com viure. En uns apunts del Comissariat del Poble per als Afers de les Nacionalitats s'indicava que allò que més temia la població del Nord especialment era: "el paper escrit i amb segell, el servei militar i l'escola".

Després de la revolució es crearen escriptures per als pobles que en mancaven. Els abazintsis, els laksios, els balkaris, i altres pobles reberen als anys 20, per primera vegada en la seua història, llibres i materials didàctics en la seua llengua materna. Des de 1921 fins 1940 s'alfabetitzaren uns 60 milions de persones. Segons el cens de 1939, la població alfabetitzada superava el 87%. Fins i tot a les Repúbliques de l'Àsia Central el nombre de persones que sabien llegir i escriure oscil.lava entre el 70 i el 80%. L'Estat soviètic va organitzar en terminis molt breus els sistema d'instrucció pública. Així l'any 1933 s'implantà a la URSS l'ensenyament primari general de quatre anys, i a la fi d'aqueixa dècada era ja de set anys. Malgrat l'endarreriment històric d'aquestes mesures (que havien estat preses als E.U.A. en 1852-1900; a França, 1882; a Anglaterra, 1870), els ritmes assolits foren més ràpids que qualsevol altre país⁽⁴⁸⁾.

Dintre d'aquest gran moviment d'instrucció, l'ensenyament de la Filosofia s'entén des de la nova categoria de "cultura proletària" (Proletkult). El propi V. I. Lenin va definir breument, en un projecte de resolució per al I Congrés de Cultura Proletària (octubre de 1920)⁽⁴⁹⁾, aquesta categoria amb les

(48).- Tot seguint: Albert Nenarókov: *Historia ilustrada de la Gran Revolució Socialista de Octubre. 1917*, Moscú, Progreso, 1987, pp. 354-358.

(49).- Lenin es va oposar tant als que propugnaven la creació d'una nova cultura proletària, com ara, A. Bogdánov, P. Lébediev-Polianski, F. Pletniov i altres, sense cap relació amb la tradició, com també als que defensaven l'autonomia de l'organització Proletkult del sistema del Comissariat del Poble d'Instrucció, com sembla va fer A. Lunacharski.

tesis següents, que copiarem en castellà per tal d'evitar la doble traducció:

"1. En la República Soviética obrera y campesina, toda la organización de la instrucción, tanto en el terreno de la instrucción política en general como especialmente en el del arte, debe estar impregnada del espíritu de la lucha de clases del proletariado por el feliz cumplimiento de los fines de su dictadura, es decir, por el derrocamiento de la burguesía, la supresión de las clases y la abolición de toda explotación del hombre por el hombre.

2. Por ello, el proletariado debe tomar la parte más activa y principal en todos los asuntos relacionados con la instrucción pública, personificado tanto por su vanguardia, el Partido Comunista, como, en general, por toda la masa de organizaciones proletarias de distinto tipo."

Aquests dos primers punts assenyalen els principis polítics serveixen de quadre general al tema: la lluita de classes i la dictadura del proletariat, amb l'avantguarda del Partit Comunista; tots ells representen la concreció leninista del marxisme. Segueix el text plantejant la relació amb el pensament de Marx:

"3. Toda la experiencia de la historia moderna y, en particular, más de medio siglo de lucha revolucionaria del proletariado de todos los países desde la publicación del *Manifiesto Comunista* demuestran incontestablemente que sólo la concepción marxista del mundo expresa de modo correcto los intereses, el punto de vista y la cultura del proletariado revolucionario.

4. El marxismo ha conquistado su significación histórica universal como ideología del proletariado revolucionario porque no ha rechazado en modo alguno las más valiosas conquistas de la época burguesa, sino, por el contrario, ha asimilado y reelaborado todo lo que hubo de valioso en más de dos mil años de desarrollo del pensamiento y la cultura humanos. Sólo puede ser considerado desarrollo de la cultura verdaderamente proletaria el trabajo ulterior sobre la esa base y en esa misma dirección, inspirado por la experiencia práctica de la dictadura del proletariado como lucha final de éste contra toda explotación."

El marxisme esdevé doncs, per una banda, una concepció del món pròpia del proletariat revolucionari i, per altra, una ideologia amb significació universal. En aquest sentit, es presenta com una superació (assimilació i reelaboració) del pensament i la cultura humana. Hi ha doncs una tensió inherent al plantejament leninista: si accentuem el principis polítics (lluita de

classes, dictadura del proletariat, partit com avantguarda de la classe treballadora), hi haurà una subvaloració de les elaboracions culturals (com ara, la Filosofia) que cauen fora dels interessos del proletariat; si es destaca el caire universalista, s'accepta un compromís per tal de mostrar com s'esdevé realment la superació de la cultura proletària. Més concretament encara, pel que fa al nostre tema: si destaquem el paper de la lluita de classe i del partit, la Filosofia Marxista-Leninista, en tant que concepció del món, haurà d'ensenyar-se front a les concepcions no "proletàries", presentant-se com la seua antitesi: l'ensenyament tindrà llavors un component fortament polèmic; si, pel contrari, si es destaca la vessant universalista i superadora de la concepció marxista, no hi ha una cultura especial pròpia, ni, per dir-ho així, una Filosofia vertadera front a un munt de Filosofies falses, sinó més bé respostes -o qüestions- més encertades. Malgrat que, més endavant, tornarem sobre aquestes qüestions -al parlar de la Didàctica Problèmica de la Filosofia- pensem que Lenin, amb consciència de la tensió, s'inclinava per aquesta darrera posició:

"5. Sustentando firmemente este punto de vista de principio, el congreso de Proletkult de toda Rusia rechaza con la mayor energía, como inexacta teóricamente y perjudicial en la práctica, toda tentativa de encerrarse en sus propias organizaciones aisladas, de delimitar las esferas de acción del Comisariado del Pueblo de Instrucción y del Proletkult o de implantar la 'autonomía' de Proletkult dentro de las instituciones del Comisariado del Pueblo de Instrucción, etc. Por el contrario, el congreso impone a todas las organizaciones de Poletkult la obligación inexcusable de considerarse enteramente órganos auxiliares de la redde instituciones del Comisariado del Pueblo de Instrucción y cumplir sus tareas, como parte de las tareas de la dictadura del proletariado, bajo la dirección general del Poder soviético (especialmente del Comisariado del Pueblo de Instrucción) y del Partido Comunista de Rusia." (50).

En resum, a partir de les aportacions històriques i teòriques de Lenin es tanca la possibilitat d'una didàctica de la filosofia tradicional al si del

(50).- V. I. Lenin: "La cultura proletaria" (8/10/1920), a *Obras escogidas en tres tomos*, Moscú, Progreso, 1979, t. II, pp.493-494. És clar que l'exposició que hem fet adés potser pugua ser considerada com mancada d'una visió dialèctica de la qüestió, en la mesura que hem plantejat la tensió en termes "mecànics". Advertim ací aquesta mancança.

marxisme, i s'obri el camí a una nova síntesi entre ensenyament i Filosofia,
sub specie cultura i cosmovisió proletària.

d) El cardenal a Lovaina (sobre D. Mercier).

Conclourem aquest capítol, dedicat als nous girs de la Filosofia a la primera meitat (i bona part de la segona) del segle XX i les seues complexes relacions amb l'ensenyament, glossant un corrent ben tradicional: el neoescolàstic⁽⁵¹⁾. No exposarem ací les tesi d'aquest moviment, sinó més bé tornarem sobre les relacions entre el desenvolupament d'una doctrina i el seu ensenyament institucional o acadèmic.

La neoescolàstica i el tomisme tingueren una forta espenta amb la publicació de l'encíclica *Aeterni Patris* (1879), de Lleó XIII, que sota la fórmula *novis vetera augere* (augmentar allò vell amb allò nou), animava els filòsofs catòlics a inspirar-se en la Filosofia de l'Aquinate. Aquesta crida a reforçar una mena d'ortodoxia, front a corrents més eclèctiques, tingué un viu ressó en cercles filosòfics i establiments docents. Figura destacada d'aquest redreçament fou Désiré-Joseph Mercier (1851-1926).

(51).- Parlarem de neoescolàstica en un sentit ample. En sentit estricte caldria distingir dintre de les escoles més importants de la "Filosofia catòlica", cap a la meitat del segle, les següents: I. Neoagustinisme (amb diverses tendències, des d'intuicionistes fins pragmatistes), com ara Johannes Hessen i Peter Wust. II. Neoescolàstica, on cal distingir: 1) Escotisme, amb l'escola franciscana; 2) Suarisme, amb P. Descoqs i L. Fuetscher; 3) Tomisme, i dintre d'aquest: a) Un grup que tracta d'aunar el tomisme amb altres direccions no escolàstiques, com ara J. Marechal i J. Geysler; b) Molinisme; c) Tomisme pur, amb D. Mercier, Ambroise Gardeil, Joseph Gredt, Réginald Garrigou-Lagrange, Jacques Maritain, Antoine D. Sertillanges, Étienne Gilson, G. M. Manser, Alexander Horvath, Joseph Mausbach i Martin Grabmann. Afegirem algunes indicacions bibliogràfiques sobre el tomisme. P. Mandonnet i J. Destrez publicaren l'any 1921 una *Bibliographie Thomiste* (amb 12.219 títols i incompleta), que fou prosseguida pel *Bulletin Thomiste* l'any 1924 i els següents (amb cicles triennals i taules 1924-1933) i per *Divus Thomas. Commentarium de philosophia et theologia*, des del 1926; aquesta tasca ha estat continuada des del 1970 per la *Rassegna di Letteratura Tomistica*. També cal fer esment de l'obra de V. J. Bourke: *Thomistic Bibliography 1920-40*, 1945, que ha estat continuada com: V. J. Bourke - T. L. Miethe: *Thomistic Bibliography 1940-1978*, Westport, Greenwood Press, 1980. Han publicat introduccions al Tomisme, entre altres, É. Gilson, J. Maritain, A. D. Sertillanges, M. de Wulf, etc.; han fet exposicions sistemàtiques generals: J. Gredt, R. Jolivet, D. Mercier, D. Nys, M. de Wulf, etc. Hom pot veure també l'estudi històric de P. Dezza: *Alle origini del neotomismo*, Milà, 1940.

Després d'haver ensenyat al Seminari de Malinas, l'any 1882 fou nomenat Mercier professor de Filosofia tomista, inaugurant aquesta càtedra, a la Universitat de Lovaina. En 1888 hi fundà la Societat Filosòfica de Lovaina i en 1889 (1894 segons altres) fou el primer president de l'"Institut Supérieur de Philosophie" de la mateixa Universitat. Altres centres d'aquest caire havien estat el col·legi Alberoni de Piacenza i l'Acadèmia romana de Sant Tomàs, fundada tot just el 1879. L'Institut de Lovaina serviria de model a d'altres que s'anirien establint; així l'Institut Catòlic de París, que tingué com a primer rector a monsenyor De Hulst, la Universitat Catòlica de Milà, el Col·legi *Angelicum* romà i la Universitat de Freiburg a Suïssa, així com d'altres centres als països anglo-saxons.

La relació entre el moviment filosòfic i els establiments docents resta palesa al *Rapport sur les études supérieures* (1891) de Mercier, on demanava que fóra més ample el marc de l'antiga Filosofia per incloure-hi tot allò que pogueren aportar les ciències modernes. Per manifestar aquesta renovació i aquesta, diguem-ne, obertura, la *Revista Filosòfica de Lovaina* passa a anomenar-se *Revista Neo escolàstica de Filosofia*. Les publicacions periòdiques constituïren un altre mitjà, diguem-ne institucional, d'extensió del moviment. Així, podem fer esment de les següents:

- * *Angelicum*. Roma, 1924 i ss.
- * *Bulletin thomiste*. París, 1924 i ss.
- * *Ciencia tomista*. Salamanca.
- * *Divus Thomas*. Freiburg (Suïssa), 1886 i ss., 1923 i ss.
- * *Divus Thomas. Commentarium de philosophia et theologia*. Piacenza, 1880 i ss.
- * *Doctor Communis*. Roma.
- * *Estudios Filosóficos*. Valladolid, 1951 i ss. Trimestral.
- * *Giornale de Metafisica*. Torí, Genova, 1946 i ss. Bimensual.
- * *Laval Théologique et Philosophique*, Quebec, 1945 i ss. Quatrimestral.

- * *The New Scholasticism*. Washington (Catholic University of America), 1927 i ss. Trimestral.
- * *Revue de Philosophie*. Paris, 1876 i ss.
- * *Revue des sciences philosophiques et theologiques*. Paris, 1917.
- * *Revue Néoscolastique de Philosophie*, Lovaina 1945. Des de 1946, amb el títol *Revue Philosophique de Louvain*. Trimestral. Es suplementa amb el *Répertoire Bibliographique de la Philosophie*.
- * *Revue Thomiste*. Bruselles, Toulouse, Paris, 1893 i ss.
- * *Rivista di Filosofia Neo-scholastica* (o també: *Rivista filosofica neoscholastica*. Milà, 1909 i ss.
- * *Scholastik*, després sota el títol: *Theologie und Philosophie*. Freiburg in Bremen, 1926.
- * *The Thomist. A Speculative Quarterly Review*. Washington, 1939.
- * *Tijdschrift voor philosophie*. Lovaina, 1939 i ss.

A més d'aquestes revistes, també són importants alguns diccionaris i enciclopèdies (com ara: W. Brugger: *Phil. Wörterbuch*, 1948; *The Catholic Encyclopaedia*, 1907-1914 i supl. 1922; *Dictionnaire de Théol. Catholique*, 1908 ss.; Ludwig Schütz: *Thomas-Lexikon*, Stuttgart, Frommann, 1881, 1885²), així com actes de congressos i publicacions d'aquest caire (com ara: *Acta I Congressus thom. intern.*, 1925; *Acta II Congr. Thom. Int.*, 1936; *Mélanges Thomistes*, Le Saulchoir, 1923, 1935²; *Xenia Thomistica*, ed. S. Szabo, 3 vols., 1925).

Hem donat un esborrany de la institucionalització que va revitalitzar tomisme i, en general, els moviments neoescolàstics i la "Filosofia catòlica", on destaca la figura de D.-J. Mercier. De nou, Filosofia i ensenyament, *sub specie* Tomisme i centres docents superiors i publicacions, apareixien ben lligades. L'església catòlica, agraïda pel refluoriment, li va donar la mitra arquebisbal de Malinas l'any 1906 a Mercier. L'any següent, Roma li concedí el capel cardenalici.

3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (III).

a) Del 98 fins la Dictadura (de Primo).

[1900: Reformes d'A. García Alix]

Des de 1899 els conservadors ocupen el poder, amb nous homes com Silvela, Villaverde, Polavieja i Durán y Bas, que enceten una política reformista de reconstrucció. Fruit d'aquesta orientació serà la creació, l'any 1900, del nou Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, al front del qual es va col·locar Antonio García Alix, que hi va romandre onze mesos. La política d'aquest, malgrat que amb un gabinet conservador, s'allunyarà de les posicions ultramontanes tan característiques dels ministres de Foment de Cánovas, i mantindrà una posició pròxima al moderantisme. Així ho deixa ben palès aquest fragment on defensa l'ensenyament oficial (clar que al servei de les "seues" classes elevades!):

"La libertad de enseñanza en nuestro país se ha convertido en un mercantilismo reprobable. La moda, el capricho, la propaganda interesada, han apartado a los hijos de nuestras clases elevadas y acomodadas de los centros docentes oficiales; los impulsan hacia los colegios de instrucción y de carácter privado que, por razón de dicha incorporación, secan como la hiedra el tronco de la enseñanza oficial." (1)

A més a més d'intentar alguns canvis a l'ensenyament primari i de les Escoles Normals el ministre García Alix va escometre la reforma de l'ensenyament secundari i de l'estructura universitària. Vegem-ho per parts.

El 19 de juliol de 1900 està datat un "Reial Decret" sobre reforma de l'ensenyament secundari. La justificació que s'hi dona al seu preàmbul torna

(1).- Manllevat per Yvonne Turin, *La educación y la escuela en España...*, p. 320; cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 244.

sobre la defensa de l'ensenyament oficial i planteja la necessitat de relacionar "el passat amb el present", quelcom que hi ha que entendre com la necessitat de conciliar els estudis clàssics (amb assignatures com el llatí i les matemàtiques) amb els tècnics (introduint-s'hi noves disciplines com "agricultura tècnica agrícola i industrial", "dret usual", etc.). Textualment:

"En esta reforma, como en todas las que se vienen realizando y han de realizarse, el ministro que suscribe tiene un pensamiento firme, persigue con tenacidad un propósito: enaltecer la enseñanza oficial; constituir la personalidad académica y jurídica de los centros docentes; relacionar, para el fin de la cultura, el pasado con el presente, a fin de preparar un porvenir de resultados más beneficiosos y prácticos; dar a la obra de la enseñanza, como grande y principal objetivo, el de mantener y, si es preciso, formar el carácter nacional." (2)

Malgrat que el decret defensa el doble batxillerat, un de clàssic i un altre de tècnic, les dificultades pressupuestàries fan impossible la divisió.

Els continguts curriculars de l'ensenyament eren determinats pel Pla d'Estudis datat un dia després del Decret, el 20 de juliol de 1900. Pel que fa a les assignatures filosòfiques, s'hi prescriu l'ensenyament de la Filosofia elemental durant els dos primers cursos, diguent-ne:

"Dos cursos se dedican ... a imponerse en los estudios de la Filosofia elemental, tan fácil, útil y provechosa al espíritu cuando se explica con sencillez y claridad, como difícil y estéril e imposible de asimilar cuando se deslía, alambica y expone en rebuscados conceptos y pretencioso lenguaje." (3)

Al curs quart es prescriu l'ensenyament de Psicologia i Lògica, al quint any d'Ètica i Sociologia i al curs sisè de "Dret usual", establint-se al Decret que hi haurà a cada Institut un sols catedràtic per a les assignatures

(2).- *Colección Legislativa...*, t. VI, vol. 2^{on}, 1900, pp. 528-542; cit. M. de Puelles Benítez, p. 246.

(3).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 358; cit. E. Fey, *op. cit.*, p. 59.

esmentades. La precisió de llurs continguts es farà amb una Reial Ordre de 18 d'agost de 1900, on concretament es diu:

"No hay necesidad de precisar el concepto del curso de Psicología y Lógica; será el tradicional de esta asignatura en nuestros Institutos, manteniendo en la enseñanza de la Psicología el sentido espiritualista [sic] y pudiéndose en el estudio de la Lógica aligerar algún tanto los formalismos escolásticos, a cambio de consagrar a los métodos de investigación y exposición científica un interés más trascendental.

Cuanto al curso de la Etica y Sociología, deberá comprenderse el estudio de los principios religioso y moral, jurídico y económico de la evolución de la vida social y de las instituciones que los encarnan, quedando en su exposición los respetos debidos a la Religión y constitución del Estado." (4)

El programa d'Etica i Sociologia està copiat del d'Alejandro Groizard, del 16 de setembre de 1894, adés transcrit. Per altra banda, l'interés del text per la religió es veuria ratificat per la introducció d'una assignatura amb aquest contingut, argumentant-ne el preàmbul del Reial Decret de 19 de juliol que "En un Estado como el nuestro, y en un plan de enseñanza oficial, tiene que figurar la religión...", imperatiu de relleu doncs sense la seua aprovació els alumnes "no podrán aspirar a obtener sus títulos de bachilleres."

Pel que fa a l'ensenyament universitari, una sèrie de decrets (datats els dies 20 i 31 de juliol i 2 i 4 d'agost de 1900) introdueixen diverses reformes a les Facultats de Filosofia i Lletres, Farmàcia, Ciències i Dret. Cal esmentar ací que els ensenyaments de Filosofia i Lletres s'orientaven ara mitjançant tres seccions: Estudis Filosòfics, Estudis Literaris i Estudis Històrics (Reial Decret de 20 de juliol de 1900) (5). Per altra banda, els estudis jurídics esdevenen ara Facultat de Dret i Ciències Socials, creant-ne dues seccions dintre de cada branca. La branca de Ciències Socials, que

(4).- Cit. per Miguel de Castro Marcos: *Institutos Nacionales de segunda enseñanza. Legislación vigente*, 2.ª edició, Madrid, 1924.

(5).- *Colección Legislativa...*, t. VI, vol. 2.º pp. 520-528; cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 247.

s'estableix pel moment només a la Universitat Central de Madrid, incloïa assignatures com: Antropologia, Ètica, Economia política, Sociologia, Història de les doctrines econòmiques o associacions mercantils i industrials (Reial Decret de 2 d'agost de 1900) ⁽⁶⁾

Un exemple més del caire moderat del ministeri d'Alejandro García Alix rau en què la seua llei d'1 de febrer de 1901 va declarar no obligatòria l'adquisició del llibre de text ⁽⁷⁾.

[1901: Reformes de Romanones]

A la primavera de 1901 canvia el govern, encapçalant el gabinet novament Sagasta, el llavors "valetudinario y achacoso líder del partido liberal" ⁽⁸⁾. Al front de Ministeri d'Instrucció Pública es nomenat el 6 de març de 1901 Alvaro Figueroa y Torres (1863-1950), el comte de Romanones, un personatge central dels esdeveniments polítics fins la II República. Malgrat que pretén de continuar l'orientació reformista d'Alejandro García Alix, tot seguint el seu ideari liberal, va introduir certes esmenes, bàsicament les següents:

1.- Al Reial Decret del 12 d'abril de 1901 ⁽⁹⁾, es va legislar la reforma dels examens i de la titulació dels professors dels col·legis religiosos que formava part dels tribunals i la declaració de la no obligatorietat de l'ensenyament de religió ("Hasta la misma denominación es impropia e irreverente, tratándose de tan elevado principio de educación, que no de

(6).- *Colección Legislativa...*, VI, vol. 3.^{er}, 1900, pp. 119-124; cit. M. de Puelles Benítez, pp. 247-248 i 279.

(7).- Hom pot veure Miguel de Castro Marcos: *Legislación vigente de Instrucción Pública referente a los Institutos de segunda enseñanza*, Madrid, Imprenta de L. Rubio, 1934^a, p.58; E. Fey, *op. cit.*, p. 35).

(8).- Miguel Martínez Cuadrado: *La burguesía conservadora (1874-1831)*, Madrid, Alianza edit./Alfaguara, 1973, 1980^a, p. 425.

(9).- *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, Madrid, 1902, pp. 265-283.

enseñanza", diu el Decret). Anys després, Romanones confessava:

"Respondió esta disposición a mi criterio respecto de la tolerancia religiosa y, además, no podía suponer al dictarla, dado el catolicismo de la familia española, que desapareciera casi por completo la matrícula y la asistencia a las cátedras de religión al convertirla en voluntaria." (10)

2.- El Reial Decret del 12 d'abril de 1901 establia també la llibertat de càtedra, en allò referent al llibre de text i al programa de les assignatures, amb certs matisos. Així l'exposició diu:

"Otra cuestión no menos importante y discutida era preciso tocar: la del cuestionario general para los exámenes. Quien tenga el criterio que informa este proyecto de decreto, el de que el examen no es fin, sino un medio, reconocerá la necesidad de resolver este punto como se indica; quien, inspirándose en el amor a la ciencia, anhele el mayor progreso en la cátedra oficial, no podrá mirar sin repugnancia el afán de encasillar todos los conocimientos actuales en los posibles y estrechos límites de un cuestionario único.

Guarda íntima relación con este punto la cuestión de los libros de texto, una de las más debatidas desde hace largo tiempo y que necesita radical reforma.

La peor consecuencia que la enseñanza sufre con los libros de texto no es la de que con ellos casi se hayan desterrado de las aulas los grandes autores, sino que los llamados libros de texto no se escriban en la generalidad de los casos con propósito verdaderamente didáctico, sino para dar contestación a las preguntas en los exámenes. Hasta la misma denominación de libros de texto hay que suprimirla; y como el legislador no puede dictar las disposiciones a que deban sujetarse las obras de que son autores los catedráticos y profesores, tiene que limitarse, como medio de evitar los daños hoy existentes, a sujetar a determinadas condiciones las obras que puedan ser indicadas para el estudio de los alumnos, o puedan servir de mérito a sus autores en la carrera del profesorado." (11)

Aquesta exposició es reflexa als següents articles del Decret:

(10).- C. de Romanones, *Notas de una vida* [1860-1912, Madrid, 1945; 1912-1931, Madrid, 1947], t. II, Madrid, Renacimiento, s. a., p. 80; cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 252.

(11).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 378-379; E. Fey, *op. cit.*, p. 36.

(Article 28)

"El Gobierno encomendará al Consejo de Instrucción pública que determine, cuando lo estime necesario, el fin, carácter y extensión de cada asignatura de las incluidas en el plan de estudios, con objeto de que no se desnaturalice su exposición en la cátedra..."

El profesor o catedrático desenvolverá el contenido de la asignatura y redactará el programa de la misma con plena libertad en cuanto al plan, método y doctrina; pero siempre con sujeción a lo determinado en el párrafo anterior."

(Article 29)

"El profesor o catedrático no podrá señalar un determinado libro para la enseñanza de sus alumnos, los cuales son libres para estudiar por el que mejor les convenga.

Para que las obras escritas por los catedráticos o profesores oficiales les sirvan de mérito en sus carreras, deberán estar aprobadas, desde el punto de vista de sus condiciones didácticas, por el Consejo de Instrucción pública y por la respectiva Real Academia." (12)

- (12).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 384; E. Fey, *op. cit.*, p. 36. Sobre aquest punt, hom pot adduir a més a més una sèrie de testimonis ben interessants: uns fragments del Diari de Sessions de les Corts sobre l'ús dels llibres de text, citats per Yvonne Turin, que copiem amb alguns dels seus comentaris: "Il est inadmissible, dit-on, que les professeurs puissent imposer un manuel, souvent trop couteux et inadapté aux besoins des élèves. En fait, aucune obligation n'existait, sinon celle qui pouvait résulter de la pression morale. Le rappel de l'entière liberté des élèves en matière de manuels, provoqua quelques remous aux Cortès. Il y avait dans l'Assemblée un certain nombre de professeurs, peut-être un peu susceptibles, mais dont l'amertume s'expliquait. 'Est-ce donc une faute que d'avoir passé une partie de son temps, de ses loisirs à des recherches, à un travail personnel qui enrichit la science?' Me serait-ce pas une manière honnête pour les professeurs d'augmenter un traitement, qui en avait le plus grand besoin? Ce besoin expliquait d'ailleurs la prolifération des manuels. (...) Calvo y Martín intervint au nom de la science espagnole. 'Notre littérature scientifique est misérable, elle est monopolisée par les livres étrangers, parce qu'ils rapportent de plus gros bénéfices. C'est là un fait bien douloureux. Si vous voulez vous convaincre de la misère de notre littérature scientifique, allez faire un tour à la Puerta del Sol où il y a une librairie étrangère, à la Calle Alcalá où il y en a une autre, à la Plaza Santa Ana, etc., et demandez quelle est la proportion de vente des livres de tous ordres, spécialement scientifiques. Vous verrez que la vente es presque complètement absorbée par les livres étrangers, que les livres nationaux se vendent à peine." [Diari del Senat, Imprenta y Fundición de J. A. García, 29 de novembre de 1900.. I encara el mateix Calvo y Martín:] "Il manque des manuels de 200 pages et non pas des ouvrages de 500 ou 600 pages, comme il en existe, afin qu'ils valent 8 à 9 pesetas. Il est impossible de continuer ainsi. L'élève qui défait la courroie qui attache ses livres, la remet finalement ne sachant lequel prendre." [Diari del Senat, 21 d'abril 1902, p. 298] (...) Il n'en restait pas moins que les écoliers espagnols se voyaient souvent encombrés de livres dont ils usaient fort peu, et auxquels ils préféraient les 'aide-mémoires', d'usage si courant. Les déclarations du ministre de l'Instruction publique chagèrent d'ailleurs peu la situation. (...) En ce qui concerne les établissements officiels, l'Etat doit essentiellement veiller à la capacité des maîtres: la liberté d'enseignement ne signifie pas que tous peuvent enseigner, mais seulement que ceux qui savent peuvent le faire. [Diari del Senat, 13 de juliol de

3.- El Reial Decret de 17 d'agost de 1901⁽¹³⁾ organitzava l'ensenyament mitjà, el que era és clar una exigència de la burgesia representada pels liberals. Calia reformar el batxillerat...

"de modo que responda a un estado social tan complejo como el presente y a unas necesidades tan varias como son las de la moderna vida comercial, industrial y científica."⁽¹⁴⁾

Per prudència política, doncs les reformes d'Alejandro García Alix eren ben recents, els canvis que introdueix el comte de Romanones no estaren molt pregonos, llevat d'allò que establia l'article primer del Decret, on es determinava que als instituts de segon ensenyament, ja amb aquesta denominació, havien d'impartir els següents ensenyaments: estudis generals de batxillerat, estudis elementals i superiors de magisteri, estudis elementals d'agricultura, industria, comerç, belles arts i ensenyaments nocturns per a obrers.

4.- La preocupació ja palesa pel magisteri es reflexà també en el cèlebre Reial Decret de 26 d'octubre de 1901, mitjançant el qual a partir de l'any 1902 el pagament dels mestres s'inclouia als pressupostos de l'Estat de l'any següent⁽¹⁵⁾.

1901, p. 330 - Becerro de Bengoal. Le maître, une fois installé, jouit évidemment de la plus entière liberté, en particulier de celle de choisir ses programmes et ses livres. A ce propos Labra signale que 'les manuels espagnols sont très médiocres surtout dans le secondaire' [Diari del Senat, 18 d'abril de 1902, p. 262]. Une question toutefois préoccupe Labra. Le maître enseigne ce qu'il veut, come il veut et dans les conditions qu'il estime opportunes, mais 'peut-il expliquer des sottises? Quel grave problème!' [Diari del Senat, ibidem] Labra ajoute qu'il n'a pas trouvé pour l'enseignement officiel de réponse valable à cette question. Peut-être le contrôle d'une assemblée de professeurs offrait-il une possibilité satisfaisante." (Yvonne Turin, *op. cit.*, pp. 383, 383-384 i 390; E. Fey, *op. cit.*, pp. 212-213).

(13).- *Anuario Legislativo de Instrucción Pública*, Madrid, 1902, pp. 445-484.

(14).- Cit. M. de Puelles Benitez, *op. cit.*, pp. 253-254.

(15).- Hom pot veure la seua defensa del projecte al *Diari del Senat*, de 23 de desembre de 1901, p. 1896.

Complement:

El testimoni de José Gaos de l'ensenyament de la Filosofia a València i a la Universitat Central de Madrid a començaments del segle XX.

José Gaos (1900-1969), nac. a Ablaña (Astúries), va viure a València durant la seua infància. S'hi introduí en la Filosofia. Després marxà a la Universitat Central de Madrid, on seria deixeble de Morente, Ortega, Zubiri, i professor ell mateix. Des de 1939 es va exiliar a Mèxic, on treballà com a professor de la U.N.A.M. Gaos ens ha deixat un testimoni valuosíssim de la docència filosòfica a València i a Madrid en el seu llibre *Confessions professionals* (Mèxic, F.C.E., 1958 -cap. 5, pp. 60-78-; arreglats també en la compilació *La Filosofia de la Filosofia*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1989, pp. 25-35). Vegem-ho:

"... Es probable que todos ustedes sepan que soy reconocido, y siempre me he reconocido yo mismo, por discípulo de Ortega y Gasset. Hasta me he tenido, y no sólo íntimamente, sino también más o menos públicamente, por su discípulo más fiel y predilecto, aunque desde hace algún tiempo no puedo menos de pensar que en tal puesto o condición me reemplazo Julián Marías, y que aunque éste no me hubiera reemplazado, la divergencia de posición tomada en la guerra civil, con todas sus consecuencias, haya hecho su efecto en el ánimo de Ortega, si no en el mío. Mas sabido es que ni la omnipotencia divina puede hacer que lo que fue no haya sido.

Mi primer verdadero maestro en filosofía fue Morente: por ciertos aspectos y en cierto sentido, incluso, el mayor. Mis anteriores profesores de filosofía no cuentan. El padre Manuel Mayor, profesor de psicología y lógica en las Escuelas Pías de Valencia, encargado provisionalmente de la filosofía, profesor propiamente de literatura, se limitó a no hacerme aborrecible la filosofía, a la que me daba privadamente como referí anteayer. Don Manuel Polo y

Peyrolón, profesor de filosofía en el Instituto de Valencia, político de la extrema derecha, senador, novelista olvidado de las historias literarias y vejete cascarrabias, apenas había empezado el curso de ética y rudimentos de derecho, se murió; y el auxiliar que quedó encargado de la clase, don José Feo, era un gordo realmente feo, un abogado mediocre y un profesor de filosofía, no digo un filósofo, nulo: no yo solo, hasta los menos llamados por la filosofía de mis compañeros nos limitamos a no hacerle caso, o a tomarlo a chacota, y a no estudiar con él realmente una palabra -a pesar de lo cual, aprobamos. Pues, el siguiente profesor, don Pedro María López y Martínez, de lógica fundamental y teoría de la literatura y de las artes en la Universidad de Valencia, fue una de las causas, según decían algunas lenguas de las que suelen llamarse malas, pero en este caso al menos parecían justas- fue una de las causas de que España perdiese la última de sus colonias, Cuba. En efecto, aquel hombre pelirrojo, "chaparro" y estevado, había venido a parar a la Universidad de Valencia, porque en ella había vacante en que colocarle, al perderse Cuba, donde enseñaba, no sé, ni sé que nadie supiera bien, qué materia, ni en qué lugar, ni con qué títulos. Pero, realmente, si los representantes de España en Cuba eran como él, lo único inconcebible es cómo los cubanos no los botaron a todos al mar mucho antes de 1898. De la personalidad intelectual, llamémosla así, del hombre, podría darles idea de varias maneras; mas, para máxima brevedad, elegiré sólo un detalle de ambiente -¿no se expresan los hombres en los ambientes que se crean? Una vez tuve que visitarle en su casa y me recibió en su despacho y biblioteca, vi que ésta se componía de unos cuantos libros sueltos y, ocupando prácticamente la pieza -cierto, reducida-, la colección, encuadernada, en gruesos volúmenes -no olviden, por Dios, que era profesor de lógica fundamental y de teoría de la literatura y de las artes-, del *Blanco y Negro*, la revista de las buenas familias españolas, burguesas, católicas y poco letradas. A pesar de todo lo cual, perseveraré en mi entusiasmo por la filosofía: aún ahora, al recordarlo todo, y aún al recordarlo friamente, me extraña un poco. Lo que no extrañarán ustedes es que "ardiese en ganas" de irme a Madrid, a seguir los estudios con

aquellos Ortega, Morente, Besteiro, de quienes ya conocía, no sólo la fama, sino las obras.

Morente era el verdadero iniciador y "discriminador". La clase de lógica de Besteiro, común a todas las secciones de la Facultad de Filosofía y Letras y, encima, a la Facultad de Derecho, era multitudinaria, y no permitía la intimidad entre el profesor y los alumnos. Pero la clase de ética de Morente era ya exclusivamente para los alumnos de la Sección de Filosofía -y recuerdo el humorismo con que Morente acogió el primer día a mi promoción, por excepcionalmente numerosa: siete filósofos en ciernes, o mejor dicho, seis y una filósofa, porque uno de los compañeros era Jimena Menéndez Fidal, la hija de don Ramón; pero de los siete me parece que sólo yo he perseverado en la filosofía hasta hoy- aunque ¿qué habrá sido de Romo y de Ganga, el pícaro triste y el pícaro alegre, como los llamaba más tarde Ortega?...

Morente explicaba un día en forma de lección o conferencia: ya dije que en aquel primer curso que asistí a su clase explicó la fenomenología; otro día leía y comentaba un texto: aquel mismo curso fue la *Ética* de Spinoza; y el tercer día lo dedicaba a criticar los trabajos escritos que nos encargaba, nos recogía, llevaba a casa y traía a la clase anotados por escrito, como veíamos al devolvérselos. (... ..)

He dicho que Morente era el verdadero iniciador "y discriminador". Es que "discriminaba" realmente a los alumnos que habían de pasar a la clase de Ortega: es decir, le anticipaba a Ortega lo que podía esperar de cada uno; hacía que entrasen en relación con él, aun antes que seguir sus cursos, aquellos que le parecían recomendables para ello. Era la manera normal, que decirlo así, de incorporarse decididamente a la escuela de Ortega; de entrar en el círculo, o círculos todos, en torno a éste: de concurrir a la tertulia de Ortega, en el café, antes de fundarse la *Revista de Occidente*, y luego en ésta; de colaborar,

con uno u otro trabajo, en las publicaciones y para las editoriales dirigidas en todo o en parte por Ortega o en que éste tenía vara alta. En cuanto a Ortega mismo, ah, era otra cosa.

El primer trato continuo que tuve con él fue el del primer curso de él que seguí: el de metafísica, correspondiente al doctorado, en el año académico de 1923 a 1924. El primer día nos expuso el plan: un día explicaría él ciertos temas en torno al amor, de la importancia metafísica que por lo pronto no veríamos, pero acabaríamos por ver; otro día leeríamos y comentaríamos el *Ensayo* de Bergson; en relación con esta lectura, debería cada uno de nosotros estudiar, para exponer en clase, la teoría del espacio y del tiempo en uno de los filósofos o psicólogos cuya lista nos leyó; finalmente, cada uno de nosotros debería ir estudiando a lo largo del curso la obra de uno de los grandes clásicos de la filosofía, como preparación para el examen, que versaría para cada uno sobre el clásico elegido por él. La elección de los temas en torno al amor y del *Ensayo* estuvo determinada por las preocupaciones y los intereses de Ortega en aquellos meses, como cabe comprobar aún. (...) Al examen acudí con mis dos tomos de las obras de Leibniz en la edición Janet. Sobre ellos abiertos por aquí y por allí, y por más allá, me hizo padecer -realmente- Ortega durante cuatro horas de una tarde, al cabo de las cuales me dijo: "Continuaremos mañana"; por fortuna, la continuación no fue sino de una hora más."⁽¹⁶⁾

(16).- *La Filosofía de la Filosofía*, edic. cit., pp. 25-32.

b) De la Dictadura (de Primo) al 14 d'Abril.

[1926: Pla de Callejal]

Des de el Ministeri del comte de Romanones fins la Dictadura del general Primo de Rivera (que va començar el 1923) trobem un període d'inestabilitat política, al qual podem comptar 39 presidents del Govern i 53 ministres d'Instrucció Política, caracteritzat en general per un "conservadurisme tradicional"⁽¹⁷⁾, el que suposava una reculada d'allò que havia assolit la política liberal. La cojuntura, però, es capgiraria al setembre de l'any 1923:

"Sin aprovechar las posibilidades de defensa del orden constitucional reinante que podía esgrimir, el gobierno presidido por el débil oligarca García Prieto, marqués de Alhucemas, se desmorona y no ofrece resistencia. Los republicanos, socialistas, comunistas y anarquistas, recurren a los limitados medios de la huelga o los manifiestos y declaraciones contra la dictadura militar entre los días 13 y 14, pero ceden sucesivamente, guardando silencio por repliegue táctico o por la persecución a que son sometidos. La censura de prensa completa inmediatamente el proceso apagando las voces disidentes. El capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, hizo público un manifiesto en Barcelona (fechado el 12 de septiembre) en el que, invocando 'la salvación de la patria' para 'libertarla de los profesionales de la política' y garantizarla con el lema del somatén catalán 'paz, paz y paz', y amparándose en el *slogan* regeneracionista que hacía arrancar los males del país del año 1898, decidía 'en virtud de la confianza y mandato que en mí han depositado', constituir 'en Madrid un Directorio inspector militar con carácter provisional, encargado de mantener el orden público y asegurar el funcionamiento normal de los ministerios y organismos oficiales', con el 'apartamiento total' de los partidos políticos."⁽¹⁸⁾

(17).- Com ho expressa Francisco Rubio Llorente a la seua contribució "La política educativa", dins de l'obra col·lectiva *La España de los años 70*, Madrid, Cuadernos para el diálogo, 1974, p. 433; cit. M. de Puelles Benítez, p. 265.

(18).- Miguel Martínez Cuadrado, *op. cit.*, pp. 381-382. Hem localitzat la referència d'una obra sense dubte interessant per al nostre tema, però no hem pogut localitzar-la fins ara. Es tracta d'*Un ensayo pedagógico*, de M. Navarro Flores (Madrid, Junta de ampliación de estudios e investigaciones, 1925). Sobre l'ensenyament de la Filosofia, pp. 176-184.

Durant la primera etapa de la Dictadura, corresponent al directori militar (15/IX/1923-3/12/1925), Primo es basa a l'exercit com a peça de recanvi del sistema polític, dictant normes radicals, com ara la suspensió del jutjat (21/IX/1923), la disol.lució dels ajuntaments (30/IX/1923), de les diputacions (12/I/1924), eren cessats els presidents i les comissions permanents del Senat i del Congrés (13/XI/1923), es decreta la pèrdua del fur parlamentari (7/I/1924) i la incompatibilitat dels càrrecs polítics anterior amb càrrecs o funcions en empreses relacionades amb l'Estat (12/X/23), es creava una milícia addicta en totes les províncies (17/IX/1923) i es creaven delegats governatius de l'exercit en tots els caps de partit judicial (20/X/1923)⁽¹⁹⁾. D'aquest primer període és una Reial Decret de la Presidència del Directori Militar de 13 d'octubre de 1925, restringint-ne al màxim la llibertat per als funcionaris docents, el que es justificava amb la següent exposició:

"(...) Los maestros de escuelas nacionales y todos los profesores de la enseñanza pública, que, por la delicada misión que el Estado les encomienda al entregarles la educación de las nuevas generaciones, deben dr ejemplo paladino de virtudes cívicas dentro y fuera de las aulas y conducir a sus discípulos por la senda del bien y del orden social, tanto en las lecciones que les transmitan y en las doctrinas que les infundan como en la vida que ellos mismo realicen. Así lo realiza la inmensa mayoría del profesorado español; pero hay algunos (...) [que se dediquen] a propagandas más o menos encubiertas contra la unidad de la patria o contra instituciones que, cuales la familia, la propiedad, la religión o la nación, constituyen el fundamento sobre que descansa la vida de los pueblos. Algunos, aunque poquísimos -pero no por esto menos perniciosos-, llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos..."

Com a conseqüència, s'encomana als rectors, directors de centres públics i inspectors d'ensenyament primari que "...se vigile cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales o contra la unidad de la patria que puedan ser expuestas por algunos profesores o maestros".⁽²⁰⁾

(19).- Hom pot veure, M. Martínez Cuadrado, *op. cit.*, p. 383.

(20).- *Gaceta de Madrid*, núm. 287 (1925), pp. 194-195; cit. M. de Puelles Benitez, *op. cit.*, pp. 270-271.

Al mateix objectiu repressiu s'adreçaren altres decrets (com ara el de 23 d'agost de 1926, que s'analitzarà més endavant, el Reial Decret de 4 d'abril de 1927, establint-ne els directors com delegats governatius, el Reial Decret-Llei de 19 de maig de 1928, restringint-ne la llibertat de càtedra a l'ensenyament superior).

Una segona etapa de la Dictadura s'obri el 3 de desembre de 1925, amb el nomenament d'un govern "civil", conclouent el 10 de juliol de 1927, amb la fi de les operacions militars al Marroc. Al govern anomenat "civil" (quatre militars i sis civils, membres aquests de la "Unión Patriótica") s'encarrega la cartera d'Instrucció a Calleja, el qual elaborarà també un Pla per a la reforma de l'ensenyament secundari. Es pretén modernitzar el batxillerat, i en certa mida tecnificar-ho, encara que es torna sobre la seua funció de filtre al servei de les classes superiors. Així es divideix en dos cicles, un d'elemental i un altre de superior o universitari, dissenyat aquest com un mitjà d'accés i un filtre a la Universitat. Calleja també va establir el text i el programa únics. Així, el Reial Decret de 23 d'agost de 1926 diu en la seua exposició (on cal adonar-se de l'ús que se'n fa del reglament de 1901, de caire liberal, capgirant el seu sentit):

"Uno de los más importantes problemas de la enseñanza en los Centros oficiales hasido el de los libros de texto, ya desde la ley de 9 de septiembre de 1857, en que su ilustre autor, don Claudio Moyano, revelaba interés y preocupación por las obras didácticas, hasta los tiempos actuales en que el clamor de la opinión demanda una reforma radical en la situación presente.

Aunque lo legislado hasta el día concede a los alumnos omnimoda libertad para estudiar por los libros que más les agraden o convengan, libertad que se refuerza con la prohibición a los catedráticos de señalar o recomendar libros determinados para la enseñanza, es lo cierto que ni la edad y cultura de los escolares, principalmente en el Bachillerato, les permite elegir con conocimiento de causa, ni aun suponiendo que pudieran discernir con acierto cuál es el mejor libro en cada caso, podrían ejercer tal derecho, pues no faltan indirectas insinuaciones que les dan resuelta la opción.

De modo que aunque legalmente no existen en la actualidad libros de texto, es innegable que la realidad de los hechos enseña que en la mayoría de los casos, por no decir siempre, existe alguna obra didáctica indicada, cuando no impuesta, como texto oficial.

Preciso y doloroso es reconocer, hecha la debida y honrosa excepción de cuantos la merezcan, que en general tales libros o pecan de sobradamente extensos o de harto oscuros o de excesivamente costosos, cual si se hubieran escrito más para lucir los vastos conocimientos de su autor que para comunicarlos a los discípulos, en el grado y medida adecuados a la inteligencia de los que han de estudiarlos, o como si se buscara en la extensión una justificación del precio, cuando no ha sido el lucro el fin principal de la obra.

Ante estos males, que han producido tan numerosas quejas, es obligada la intervención del Poder público y no para suprimir los libros de texto, sino para mejorarlos en forma que respondan a lo que deben ser.

Si en los grados superiores de la enseñanza universitaria, en que las facultades mentales del escolar han alcanzado completo desarrollo, cabe una colaboración del profesor con los alumnos, en que éstos reciban una siembra de ideas para elaborarlas con su criterio personal; tales métodos serían de dudosa eficacia en los grados medios en que la inteligencia, en formación, ha de recibir la verdad ya investigada, sin perjuicio de que los alumnos se inicien o aficionen a inquirirla por su propia cuenta; lo que no excluye que se trabaje sobre un texto, como modelo o guía de estudio, ya que su comprensión se facilitará precisamente con el empleo de tales métodos didácticos.

Por otra parte, los apuntes o cedularios, como extracto de las explicaciones o resumen de los ejercicios dialogados, sólo son asequibles a más avanzados grados de inteligencia, para ser utilizados con fruto, sin que el gran número de Institutos y el de alumnos a cargo de cada profesor permitan, sin grandes dispendios para el Estado, llegar de un modo general a suprimir el libro de texto, insustituible, además, para aquellos que por sus condiciones económicas no pueden concurrir a un Centro oficial, ni a los Colegios incorporados o libres.

Lo que sí cabe hacer, y a ello tiende el presente decreto, es mejorar su contenido doctrinal, ponerlo al alcance intelectual de los que han de manejarlos, abaratar su coste, aliviando de esta carga a la clase media y dando satisfacción a tantas y tan repetidas protestas sobre el actual estado de la cuestión, sobre todo en el Bachillerato.

Para ello se elegirán por concurso textos modelos, que serán propiedad del Estado y que éste podrá vender a poco más de su coste.

Como estímulo del profesorado estudioso, y para no detener el progreso científico y la evolución de los conocimientos, se repetirán los concursos cada cinco años para que puedan reflejarse en las nuevas obras los últimos adelantos en todas las disciplinas.

Más adelante pudiera convenir, en los sucesivos concursos, autorizar a las Comisiones calificadoras para que otorguen más de un premio por cada disciplina, llevando esto consigo la posible elección por los Claustros de cada Instituto entre varios textos aprobados oficialmente.

Ningún derecho se lesiona con esta medida, pues los autores de los libros que hoy se venden como de texto sabían que las disposiciones vigentes y en especial el art. 29 del reglamento de exámenes y grados de 10 de mayo de 1901 prohibían a los catedráticos señalar o recomendar obra alguna de texto y, por tanto, ninguna protección jurídica merece un estado de hecho que infringía los claros preceptos de la ley.

Tampoco se cohibe a los profesores en su individual actuación, pues en torno al texto, como base de los estudios, puede siempre en su glosa, explicación o comentario, mostrarse la personal labor docente de cada profesor.

Fundado en tales motivos, el Ministro que suscribe tiene el honor de someter a la firma de Vuestra Majestad el adjunto proyecto de decreto."

La lletra del Reial Decret n'establia:

"Conformándose con el parecer de Mi Consejo de Ministros y a propuesta del de Instrucción Pública y Bellas Artes, después de oído el Consejo de Instrucción Pública.

Vengo a decretar lo siguiente:

Art. 1.º Todas las asignaturas que se cursen en los Institutos de segunda enseñanza y se hallen comprendidas en los planes de estudios de los Bachilleratos elemental y universitario se estudiarán por los libros que hayan sido declarados de texto.

Art. 2.º No podrá exigirse para la enseñanza de dichas asignaturas y en los referidos Centros otras obras que las que hayan sido declaradas de texto oficialmente. Sin que puedan tampoco exigirse apuntes, gráficos, hojas de trabajos prácticos, ni ninguna otra obra de carácter complementario.

Art. 3.º Obtendrán la declaración de obras de texto las que resulten elegidas y premiadas por las Comisiones calificadoras en los concursos de obras didácticas que se verificarán con sujeción a lo dispuesto en los siguientes artículos.

Art. 4.º Se abre un concurso de obras de texto para los Institutos de segunda enseñanza, que comprenderá las siguientes materias:..."

Les matèries de Filosofia eren les clàssiques Psicologia, Lògica i Ètica. A més a més s'establia al decret:

"Art. 12. Dichas Comisiones designarán la obra que en cada materia merezca ser declarada de texto, y se concederá a su autor o autores un premio de 25.000 pesetas. (...)

Art. 15. Las obras premiadas pasarán a ser propiedad del Estado, entendiéndose transmitidos por el autor todos los derechos de su propiedad intelectual, y muy especialmente el de reproducirla o publicarla.

Art. 18. A todo concurso (previsto para cada cinco años) de libros de texto precederá la publicación de los cuestionarios que determinen el contenido de las obras.

Art. 19. Los textos modelos, premiados y editados conforme a este decreto, se implantarán con carácter obligatorio desde 1.º de octubre de 1927."⁽²¹⁾

(21).- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Institutos nacionales de segunda enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928, pp. 75-83.

Abans de l'aprovació dels qüestionaris esmentats, encara es publicà una Reial Ordre, amb data de 3 de setembre de 1926, fixant l'horari dels estudis del batxillerat i la distribució de càtedres entre el professorat. Segons aquesta Reial Ordre, l'ensenyament secundari tenia una durada de sis anys, tres per al batxillerat elemental i tres més per al batxillerat universitari, els dos darrers cursos del qual estaven dividits en Secció de Lletres i Secció de Ciències. Les assignatures filosòfiques hi eren:

* Batxillerat elemental:

- Curs tercer: "Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho" (amb tres hores setmanals).

* Batxillerat universitari:

- Secció de Lletres:

- Primer any: "Psicología y Lógica" (sis hores setmanals).

- Segon any: "Ética" (sis hores setmanals).

Pel que fa a la distribució del professorat, la Reial Ordre establí al seu article setè:

"...Los actuales catedráticos de Psicología y Lógica, Etica y Rudimentos de Derecho quedan encargados de la enseñanza de las asignaturas: Deberes éticos y cívicos y Rudimentos de Derecho, Psicología y Lógica y Etica."⁽²²⁾

Encara abans de l'establiment dels qüestionaris, es va publicar un Reial decret, aprovatori del reglament provisional d'exàmens dels estudis d'ensenyament secundari, amb data de 23 de maig de 1927, l'article 31 del qual legislava, pel que fa a les assignatures filosòfiques:

(22).- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Institutos nacionales de segunda enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928, pp. 27; cit. E. Fey, *op. cit.*, p. 60.

"... En la sección de Letras consistirán los ejercicios prácticos para cada alumno en lectura y comentarios hechos por el mismo sobre algún pasaje de obras filosóficas y literarias que el Tribunal designe, sin que exceda el tema de los cuestionarios oficiales."⁽²³⁾

Els qüestionaris oficials aparegueren l'any 1927, amb una Reial ordre d'aprovació datada el 13 de desembre (amb Calleja com a director general d'ensenyament superior i secundari). Els qüestionaris filosòfics eren concretament:

[Psicologia i Lògica (primer any)]

"Psicología

1. La Psicología.- Su contenido.
2. Los métodos empleados en Psicología.
3. Teoría general de la conciencia. - Límites y grados de la misma.
4. Clasificación de los hechos psíquicos.
5. El conocimiento sensible. - La sensación. - Intensidad y cualidad de las sensaciones.
6. La percepción sensible. - La imagen.
7. La asociación de las representaciones.
8. Estudio del recuerdo.
9. La imaginación humana y sus diversas formas.
10. El conocimiento intelectual. - El proceso abstractivo.
11. El problema del origen de las ideas.
12. Concepto, juicio y raciocinio.
13. La vida afectiva. - El placer y el dolor.
14. Emociones y pasiones.
15. Estudio general de la tendencia. - Movimientos reflejos y espontáneos.
16. El instinto y el hábito.
17. La volición. - Carácter y proceso de la volición racional.
18. La libertad en sus diversos aspectos. - Determinación de la naturaleza del libre albedrío.
19. La comunicación intermental por el lenguaje.

(23).- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Institutos nacionales de segunda enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928, pp. 56; cit. E. Fey, *op. cit.*, p. 60.

(24).- Hom pot veure l'obra esmentada: Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Institutos nacionales de segunda enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España*. Madrid: Espasa-Calpe, 1928, pel que fa al batxillerat elemental, pp. 87-172 i al batxillerat universitari, pp. 173-347; el qüestionari de Psicología i Lògica -del batxillerat universitari, secció de lletres, primer any- a les pp. 221-224, i el qüestionari d'Ètica -també del batxillerat universitari, secció de lletres, segon any- a les pp. 225-227.

20. Las diferencias psíquicas individuales. - El carácter y la personalidad.
21. Las variaciones en el curso de la vida consciente. Sugestión e hipnotismo.
22. Las alteraciones anormales en el curso de la vida consciente. Sugestión e hipnotismo.
23. La doctrina de las facultades y el concepto del alma.
24. Los atributos del alma humana: Substancialidad, Espiritualidad, Unicidad.
25. La relación entre el alma y el cuerpo. - Teoría de la unión substancial.
26. Origen del hombre. - Unidad de la especie humana.
27. Origen del alma humana. - La explicación creacionista.
28. Fin del hombre. - Inmortalidad personal del alma humana.

Lógica

29. Idea general de la Lógica y de sus relaciones con otras disciplinas afines.
30. Grados distintos de complejidad que ofrece el análisis de la vida del pensamiento; ideas, juicios y razonamientos.
31. Teoría general del signo. - El pensamiento y su expresión verbal.
32. División gramatical de las palabras; sus líneas generales.
33. Ideas y términos; sus clases.
34. Análisis del juicio como acto vital consciente; como un hecho psíquico representativo de un objeto y como acto de conocer, en el que se encuentra la verdad y la falsedad.
35. La proposición gramatical y la proposición lógica.
36. Oposición, conversión y equivalencia de las proposiciones.
37. Principios o leyes del pensamiento.
38. Inferencias inmediatas y mediatas.
39. El silogismo; sus modos y figuras.
40. Formas principales del razonamiento silogístico.
41. El procedimiento inductivo.
42. La hipótesis y el argumento de analogía.
43. El diálogo como forma viva de la exposición y demostración de pensamiento propio. - Clases de demostración.
44. Los sofismas.
45. La ciencia como cualidad del conocimiento y como organismo de verdades. - Clasificación de las ciencias.
46. Formas generales de la exposición científica. - Definición, división y clasificación.
47. La división clásica del método en analítico y sintético, y los métodos de investigación.
48. El testimonio histórico. - Sus clases. - Reglas para apreciar su valor.
49. Escepticismo y dogmatismo; idealismo y realismo.
50. Distinción fundamental entre elementos dados y elementos que pone el sujeto cognoscente, aplicada a la percepción del mundo exterior. - Cualidades primarias y secundarias.
51. Espejismos más frecuentes que padece el realismo ingenuo al interpretar los datos que le ofrecen, ya la observación del prójimo, ya la conciencia de sí propio, ya su comunicación con el mundo exterior.
52. El conocimiento de la existencia de objetos reales. - Examen de los principales argumentos del idealismo.
53. El concepto de ser y el concepto de valor. - Ciencias teóricas y ciencias normativas.
54. El problema del motivo supremo de certeza. - Evidencia intuitiva y discursiva. (...)

Ética (segundo año)

1. Contenido de la Ética o Filosofía moral y sus relaciones con las demás ciencias del espíritu.
2. Postulados psicológicos y metafísicos del orden moral.
3. El orden moral; su naturaleza y elementos.
4. Los actos humanos; sus requisitos. - Necesidad del libre albedrío.
5. El bien y el mal. - La bondad moral.
6. El Bien Supremo del hombre.
7. La moral hedonista y utilitaria.
8. La moral del imperativo categórico.
9. Doctrinas que dan a la Moral una base sociológica.
10. Fundamento objetivo del orden moral.
11. Ley eterna, ley natural, ley positiva.
12. Primer principio de la ley moral.
13. Obligación y sanción.
14. Especies de sanción. - Sanción ultraterrena del bien y del mal.
15. La conciencia moral; sus clases.
16. Formación de los juicios prácticos morales.
17. Imputabilidad y responsabilidad; sus grados.
18. Causas que modifican la valoración moral; error e ignorancia, miedo y violencia, medio ambiente, etc.
19. Consideración moral de las pasiones.
20. Los hábitos morales; virtudes y vicios.
21. Concepto del deber; sus clases.
22. Deberes para con Dios. - Culto público y privado.
23. Actos contrarios a estos deberes.
24. Deberes del hombre para consigo mismo. - El amor a sí mismo: conservación y perfeccionamiento.
25. La vocación.
26. Deberes para con nuestros semejantes.
27. Deberes de caridad.
28. Deberes de justicia.
29. El Derecho como norma y como facultad.
30. Relación entre el derecho y el deber.
31. Derechos del hombre.
32. Convivencia y cooperación.
33. La sociedad.
34. Origen de la sociedad.
35. Elementos de la sociedad: autoridad y súbditos.
36. Clases sociales.
37. Moral profesional.
38. Diversas clases de sociedades.
39. La familia como sociedad primaria.
40. Sociedad conyugal; deberes que nacen de ella.
41. Sociedad paterno-filial; deberes entre padre e hijos.
42. Sociedad heril.
43. Sociedad política; sus formas. - El Estado.
44. Fines del Estado. - Individualismo y socialismo.
45. Autoridad política.
46. Origen de la soberanía.
47. Soberanía y Poder. - Límites del Poder público.
48. La sociedad internacional.
49. Derechos y deberes de los Estados de carácter natural y contractual.
50. Sociedad religiosa.
51. Relaciones entre la sociedad religiosa y la civil."

Com ja hem dit, el text del Qüestionari fou publicat i posat en vigència per la Reial Ordre d'Aprovació, de 13 de desembre de 1927. Les Comissions que havien de triar el llibre de texts (Reial Decret de 23 d'agost de 1926, ja esmentat) en premiaren les següents:

- *Psicologia*: Fernando María Palmés: *Psicología*, Madrid: Edit. Razón y Fe, [1928], 2.ª edición, corregida y aumentada, s. f. [1936] (pròleg amb data: 27 d'octubre, 1935).
- *Lògica*: Emilio González y González: *Lógica*, Edición oficial. Madrid, Imprenta Clásica Española, 1929.
- *Ètica*: Feliciano González Ruiz: *Ética*, Edición oficial. [Madrid], 1929.

Des de la victòria al Marroc, 10 de juliol de 1927, i amb la repressió dels moviments socials a Catalunya, s'obri un tercer període dintre de la dictadura primo-riverista. Una vegada que han desaparegut les principals motivacions adduïdes pel dictador per establir-se al poder, i fent-se inviable una continuïtat político-institucional, tant pel que fa a l'assaig d'un corporativisme social, com per l'intent de desenvolupar un nou avant-projecte constitucional amb un munt de lleis annexes, i no trobant-ne la confiança ni dels sectors polítics tradicionals, ni del propi exèrcit, Primo renuncia (30 de gener de 1930). Ni la "dicta-blanda" del general Berenguer (fins el 14 de febrer de 1931), ni l'efímer govern de concentració monàrquica d'Aznar i Romanones aconseguiren d'estabilitzar la situació política i molt menys aportar-ne quelcom a la legislació educativa o a l'ensenyament filosòfic. Allò es produiria després de l'esdeveniment pacífic de la II República.

Complement: sobre el contingut dels llibres aprovats per la Dictadura de Primo.

L'estudi documental d'Eduard Fey (pp. 193-204) ens ofereix amples extractes de les obres aprovades durant la Dictadura de Primo de Rivera com a "textos únics", tot seguint el Pla Callejo de 1926 i els qüestionaris de desembre de 1927, la *Psicología* de Fernando M.^a Palmés, la *Lógica* d'Emilio González y González i l'*Ética* de Feliciano González Ruiz. N'aportarem ací alguns passatges.

1) Fernando M.^a Palmés: *Psicología*.

L'obra pretén ser tant una *Psicología racional* com una *Psicología experimental o positiva*:

"Equivale ... esta obra a dos libros de texto: uno de *Psicología experimental o positiva*, con conocimientos limítrofes de *Fisiología y Antropología*; y otro de *Psicología racional*, que contempla las doctrinas positivas expuestas, dando de ellas la interpretación filosófica que tenemos por verdadera." (p. 6)

El problema fonamental de l'autor és la relació entre ambdues. Així diu:

"La naturaleza, así la mental como la extramental, es, en efecto, a manera de un gran libro, y para leerlo es menester en primer término saber descifrar cada una de las sílabas, de sus palabras, de sus caracteres. Este es el trabajo de la experiencia, admirablemente perfeccionado en muchos puntos por la ciencias positivas modernas, y, por lo que se refiere a los hechos mentales, por la *Psicología experimental*. Mas la *Filosofía* pasa más allá interpretando racionalmente el significado de los signos leídos por la ciencia positiva. Cuanto mejor, pues, y más exacta haya sido la lectura del gran libro de la naturaleza, tanto mejor podrá la *Filosofía* explicarnos su significado." (p. 22)

La *Filosofía* aporta a la *Psicología racional* (que hom diria que juga un paper predominant sobre la positiva o experimental) la clau explicativa: la llei

de la causalitat, fins i tot com a principi d'intel·ligibilitat, que s'adreça a l'explicació dels fenòmens psíquics:

"Una actividad por sí sola y sin un ser del que proceda y en el cual esté, es inconcebible. Pasamos, pues, ahora a estudiar las causas de la actividad psíquica, a las cuales, por estar ya más o menos remotas de nuestra experiencia inmediata, será preciso llegar por medio del raciocinio y de la deducción." (p. 331)

Vegem, com a significatiu exemple de l'ús que se'n fa d'aquesta tramoia conceptual, la deducció de l'ànima i de la seua substancialitat, per mitjà de l'anomenada "raó suficient de la immanència teleològica" (un argument que ja feia temps havia refutat Ch. Darwin, sense parlar d'altres filòsofs, com ara Hume o Kant, però potser Palmés no ho sabia):

"En la serie de las causas o razones que podemos dar de nuestros conocimientos ciertos sobre las cosas, podemos distinguir dos grandes grupos, es a saber, el de las *causas sensibles* o inmediatamente sujetas a la experiencia, y el de las *causas suprasensibles* que trascienden nuestra experiencia inmediata y nos son conocidas solamente por el raciocinio y la deducción. Las causas sensibles que no trascienden el orden fenoménico, suelen llamarse *causas próximas*; y las suprasensibles que quedan fuera de nuestra experiencia inmediata, exterior o interior, llámense causas o razones *últimas o remotas*. Entre éstas todavía podemos distinguir dos otros grupos, el de las causas *relativamente remotas*, y el de las causas *absolutamente últimas*; puesto que no todas las causas suprasensibles distan igualmente de las sensibles, y entre ellas podemos distinguir una gradación. (...)

El filósofo ..., partiendo... de estos conocimientos (ordinarios o científico-positivos), y sirviéndose del principio de causalidad, según el cual es imposible que se dé un efecto sin causa proporcionada, raciocinando concluye que, en último término, las actividades de la vida vegetativa de las plantas no se explican solamente por las fuerzas físico-químicas de la materia, ni por su organización; y, por tanto, viene en conocimiento de que en las plantas hay un principio substancial distinto de estos factores, que es la razón suficiente de la inmanencia teleològica. (...)

Si ... por razón de la vida vegetativa, ya hay que admitir en las plantas un principio vital vegetativo, o sea un alma vegetativa; por igual razón habremos de admitir un principio vital vegetativo en los animales y en el hombre, que están también dotados de vida vegetativa; y con mayor razón aún, será preciso admitir un principio vital distinto de la materia para explicar las operaciones de la vida sensitiva de los animales y, especialmente, de la vida intelectual del hombre. Todas las operaciones conscientes que hasta ahora hemos venido estudiando, están, en efecto, mucho más remotas de las fuerzas físico-químicas y de la organización, que las operaciones de la vida vegetativa; y, por tanto, hay que admitir un principio vital sensitivo y un principio vital racional. Estos principios ... se reducen en el

hombre a uno solo. Los antiguos llamaron a este principio alma, del latín "anima", porque, según la teoría escolástica ... , *anima y vivifica el cuerpo, formando con él un todo substancial.* (...)

[fundamentos del fenomenismo psicológico]: Los principales fundamentos de los que niegan la substancialidad del alma parecen ser, los que se pretende hallar en la experiencia interna, y podran formularse así:

1.º *La ciencia positiva nada conoce* que se parezca a un alma substancial, ya que la introspección, tanto si es mera observación, como si se perfecciona con el experimento, no halla más que fenómenos psíquicos o series de fenómenos psíquicos. Luego la Psicología experimental, si algo sabe del alma, ha de decir que ella es una pura actividad, y, por consiguiente, que no es substancial.

No es difícil demostrar lo *infundado de este argumento*, pues, precisamente la opinión contraria se funda principalmente en los hechos de experiencia interna, como luego diremos. Aquí bastará observar que, aunque la Psicología experimental nada absolutamente nos dijese del alma, todavía sería falso que la Psicología en general nada sabe de la realidad del alma y de su substancialidad, puesto que la *Psicología racional*, no precisamente *a priori*, sino fundándose en la existencia de los fenómenos psíquicos, que son objeto inmediato de la experiencia, y en principios metafísicos incontrovertibles, como el principio de causalidad, llega a la conclusión de la realidad y la substancialidad del alma racional del hombre, por lo menos con igual certeza como llega a la conclusión de la realidad y substancialidad del alma vegetativa de las plantas y de la del alma sensible de los animales.

Pero concretándonos a la *Psicología experimental* y a la introspección, tampoco es verdad que ésta nada sepa del alma substancial y permanente, ya que los fenómenos psíquicos, o las series y procesos de los mismos, que por introspección se registran, no son fenómenos que sean aprehendidos en abstracto, sino en concreto y como pertenecientes a un sujeto, es decir, a un "yo". Por tanto, querer ignorar o prescindir de ese sujeto que se presenta como causa y portador de todo fenómeno psíquico aprehendido por introspección, no es registrar fielmente lo que aparece en la introspección, sino hacer de ello un concepto abstracto, el cual no es dado inmediatamente por la experiencia. La experiencia, pues, alegada por los fenomenistas, no es más que *una experiencia falsificada*.

2.º *Podría replicarse* que, aunque realmente en la introspección los fenómenos psíquicos aparezcan siempre como en un sujeto que llamamos "yo", éste no puede ser inmediatamente aprehendido por la reflexión consciente, la cual jamás conoce ese "yo" en sí mismo e inmediatamente, sino, a lo más, como envuelto en fenómenos psíquicos.

Realmente *hay en esto algo de verdad*, lo cual ha sido reconocido por los grandes pensadores del escolasticismo. Es verdad, como reconoce Santo Tomás (*Summa Theol.*, I quaestio 87 a. 1), que por introspección no nos es posible conocer en sí misma la substancia del alma en cuanto a su esencia y propiedades, o sea, *quoad quid est*, ya que siempre ésta se nos presenta envuelta con fenómenos o actividades psíquicas que en cierta manera nos la ocultan a nuestra intuición inmediata. Pero, esto no obstante, no dejamos de conocer inmediatamente el alma por lo menos *quoad an est*, esto es, cuanto a su existencia, substancialidad y permanencia bajo dichas actividades, ya que aprehender inmediatamente estas actividades en concreto, es exactamente lo mismo que aprehender inmediatamente, por lo menos, la existencia de un sujeto en el que aquéllas estén. Porque, de otra suerte, sería falso que aquellas actividades sean aprehendidas en concreto. Aprehender los fenómenos en concreto, en efecto, es lo mismo que aprehenderlos en un sujeto.

3.º En contra de esto *podrían ulteriormente alegar* los

fenomenistas que, al fin y al cabo, todo cuanto se percibe por introspección es mudable y variable, y, por tanto, aun dado que por introspección se aprehendiese un sujeto, éste no sería permanentemente y durable bajo la sucesión de los fenómenos distintos, lo cual es menester para sostener la substancialidad del principio pensante.

La respuesta es obvia y fácil de comprender ... De ahí no se sigue en manera alguna que ... el sujeto de los fenómenos sea mudable en sí mismo o en su entidad substancial. Antes bien, el testimonio de la conciencia más claro nos atestigua que este sujeto permanece bajo los distintos pensamientos o afecciones que van en él sucediéndose y por los que va siendo modificado constantemente. Por cambiar de vestido una persona, no pasa a ser otra distinta de la que era en el anterior vestido. Puede decirse que la persona ha pasado por una mutación o cambio; pero este cambio no le afecta substancialmente, sino solamente en los vestidos."

(pp. 9, 10-11, 346, 335-336, 352-354)

Palmés s'enfrontava a la Frenologia i havia traduït dues obres de psicologia: *Orientaciones de la Psicología experimental* d'A. Gemelli i *Curso de introducción práctica a la Psicología experimental* de Gruender.

2) Emilio González y González: *Lógica*.

L'orientació del llibre, segons pretén el seu autor, és conciliar allò vell (la lògica aristotèlico-escolàstica) amb allò nou (les aportacions científiques) -que, no cal recordar-ho, per aquests anys ja havien arrambat amb les altres. Així diu:

"*Nova et vetera*; he aquí nuestro lema y el ideal que ha orientado nuestra mente en la composición de esta obra. Atentos a evitar los dos extremos, igualmente reprobables, a saber: el apego rutinario de muchos a la Lógica aristotèlico-escolàstica con exclusión sistemática de toda orientación moderna, y el afán, por parte de otros, de novedades presuntuosas con menosprecio de toda la filosofía antigua, hemos procurado enlazar y completar lo antiguo con lo moderno, la tradición con el progreso, tomando cuanto de sólido y verdadero encontramos en la Lógica tradicional, y perfeccionándolo con las aportaciones científicas de nuestra época, especialmente en lo que toca al conocimiento y exposición de los métodos intuitivos y a la solución del problema crítico de la certeza." (p. 7)

L'obra es divideix, tot seguint el Programa Oficial, en Dialèctica (temes 30-44 del temari a les pp. 23-177 del llibre), Metodologia (temes 45-48,

pp. 181-217) i Crítica (temes 49-54, pp. 221-275). En la introducció a la tercera part, les sintetitza totes tres:

"En la *Dialéctica* hemos tratado de las diversas operaciones de nuestra mente y de las leyes que han de regir nuestros juicios y raciocinios, para que en el orden puramente lógico, puedan tenerse como rectoros y legítimos. En la *Metodología* hemos puesto de manifiesto el camino o procedimiento que ha de seguirse en la investigación científica. En esta última parte, que es la *Crítica*, vamos a estudiar brevemente el problema de la certeza, es decir, el fundamento y valor de los juicios que tenemos por ciertos y verdaderos, especialmente en relación con la existencia del mundo exterior." (p. 221).

Deixant de banda altres tòpics ben interessants que tracta González (com ara, la tècnica del diàleg -tema 48, pp. 162-164-, tot seguint Balmes, la distinció del realisme crític d'aquell vulgar -tema 49, pp. 229, 236-, el diàleg -tema el problema de la certesa -tema 54, pp. 266-267-), malgrat el seu declarat ànim conciliador, no dubta en desqualificar lògics com Boole, Peano o Russell com a "desviacions" "equivocades":

"A partir de Kant, varían no poco las concepciones que se tienen de la Lógica. Según el filósofo de Königsberg, la Lógica es una disciplina puramente *formal* o *formalista*, que no expresa más que conceptos y relaciones *a priori*, enteramente independientes y extraños a la realidad de las cosas. Es la ciencia del pensamiento *puro*, o, como él la define: *la ciencia de las leyes necesarias del entendimiento o de las formas "a priori" del mismo, consideradas de un modo general.*

En un sentido análogo, los creadores y defensores de la Logística: Boole, Hamilton, Schröder, Peano, Couturat, Russell y otros, que pretenden hacer de la Lógica una especie de Algebra del pensamiento, reducen todos los problemas lógicos a un formalismo absoluto de tipo matemático. Así, Hamilton define la Lógica diciendo que es: *la ciencia de las leyes del pensamiento, en cuanto pensamiento*; prescindiendo de la relación de este pensamiento con la realidad objetiva; y Russell llega a afirmar que en las fórmulas y simbolismo universal de la Logística, "ni se sabe de lo que se habla, ni si lo que se dice es verdadero."

Otros, por el contrario, rechazando toda Lógica *formal* y *a priori* tienen de la Lógica una concepción psicologista, considerando como leyes meramente psicológicas las leyes lógicas objetivas de la inteligencia, quedando de esta suerte absorbida la Lógica por la Psicología, y viniendo a ser aquélla una parte y una mera aplicación de ésta.

Finalmente, la escuela positivista, afín a la psicologista, no admite otra Lógica *aplicada*, o sea la *Metodología científica*, que estudia los métodos aplicables a cada una de las ciencias. Conforme a esta concepción Stuart Mill define la Lógica: *la ciencia de la prueba* (de la prueba experimental, es decir, de los medios empíricos por los

cuales el pensamiento comprueba en todos sus procesos los resultados obtenidos).

El carácter elemental de estas lecciones no nos permite entrar en un análisis detenido de estas diversas concepciones de la Lógica, relacionadas con las diversas teorías existentes acerca del problema de conocimiento. En todas ellas encontramos algún fondo de verdad; pero considerados en la idea fundamental que las inspira, las tenemos por equivocadas, y nos parecen desviaciones del verdadero concepto de la Lógica." (pp. 14-15).

3) Feliciano González Ruiz: *Ética*.

No s'ajusta tan fidelment al Pla d'estudis com ho fa l'autor de la *Lògica*, i així deixa el tractament de la Filosofia o teoria dels valors (tema 53) per a la Lògica, inclou d'altres temes en un sol capítol i afegeix un de propi (la lliçó 45: "El gobierno y sus formas"). Distingeix l'exposició de la crítica quan parla de la moral hedonista i utilitària (lliçó 7), de la moral de l'imperatiu categòric (lliçó 8). Quan aborda les que anomena "doctrinas que dan a la moral una base sociològica" la polèmica és intensa i s'hi barregen exposició i crítica. Així, hi escriu Feliciano González:

"La llamada moral *científica* o *sociológica* prescinde enteramente de Dios; suprime el libre albedrío; niega, por una parte, la *igualdad natural* de todos los hombres y la *homogeneidad fundamental* de sus ideas y sentimientos morales; y, por otra, no admite *distinción alguna esencial* entre el hombre y el bruto, puesto que da por hecho que todas las manifestaciones de la actividad humana han ido brotando lentamente de los instintos animales en virtud de la *ley de la evolución*; desconoce el valor y la finalidad proia del *individuo*, convirtiéndole en *simple instrumento y producto* de la *sociedad*; adultera y subvierte los conceptos metafísicos de *Bien y Mal*, despojándolos de su carácter absoluto y reduciéndolos a una relación puramente *empírica y variable de utilidad* para la convivencia social; desfigura asimismo las ideas morales de *deber, responsabilidad y sanción*, quitándoles su único fundamento racional, a saber, el libre albedrío, sin el cual carecen de significación, reduciendo el *deber* a la *conciencia* de nuestra *deuda* para con la sociedad, y la *sanción* a un *reflejo defensivo* con que, en virtud de la solidaridad que existe entre todos los elementos del *organismo social*, reacciona éste contra los actos individuales que no se adaptan a la vida colectiva o al medio circundante.- En una palabra: la *Ética llamada científica o sociológica* es la negación completa de todos los principios fundamentales de la verdadera Moral." (p. 74).

c) La II República.

[1931: Decrets immediats del govern d'Alcalá Zamora]

Dues setmanes després de proclamada la II República, el Govern, encara provisional, d'Alcalá-Zamora (de la Dreta Liberal) va publicar el primer decret sobre matèria educativa, que normalitzava l'ús de la llengua catalana⁽²⁵⁾. Aviat es publicaren sengles decrets sobre la reforma del Consell d'Instrucció Pública i sobre l'ensenyament de la religió (6 de maig de 1931. A l'endemà l'arquebisbe de Toledo llençaria una lletra pastoral anti-republicana, mentre *El Debate*, l'òrgan d'expressió de la dreta catòlica va criticar força el decret). El preàmbul d'aquest decret feia una defensa de la llibertat d'ensenyament, des de la llibertat religiosa, com a postulat republicà:

"Uno de los postulados de la República y, por consiguiente, de este Gobierno provisional, es la libertad religiosa. Con este derecho, España se sitúa en el plano moral y civil de las democracias en Europa y de aquellas democracias de América que, desprendidas de España, se anticiparon a la conquista de las instituciones que aquí acababan de estatuirse. Libertad religiosa es, en la escuela, respeto la conciencia del niño y del maestro." ⁽²⁶⁾

Els dubtes que havia plantejat el nou decret van moure la publicació d'una circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari, encapçalada aleshores per Rodolfo Llopis, amb data de 13 de maig, i que defensava la tolerància religiosa i l'orientació moral de l'educació. Hom llegia a la circular:

"La supresión de la enseñanza religiosa con carácter obligatorio no debe significar abandono en la dirección moral de los escolares; por el contrario, al perder esta enseñanza su orientación

(25).- Hom pot veure: *Colección Legislativa de Instrucción Pública*, (any 1931), Madrid, 1932, pp. 132-134.

(26).- *Colección Legislativa...*, (1931), pp. 141-142.

dogmática y catequista, el maestro se esforzará, ahora más que nunca, en aprovechar cuantas oportunidades le ofrezcan sus lecciones en otras materias, el diario hacer de la escuela y los altos ejemplos de vida de los pueblos para inspirar en los niños un elevado ideal de conducta." (27)

Rodolfo Llopis era militant del PSOE i admirador de la ILE (del seu despatx penjaven significativament dos quadres amb els retrats de Pablo Iglesias i Francisco Giner de los Ríos). També eren institucionistes altres destacats membres de la cimera de la Instrucción Pública, com ara el subsecretari Domingo Barnés i Marcelino Domingo, el ministre radical-socialista.

Les reformes a l'ensenyament secundari no trigaren gaire. Així el mateix 13 de maig es va publicar un decret, suprimint el Pla Calleja de batxillerat (23 d'agost de 1926), restablint-ne la vigència del Pla d'Estudis de 1903 (potser, ben paradoxalment, un desenvolupament del Pla del comte de Romanones, de 1901). Aquesta mesura era, és clar, força provisional.

Un altre decret de 21 de maig de 1931 establia la necessitat del títol de mestre per a impartir l'ensenyament primari i de llicenciat per al secundari, quelcom que no hauria d'ésser ben rebut per les ordres religioses. Així mateix, s'atorgava a les Facultats de Filosofia i Lletres de Barcelona i Madrid un règim de preautonomia.

Des de maig fins juliol, el Govern provisional va continuar la seua tasca legislativa, tot i promulgant una sèrie de decrets centrats sobretot a l'ensenyament primari. Així es crearen les "missions pedagògiques" (decret de 29 de maig de 1931), es va pretendre recaptar dades sobre la situació real de la instrucció. D'una informació practicada per la Inspecció d'Ensenyament Primari, es deduia l'existència de 32.680 escoles, amb un dèficit de 27.151, el que

(27).- Circular de 13 de maig de 1931. *Colección Legislativa...*, (1931), Madrid, 1932, p. 163-165; cit. M. de Puellas Benítez, *op. cit.*, p. 319).

suposava un milió de xiquets sense escolaritzar. Així doncs es va dissenyar un pla quinquenal que pretenia de crear 5.000 escoles a l'any, 7.000 el primer, amb un pla de financiació que hauria d'ésser aprovat per les Corts constituents el 16 de setembre de 1932 (un dia després de la Llei de Reforma Agrària). La manca de professors que s'en derivava també va estar un objectiu per a la política educativa republicana. Així, pel que feia als mestres de primària, es substituïa el sistema d'oposicions per la convocatòria d'un sistema de curses de selecció professional, regulat pel decret de 3 de juliol de 1931.

[1931: El projecte de Luzuriaga]

Després d'aquestes i altres mesures immediates, el Govern de la República es planteja la necessitat d'una nova llei d'instrucció pública. Així ho expressa una lletra de Marcelino Domingo adreçada el 31 d'agost de 1931 a Miguel de Unamuno, membre de les Corts constituents i president aleshores del Consell d'Instrucció Pública, autoritzant el Consell per a que recaptés orientació i ajut. El Consell encarregà Lorenzo Luzuriaga l'elaboració de les bases d'un avant-projecte, tot inspirant-se en l'escola única com a eix del sistema educatiu. Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), pregonament influït per F. Giner de los Ríos, tot seguint el qual havia publicat: *Ensayos de Pedagogía e instrucción pública*, 1920. *Escuelas nuevas. Escuelas activas. Escuelas de ensayo y reforma. La Educación nueva*, 4 vols. 1923-1927, i *Concepto y desarrollo de la nueva educación*, 1928) i per W. Dilthey i J. Ortega y Gasset, havia fundat la *Revista de Pedagogía* (que dirigí des de 1922 fins 1936) i arribaria a president de la "Liga Española de Educación", secretari tècnic del Ministeri d'Instrucció Pública i secretari de publicacions del "Museo Pedagógico", abans d'exiliar-se el 1939. El document de Lorenzo Luzuriaga⁽²⁸⁾ determinava els següents trets per

(28).- Hom pot veure'n l'obra de Mariano Pérez Galán, *La enseñanza en la II República Española*, Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1975, pp. 62-64; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 323 i ss.

a la instrucció pública: l'ensenyament és essencialment una funció de l'Estat; ha d'ésser laica, única (l'any 1932, el propi Lorenzo Luzuriaga va publicar una obra amb el títol *La escuela única*), creadora, amb un caràcter social, amb la coeducació com a principi. El sistema educatiu que hi es proposava era unitari i restava organitzat en tres graus, íntimament relacionats: el primer grau comprenia dos períodes: un, de voluntari i de caràcter preescolar, per a xiquets de 4 a 6 anys; un altre, d'obligatori, per a xiquets de 6 a 12 anys. Un segon grau dividit en dos cicles: un, ampliador de l'ensenyament bàsic, per a estudiants de 12 a 15 anys; un altre, preparatori de l'ensenyament superior, amb alumnes de 15 a 18 anys. El tercer grau, corresponent a l'ensenyament universitari, es dividia també en llicenciatura i doctorat. S'hi estableix que el professorat també ha de formar un tot unitari, amb una preparació equivalent, amb un treball docent similar i una retribució anàloga. Cal assenyalar que un document semblant es va debatre al Congrés extraordinari del P.S.O.E., de juliol de 1931, recollint-s'hi els principis d'estatalització de l'ensenyament, de l'escola laica, la defensa de l'escola única i la necessitat d'un cos únic de professors. Mentre l'episcopat de l'Estat espanyol signava una Pastoral col·lectiva, amb data de 25 de juliol, amb tesis antagòniques⁽²⁹⁾.

Després de l'estiu (quan ja havia estat ratificat l'Estatut de Núria i començava el debat del projecte constitucional), es decreten una sèrie de mesures de cara al nou curs. Així el decret de 8 de setembre de 1931 torna sobre el tema de la llibertat d'ensenyament, als seus vessants clàssics del programa i el llibre de text. S'hi deia:

"1. Los directores de Institutos Nacionales y Locales, (...) convocarán a Claustro antes del día 23 de este mes de septiembre. Ante dicho Claustro presentarán los profesores un programa de asignaturas, señalando la obra u obras que recomienden e indicando el precio de las mismas. (...) La declaración de obras recomendadas será absolutamente

(29).- Mariano Pérez Galan, *op. cit.*, pp. 64-67 i 67-69, respectivament; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, 325-326.

obligatoria cuando el Profesor haya ajustado su programa a un libro o libros determinados, sea o no el autor de ellos. (...)

2. Los Claustros harán a los profesores las observaciones que estimen oportunas (...).

3. Una vez enterados los Claustros y recaídos los acuerdos que procedan, los directores y jefes de los Centros de enseñanza remitirán a este Ministerio, a la mayor brevedad, y siempre antes de 1 de octubre, copia de los programas presentados por los profesores, con indicación de los libros que recomienden." (30)

Cap a la fi del mes també es prenen mesures reformadores de les Escoles Normals de Magisteri, com ara el decret de 29 de setembre. La formació dels mestres, l'element fonamental d'una "pedagogia de la democràcia", va esdevenir un interès bàsic de la República. Aviat, però, altres preocupacions s'hi afegirien: el debat constitucional plantejaria una nova "guerra escolar". De nou l'enfrontament entre les posicions ultramontanes i les tesis liberals, centrat al voltant dels articles 3 (laicitat de l'Estat: "El Estado español no tiene religión oficial"), 26 (erradicació de l'Església de la vida pública: dissolució de la Companyia de Jesús i prohibició d'exercir la docència a les ordres religioses) i el 48 (l'estatalització de l'ensenyament i llibertat de càtedra). Cal recordar també que l'article 50 consagrava el bilingüisme i l'estatut educatiu especial per als països autònoms. Per una banda, la dreta catòlica, encapçalada per Gil Robles, i recolzada per la jerarquia eclesiàstica. Cal recordar que, per exemple, la pastoral del 25 de juliol de 1931, ja esmentada, defensava posicions força conservadores, com la que reflexa aquest fragment de la encíclica *Libertas* de Lleó XIII, invocada textualment a la pastoral: "De todo lo expuesto se sigue que en modo alguno es lícito pedir, defender ni conceder la libertad de pensar, de enseñar, de escribir y de cultos, como si estas facultades fuesen un derecho concedido al hombre por la naturaleza." Per l'altra banda trobem, republicans, representats per Manuel de Azaña, socialistes, representats al debat per Rodolfo Llopis i Andrés Ovejero, radicals socialistes, el portaveu dels quals era Alvaro de Albornoz.

(30).- Cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 39-40.

L'enfrontament és greu. El debat, per exemple, de l'article 26 va provocar la inassistència de diputats amb creences cristianes (9-15 d'octubre) el conflicte sorgit mouria la dimissió d'Alcalá Zamora i Miguel Maura. Azaña (del partit "Acción Republicana") pronunciaria aleshores la seua cèlebre frase: "España ha dejado de ser católica", el 13 d'octubre i dos dies després seria nomenat provisionalment nou cap del Govern. Aviat es promulgaria la Llei de defensa de la República (20 d'octubre). El 9 de desembre, finalment, les Corts aproven la Constitució, per 368 vots favorables, 89 absències i cap vot en contra. L'article 48 deia definitivament:

"El servicio de la cultura es atributo del Estado y lo prestara mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada.

La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libetad de cátedra queda reconocida y garantizada.

La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.

Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos." (31)

Aprovada la Constitució, Niceto Alcalá-Zamora es elegit President de la República i Manuel Azaña cap del Govern (12 de desembre). Aviat els bisbes llancen una nova pastoral bel.ligerant (1 de gener de 1932) rebujant la nova Constitució. L'enfrontament s'agreujaria per una banda amb la disol.lució fàctica de la Companyia de Jesús i la confiscació dels seus bens (24 de gener de 1932) i amb la Llei de Congregacions religioses, amb data 2 de juny de 1933, que establia el curs següent (1933-1934) com a data per a que l'Església cessés la seua activitat docent (amb uns 352.000 alumnes a l'ensenyament primari i 17.000

(31).- Jorge de Esteban, *Constituciones españolas y extranjeras*, Madrid: Taurus, 1977, 2 vols., p. 320; M. de Puellas Benitez, *op. cit.*, p. 356.

al secundari), i per altra banda amb l'encíclica *Dilectissima nobis*, de Pius XI, on es podia llegia el següent (cal adonar-s'en-hi de les referències a la moral, pel que fa al tema d'aquest treball):

"Aparece, por desgracia, demasiado claro el designio con que se dictan tales disposiciones, que no es otro sino educar a las nuevas generaciones no ya en la indiferencia religiosa, sino con un espíritu abiertamente anticristiano; arrancar de las almas jóvenes los tradicionales sentimientos católicos, tan profundamente arraigados en el buen pueblo español, y secularizar así toda enseñanza inspirada hasta ahora en la religión y moral cristianas.

Frente a una ley tan lesiva de los derechos y libertades eclesiásticas [la Constitució] (...) creemos ser deber preciso de nuestro apostólico ministerio reprobirla y condenarla. Por consiguiente, Nos protestamos solemnemente y con todas nuestras fuerzas contra la misma ley, declarando que esta no podrá ser nunca invocada contra los derechos imprescriptibles de la Iglesia." (32)

[1932-1933: Decrets de Fernando de los Ríos]

Aprovada la Constitució, al segon Gabinet de M. Azaña, conta amb Fernando de los Ríos com a ministre d'Instrucció Pública. De los Ríos, membre del P.S.O.E. i antic professor de la I.L.E., va ratificar als seus càrrecs tant al subsecretari Domingo Barnés, com al director general d'Ensenyament Primari Rodolfo Llopis. Per a Fernando de los Ríos, el mateix adveniment de la República era el fruit de la tasca pedagògica de Giner de los Ríos i els seus deixebles de la I.L.E. Així ho expressa en aquest fragment d'un discurs (cal pregar-li al nostre llegidor o a la nostra llegidora que no oblide pas, doncs després veurem l'ús que d'aquest passatge faria P. Sainz Rodríguez, el primer ministre d'Educació del govern feixista del general Franco -facilitarem aleshores la referència bibliogràfica-):

"Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio.

(32).- Mariano Pérez Galán, *op. cit.*, p. 170; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 336. Al mes de juliol, els bisbes signaren una altra pastoral, amb termes semblants.

La Escuela Superior del Magisterio, la Junta para Ampliación de Estudios e investigaciones científicas, la Escuela de Criminología y hasta la Residencia de Estudiantes han sido los gérmenes de la nueva España. Estos han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. La República española recoge los resultados de aquéllos."

Es clar que la política del bienni 1931-1933 fou una continuació i un desenvolupament de la que havia fet el Govern provisional. Vegem-ne alguns exemples.

- Es va continuar, en la mesura que es va poder, el programa de construccions escolars (el pressupost de 1932 incloïa la construcció de 2.580 i es fixava el nombre de 4.000 per a l'any següent), malgrat que començava a sentir-se la repercussió de la crisi econòmica mundial (A més dels pressuposts, hom pot assenyalar, entre altres, els decrets de 5 de gener i de 7 de juny de 1933).

- Un decret, amb data 27 de gener de 1932, obria la Secció Pedagògica de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid, amb la missió d'afavorir "el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos", així com la formació del professorat d'ensenyament secundari (a més del professorat de les Escoles Normals, Inspector d'Ensenyament primari i Directors d'Escoles graduades). També amb la mateixa data es creaven les Escoles d'Estudis Arabs de Madrid i Granada.

- Al mes d'abril de 1932 es va constituir una comissió per tal de redactar un nou Estatut del Magisteri.

- El 23 d'agost de 1932 es creava la Universitat Internacional d'Estiu a Santander, amb l'objectiu de fomentar l'intercanvi entre professors i estudiants de l'Estat espanyol i altres d'estrangers.

- Una ordre de 5 de novembre de 1932, incloent mesures sobre el nou curs, tornava sobre els vells temes dels programes i dels llibres de text, defensant plenament la llibertat de càtedra:

"Los profesores entregarán en las Secretarías de los Centros respectivos, los cuestionarios que se propongan explicar, designación del libro de texto, si lo hay, e indicación de la bibliografía recomendada a los alumnos para su preparación." (33)

- El 2 de desembre de 1932 està datat un decret que aportava una concepció més moderna de la Inspecció de l'Ensenyament Primari. L'inspector s'entén com un especialista tècnic-pedagògic, un conseller i un orientador del mestre. També es va constituir la Junta d'Inspectors i, al mes esmentat, la Inspecció Central.

(33).- Cit. Miguel de Castro Marcos: *Legislación vigente de Instrucción Pública referente a los Institutos de segunda enseñanza*, Madrid, Imprenta de L. Rubio, 1934^a, pp. 58-60 -aquesta ordre i el decret de 8 de setembre de 1931 citat adés-; E. Fey, *op. cit.*, p. 40..

- El decret de 30 de desembre de 1932 creava la Inspecció General de l'Ensenyament Secundari, configurada com un servei tècnic-pedagògic, d'auxili i consell.

- El 2 de juny de 1933 es publicava a la Gaceta la Llei de Confessions i Congregacions Religioses, la qual incloïa una disposició transitòria que ordenava el tancament de l'ensenyament religiós per a l'1 d'octubre de 1933 (llevat de l'ensenyament primari, l'extinció de la qual es preveia per a l'1 de gener de 1934). Aquesta Llei li plantejava al Govern el repte de la substitució dels professors religiosos, doncs segons les dades oficials, només d'ensenyament secundari hi havien 295 centres religiosos, amb 20.684 alumnes. També calia afegir-ne el problema de la creació de nous centres i llur distribució. Aquests problemes determinaren la constitució d'una "Junta de Substitución" (decret de 7 de juny de 1933) i un programa de construcció de centres d'ensenyament secundari (decret de 26 d'agost de 1933). A l'octubre, segons la Gaceta, s'havien creat 20 instituts nacionals, 37 d'elementals i 40 col·legis subvencionats.

- El 12 de desembre de 1933 es creava l'Escola d'Educació Física.

Aquest darrera data, però, la podem ubicar en un altre període dintre del govern de la República. Després de la derrota del Govern d'Azaña a les eleccions a vocals del Tribunal de Garanties Constitucionals (4-5 de setembre de 1933), dimiteix el President del Gabinet. Després de sengles intents de formar un nou Govern de caire radical (Lerroux: 12/IX/1933-9/X/1933 i Martínez Barrio: 9/X/1933-16/XII/1933), el president Alcalá Zamora dissol les Corts i convoca Eleccions Generals, per al 19 de novembre de 1933. Amb el triomf de la dreta, la política es capgiraria, iniciant-s'hi la "contrareforma educativa del bienni radical-cedista", que diu M. de Puellas Benítez.

[1934-1936: Decrets contrarreformadors de Villalobos i altres]

El bienni radical-cedista, amb un total de nou governs de Lerroux, Samper (ambdós radicals), Chapaprieta i Portela Valladares (independents de centre), es caracteritza pel que fa a l'educació per promulgar una sèrie de decrets que anulaven d'altres anteriors de la República. Vegem-ne alguns exemples.

- Una ordre ministerial d'1 d'agost de 1934 prohibia la coeducació a l'ensenyament primari. En general, el programa de construccions escolars va patir una forta frenada (potser llevat de l'impuls a la Ciutat Universitària a Madrid). Fins i tot es va pretendre de separar Escoles Normals per a homes i per a dones.

- Una ordre ministerial de 23 d'octubre de 1934 va suprimir la representació dels estudiants universitaris als claustres, els juntes de govern i les juntes de facultat. També es va suspendre el Patronat de la Universitat de Barcelona, així com els Consells Regionals de primer i segon ensenyament de Catalunya, el que suposava la fi de l'autonomia educativa catalana.

- Un decret de 23 de juliol de 1935 suprimia la Inspecció Central, basant-se en la inexistència de crèdit en la Llei de Pressuposts vigent. Ja s'ha mostrat com la Inspecció havia estat l'eix de la renovació educativa durant el primer bienni.

- Un decret de 26 de novembre de 1935 derogava l'article 20 del decret de 2 de desembre de 1932, suprimint-se així la inamobilitat dels inspectors, el que era una garantia dintre de la seua actuació front a la discrecionalitat ministerial.

Amb deteniment hi ha però que analitzar la reforma del batxillerat encetada al bienni dretà. Ocupava aleshores la cartera d'Instrucció Pública i Belles Arts Filiberto Villalobos González, del Partit Liberal Demòcrata (una versió durant la República del Partit Reformista de Melquíades Alvarez, que defensava els interessos financers i de les Caixes d'Estalvis des d'una posició dretana, que va participar al gabinet Samper -2/V/1934-4/X/1934- mitjançant l'esmentat Villalobos). Vegem-ne cronològicament els cinc passos legals d'aquesta reforma pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia:

1.- Amb el decret de 26 de juliol de 1934 s'encetava la reforma, prenent-s'hi de concloure amb una "copiosísima legislación, tan variada y confusa, que en muchos casos ni los más expertos concedores del derecho saben precisarla con exactitud y certeza." En aquesta disposició es regulava el sistema d'exàmens i es prohibia la imposició pel professorat de llibres de text o de lectura⁽³⁴⁾.

2.- El decret de 6 d'agost de 1934 determinava les condicions per a crear instituts nacionals i instituts elementals, en funció del nombre d'alumnes

(34).- Hom pot veure: *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (año 1934), Madrid, 1939, pp. 451-454; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 344.

i les característiques dels locals⁽³⁵⁾.

3.- El decret aprovat el 29 d'agost de 1934 establia un nou pla d'estudis. El batxillerat, amb set cursos, hi es dividia en dos cicles: el primer cicle, de continguts generals i preparatori del segon, durava tres anys; el segon cicle es composava de quatre cursos. Aquest segon cicle es subdividia encara en un primer grau -cursos quart i cinqué- comprenia disciplines formatives, mentres que el segon grau -cursos sisé i seté- es dedicava a aportar-ne una major profunditat activa d'aqueixes disciplines. Finalment s'establia una prova de reválida, amb la intervenció de professorat universitari. Alguns fragments de la lletra d'aquest important decret són:

"Actualmente tienen estado legal los más diversos planes de enseñanza media, complicando la vida académica y restando eficacia los estudios de Bachillerato. (...)

No se puede prescindir en ningún plan de enseñanza de nuestra psicología, de nuestras tradiciones, de las raigambres idiomáticas y del tesoro de la cultura clásica, de tan decisiva influencia en la civilización de España.

Todos estos elementos se han procurado armonizar con los problemas pedagógicos de la época actual y con los que plantea al Ministerio el plan de las Escuelas Normales. Es necesario mantener la más completa formación cultural del Magisterio, sin recargar excesivamente los años de estudio. (...)

Al finalizar el Bachillerato, se establece un examen de reválida con intervención del profesorado de las Universidades, para que sirva de preparación al ingreso en los estudios de enseñanza superior.

El nuevo Plan de Bachillerato, que consta de siete cursos, está dividido en dos ciclos: uno, constituido por los tres primeros cursos, y otro, por los cuatro últimos. (...)

Este ciclo [el segon] tiene dos grados. En el primero (cuarto y quinto año), las disciplinas, que vienen desenvolviéndose de una manera cíclica, tendrán primordialmente un propósito formativo y se darán con una orientación natural y humana, reservándose para el segundo grado (sexto y séptimo año) la estructuración científica en la enseñanza y el vigor y profundidad que requieren unas disciplinas que han de servir de tránsito para los estudios universitarios."⁽³⁷⁾

(35).- *Colección Legislativa...*, pp. 507-516; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 344-345.

(36).- *Colección Legislativa...*, pp. 551-559; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 345.

(37).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 435-436.

4.- al nou pla d'estudis de batxillerat, la presència de la Filosofia es reduïa al sisé i seté cursos (és a dir, al segon grau del segon cicle), sota la denominació unificada de "Filosofia i Ciències Socials", dedicant-ne quatre hores setmanals al curs sisé i sis al seté. El qüestionari d'aquesta assignatura es va publicar a Madrid, amb data de 28 de setembre. Malgrat la seua llargària, el copiarem aci:

"I.

Una o dos horas semanales en el sexto año y dos o tres en el séptimo, según la decisión que cada profesor tome en la enseñanza de la Lógica (v. II), se dedicarán a la enseñanza de los temas indicados a continuación. La finalidad de esta enseñanza será capacitar a los alumnos para desarrollar cualquiera de los temas en las condiciones señaladas a los exámenes de esta materia. Los métodos que el profesor emplee (explicación, diálogo, uso de manuales) serán libremente determinados por él, así como el tiempo dedicado a la enseñanza de cada tema, el orden de los temas dentro de cada disciplina, que no debe entenderse rigurosamente prescrito por el que este cuestionario le señala, y aun la distribución de las disciplinas entre los dos años; pero al profesor se le impone la obligación de enseñar todos los temas y hacer realizar periódicamente a sus alumnos ejercicios escritos, en forma que compruebe la consecución de la finalidad señalada, y se le recomienda que deje la enseñanza de los temas de teoría de la Ciencia para el último año, por parecer fundado que los alumnos se hallen lo más adelantados posible en el conocimiento de las ciencias cuyos problemas son objeto de la Teoría de la Ciencia.

Los temas son los siguientes:

Teoría de la Filosofía

1. La Filosofía: nociones preliminares (Historia del término, idea de la Filosofía como enciclopedia y como realidad histórica; explicación de la incorporación a ella de las Ciencias sociales).

Psicología.

2. Lo psíquico y la Psicología (general) (idea de lo psíquico como una realidad distinta de otras realidades y de la Psicología como ciencia de esta realidad con unos métodos adecuados; clasificación de lo psíquico y plan de la Psicología).
3. Percepción y sensación (descripción y análisis de la primera en sus aspectos somático y psíquico; idea de la variedad de las sensaciones y de las principales propiedades de éstas).
4. Imaginación y memoria (descripción de los fenómenos; teorías explicativas de la reproducción).
5. La afectividad (idea de la peculiaridad dentro del campo de lo psíquico y de sus principales especies; leyes y teorías interpretativas más importantes).
6. La movilidad (idea de las principales clases de movimientos de la vida vegetal, animal y humana y de las principales teorías interpretativas de los mismos).
7. Inteligencia, pensamiento (distinción de conceptos como los de

inteligencia, pensamiento, razón, intuición, etc.; formas y proceso del pensamiento; pensamiento y lenguaje).

8. La voluntad (su peculiaridad en el campo de lo psíquico; análisis de su proceso; descripción de sus manifestaciones).
9. La Psique en su unidad y en su curso (la conciencia y sus caracteres; vigilia y sueño, etc.).
10. Las psiques en sus diferencias y en sus relaciones; La actual enciclopedia psicológica (psicología diferencial, animal, de las edades y sexos, patológica, etc.; psicología social; psicología aplicada, etc.; idea del problema esencial de cada una).
11. Cuerpo, vida y alma.

Estética

12. Lo bello y el arte: la Estética.
13. El goce y el juicio estéticos.

Etica

14. La moral: la Etica.
15. Moral familiar.
16. Moral de la vida privada no familiar y particularmente de las relaciones entre los sexos.
17. Moral profesional.
18. Moral pública.
19. Moral íntima.
20. Las acciones morales.
21. La conciencia moral.
22. La libertad.
23. Las normas morales.
24. El fundamento de la moral.

Ciencias sociales

25. La sociedad.
26. El Estado.
27. El Derecho.
28. El régimen constitucional.
29. El Estado español.
30. La familia.
31. La propiedad y el trabajo.
32. Derecho de obligaciones y sucesiones.
33. Lo económico: nociones fundamentales y definitorias.
34. Producción y consumo.
35. Distribución y cambio.
36. El dinero.
37. El crédito.
38. Las relaciones internacionales económicas, políticas, jurídicas.

Teoría de la Ciencia

39. La matemática: objetos y métodos.
40. Las Ciencias físicas: problemas metodológicos.
41. La visión del mundo de la Física actual.
42. Las Ciencias naturales: problemas metodológicos.
43. La vida: mecanismo, teleología [teleología?], vitalismo.
44. Las ciencias del espíritu: objetos y métodos.
45. Filosofía de la Historia.

Historia de la Filosofía

46. Presocráticos, sofistas, Sócrates.
47. Platón.
48. Aristóteles.
49. Epicureísmo, estoicismo, escepticismo, eclecticismo.
50. Cristianismo y Filosofía. Las figuras de San Agustín y Santo Tomás.
51. Descartes y los grandes cartesianos.
52. Kant y el idealismo alemán.
53. El positivismo y la filosofía en la actualidad.

Teoría de la Filosofía

54. La Filosofía: definición y división: reflexión sobre la Filosofía estudiada (los problemas del objeto y del método de la Filosofía, de la disciplina filosófica fundamental, del sentido de la existencia de una historia de la Filosofía, del valor de la Filosofía, etc.).

La enseñanza de la parte empírica de la Psicología (temas 2 al 10) debe proponerse exclusivamente el fin de dar idea, en términos generales y claros, de la particularidad de lo psíquico en el mundo, de las realidades aparentes -lo que prejuzga la interpretación metafísica que de esta peculiaridad haya de hacerse- y de las principales manifestaciones de esta peculiar realidad, procurándose en particular de distinguir y precisar los principales conceptos con que se aprenden estas manifestaciones. Como ilustración de este desiderátum se ha añadido, entre paréntesis, al estricto enunciado de los temas una indicación más precisa de su contenido. Para conseguir el fin señalado se acudirá exclusivamente a la observación por el alumno de aquellas manifestaciones de lo psíquico que sean directa y fácilmente asequibles a ella y a la información que el profesor pueda proporcionarle en lo restante. La iniciación de los alumnos en la psicología experimental con aparatos -y más si se responde en su orientación a las direcciones ya superadas por la misma psicología experimental- debe considerarse como impropio en el Bachillerato, y la realización de experiencias psicológicas y de indagaciones psicotécnicas, empleando a los alumnos como sujetos, debe apreciarse como una obra estimable del profesor, y las últimas, incluso, como una obra a solicitar de él, pero en la cual no debe ver en ningún caso un sustitutivo legítimo de las enseñanzas psicológicas que está obligado a dar a sus alumnos.

Con el par de temas de Estética debe el profesor llamar la atención de sus alumnos sobre el campo correspondiente, su peculiaridad e interés, y, ante todo, sobre la posibilidad de contribuir con el estudio de la actitud estética a formar el gusto y juicio estéticos propios y ajenos, mediante la adquisición del hábito de gozar y juzgar en la actitud estética estudiada.

La enseñanza de la Ética debe ante todo tender, al menos, a dar a los alumnos un sistema de moral congruente y preciso, o una conciencia clara y rigurosa del que ya posean, en modo alguno a disolverse en Historia de la Ética y en consideraciones críticas, teniendo siempre presente el fundamental valor formativo que a esta enseñanza se debe asignar en el Bachillerato. En segundo lugar, debe esta enseñanza suministrar a los alumnos los elementos de una reflexión científica sobre la esfera de lo moral, reflexión en la que esta esfera en general y el sistema dado o ilustrado en particular sean analizados y fundamentados en algún sentido.

En los temas de Ciencias Sociales debe tenderse a dar más que detalles positivos, nociones fundamentales que orienten a los alumnos en el ulterior encuentro en la vida con estos detalles.

La enseñanza de la Teoría de la Ciencia debe orientarse en el sentido de señalar y seguir los nexos entre las ciencias que los alumnos habrán estudiado ya en el Bachillerato y la Filosofía, de la que vienen a ser en esta disciplina objeto propio los métodos que las ciencias que rebasan las posibilidades de resolución de éstas.

La enseñanza de la Historia de la Filosofía debe tender a que los alumnos adquieran idea de la realidad histórica que es propia de la filosofía del significado general de las más grandes etapas, escuelas, figuras y direcciones de la historia filosófica, del de los principales problemas metafísicos (incluyéndose entre éstos los mayores problemas de la Teoría del conocimiento) y de las principales soluciones a ellos propuestas en el curso de los tiempos (incluyéndose entre éstas las más importantes direcciones de la ética, que interesa conocer). Interesa más la comprensión clara del sentido del problema o de la teoría en términos generales, de su valor cultural y humano y de la significación histórica de la escuela o figura, que la discusión técnica, el detalle biográfico y -esto menos que nada- la información puramente onomástica y bibliográfica prolija, que debe en absoluto proscribirse. La justa valoración histórica y el culto respetuoso de todas las grandes figuras históricas, aun de aquellas cuyas doctrinas deban presentarse como erróneas desde la posición personal, es un deber de probidad intelectual y profesional, a cuya observancia requiere el Estado, por decoro de su enseñanza, a todo profesor.

La Teoría de la Filosofía se reparte entre el principio y el fin del cuestionario, porque si no es conveniente empezar la enseñanza de las varias disciplinas filosóficas sin una previa orientación de conjunto, ni posible estudiar debidamente lo que es la Filosofía antes de haber estudiado suficientemente su contenido. La forma en que el de la Teoría de la Filosofía puede repartirse entre ambos puntos se sugiere con las indicaciones añadidas entre paréntesis a los dos temas correspondientes.

II

De cuantas orientaciones en la concepción y enseñanza de la Lógica tienen vigor actual en nuestra cultura occidental, aquella que considera que la Lógica, en su forma tradicional, es un medio poderoso de formación intelectual, que puede completar en este sentido la obra de las Matemáticas, parece la más acorde con la finalidad e índole de los estudios de Bachillerato, y lo es con los rumbos más decididos de la ciencia lógica presente. La enseñanza de la Lógica en nuestro Bachillerato deberá orientarse, pues, en un sentido práctico, enderezándose a capacitar a los alumnos para la resolución de problemas de la lógica formal clásica y elemental, como se exige en los exámenes de esta materia. La enseñanza teórica deberá reducirse, por ende, a la de las nociones que entran en la técnica de esta lógica y se indican a continuación. A esta enseñanza teórica y a las prácticas correspondientes habrá que dedicarse una hora semanal durante uno de los dos años, a elección del profesor.

Las nociones aludidas son las siguientes:

Los términos: extensión y comprensión.

Las proposiciones: cualidad y cantidad; oposición y conversión.

El silogismo regular: reglas, modos, figuras y sus reglas con demostración, reducción a los modos de la primera figura de los modos de las demás.

Las proposiciones según su moralidad y relación y los silogismos irregulares compuestos.

Los sofismas.

Los principios lógicos que rigen la técnica lógica, el

sentido y valor de esta técnica y el concepto de la Lógica.

III

Dos horas semanales en el sexto año y tres en el séptimo se dedicarán a la lectura y explicación de un texto o grupo de textos distintos cada año para la misma promoción de alumnos, elegido en la lista inserta a continuación. La finalidad de esta labor será capacitar a los alumnos para explicar un pasaje en las condiciones señaladas a los exámenes de esta materia. La lectura de un texto o grupo por los alumnos habrá de ser íntegra, y para conseguirlo se hará en clase, o se exigirá a los alumnos la lectura privada de las partes que no se lean en clase, y en todo caso se sacrificará en la medida necesaria lo extensivo de la explicación. El texto sólo se leerá y explicará en la lengua original cuando el conocimiento que de ella tuviere la totalidad de la clase lo permitiese, sin menoscabo alguno de la integridad de la lectura y de la consecución de la finalidad asignada a esta labor.

Los textos o grupos de ellos son los siguientes:

Platón. - Apología, Critón, Fedón (escena final): para el estudio de la figura de Sócrates, Eutifrón, Laques, Cármides, Lisis: dos de estos diálogos. Protágoras, Gorgias, Menón, Fedón: uno de estos diálogos. República: un libro.

Aristóteles. - Metafísica: libro I o libro XII. Ética: un libro, o Política: un libro.

Epicuro. - Cartas.

Lucrecio. - Extractos, libro V.

Séneca. - Cartas (escogidas) a Lucilio. Un diálogo o tratado: de preferencia de vita beata o De constantia sapientis.

Epicteto. - Manuel y Marco Aurelio: pensamientos. Manuel y extractos de las Conversaciones. Conversaciones.

San Agustín. - Confesiones: extractos. Contra Académicos y De vita beata. Ciudad de Dios: extractos.

Algún opúsculo escolástico: Santo Tomás. - De ente et essentia.

Alguna cuestión escolástica: Santo Tomás. - Suma teológica 19, 2.^a (Existencia de Dios). Santo Tomás: De Veritate, 1.^a, arts. 1...

Descartes. - Discurso del método. Una Meditación, con las objeciones y respuestas referentes a ella. Meditación.

Spinoza. - Ética: extractos, sin quitarles la forma matemática, principalmente escolios y apéndices.

Malebranche. - Investigación de la verdad: un libro, de preferencia el III. Conversaciones sobre Metafísica.

Leibniz. - Discurso de Metafísica. Nuevo sistema, con Aclaraciones. Principios de la Naturaleza y de la gracia. Monadología. Nuevos ensayos: prólogo y libro I, o extractos. Teodicea: extractos.

Berkeley. - Diálogos entre Hylas y Filonús.

Hume. - Ensayo sobre el entendimiento. Tratado: un libro.

Dalembert. - Discurso preliminar de la Enciclopedia.

Kant. - Prolegómenos analíticos: hasta el párrafo 31. Fundamentación de la Metafísica de las costumbres. Crítica de la Razón pura: prólogos e introducción.

Fichte. - Destino del hombre. Destino del sabio.

Schiller. - Cartas sobre la educación estética.

Comte. - Discurso sobre el espíritu positivo.

Stuart Mill. - El utilitarismo.

Balmes. - El criterio.

IV

Los exámenes de Filosofía y Ciencias Sociales comprenderán un ejercicio escrito, uno práctico y otro oral.

El ejercicio escrito será hecho a la vez por todos los alumnos que se presenten en una misma convocatoria o llamamiento. Consistirá en que estos alumnos desarrollen durante dos horas un mismo tema del cuestionario, designado por la suerte. El Tribunal decidirá si la lectura ha de ser hecha por él o por cada examinando como parte del examen oral o en sesión especialmente dedicada a esta lectura.

El ejercicio práctico podrá ser hecho a la vez por todos los alumnos que se presenten en una misma convocatoria o llamamiento y como prolongación de examen escrito, o sucesivamente por cada alumno y como parte del examen oral. Tanto en uno como en otro caso consistirá en la resolución de uno o varios problemas de lógica formal clásica. En el primer caso, el problema o problemas podrán ser los mismos para todos los examinandos que hagan simultáneamente el ejercicio o diferentes para cada uno de ellos. Para cada grupo de examinandos que lo hagan en convocatorias o llamamientos sucesivos en el primer caso, y siempre en el segundo habrán de ser el problema o problemas distintos para cada grupo o cada examinando. En el caso de que este ejercicio práctico forme parte del examen oral, podrá ser realizado en la pizarra. El Tribunal decidirá sobre todos estos puntos, y en todos los casos fijará de antemano un tiempo máximo para la resolución del problema o problemas a cada grupo de examinandos o a cada examinando.

El ejercicio oral consistirá en contestar el examinando a las preguntas que durante diez minutos, como mínimo, y veinte como máximo, le haga el Tribunal sobre un pasaje de uno de los dos textos o grupos de textos de la lista oficial, o formados, según se indicó, que el examinando señale. El Tribunal elegirá el pasaje entre los particularmente importantes o expresivos dentro del texto o grupo correspondiente, si éste no fuese habitualmente elegido por los examinandos, y podrá elegirlo sin limitación alguna cuando se trate de textos o grupos habitualmente elegidos por ellos. Las preguntas se enderezarán a comprobar la comprensión del pasaje por el alumno en su contenido propio y en su situación dentro del texto o grupo a que pertenezca. El Tribunal podrá exigir que los examinandos señalen, en nota escrita presentada veinticuatro horas antes de comenzar los exámenes de cada convocatoria, los textos elegidos por cada uno de aquéllos."

Cal destacar d'aquest llarg paràgraf algunes coses. En primer lloc, el deteniment i la cura del legislador a l'hora d'establir el programa. Ara bé, aquesta amplària no minva pas la llibertat de càtedra, doncs s'estableix-hi la llibertat del professor de triar els mètodes, l'assignació del temps, l'ordre dels temes i la distribució d'assignatures als cursos. En segon lloc, s'inclouen dintre del curs filosòfic més camps que els tradicionals. Apareixen-hi: Teoria de la Filosofia (Metafilosofia), Psicologia (hi estimulànt-ne l'orientació experimental), Estètica, Ètica, Ciències Socials (Sociologia, Dret i Economia política), Teoria de la Ciència (amb Filosofia de la Història), Història de la

Filosofia i Lògica. Manca la tradicional Metafísica, encara que trobem indicacions que parlen de "la disciplina filosòfica fundamental" (tema 54), mentres hi ha que presentar a la Història de la Filosofia "los principales problemas metafisicos". Dintre d'aquesta disciplina trobem un bon nombre d'autors, així com als texts que l'alumne pot llegir: juntament amb Sant Agustí Santo Tomàs d'Aquino i Jaume Balmes, apareixen-hi Spinoza, Malebranche, Hume, D'Alembert, Kant i Stuart Mill, adés tractats de perillosos.

5.- Per últim, un decret de 12 d'octubre de 1934 tornava sobre el tema dels llibres. El lector pot adonar-se de què aquesta nova prescripció inclou una contradicció entre la llibertat proclamada per la República i certes mesures de control que s'hi establien. La raó d'aquesta discrepància es pot trobar tant al caire dretà del Govern (des del dia 4 d'octubre al cap del qual hi era Lerroix per tercera vegada), com al fet de que a la pràctica, la Junta (que esmenta el decret) va concedir amplíssima llibertat tant pel que feia a la doctrina, com al mètode. La lletra del decret deia:

"Libros de texto

Para completar y perfeccionar la reforma de los estudios del Bachillerato es indispensable afrontar íntegramente el problema de los libros de texto, porque los Planes de enseñanza no lograrán su total eficacia mientras los elementos que han de contribuir a ésta no estén perfectamente articulados. La extensión, la claridad y el método en la exposición de las doctrinas y el precio en venta de los libros de texto son factores tan interesantes que el Estado no puede ser indiferente a la actual situación de estos problemas. Publicados ya los cuestionarios para los siete cursos de Bachillerato, pueden los hombres de excelente preparación científica, muy numerosos por fortuna para España, colaborar en esa obra de cultura nacional. Los cuestionarios son únicos para todos los Centros de enseñanza, pero los textos oficiales serán tantos como libros sean aprobados por la Junta que designe libremente el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes, siguiendo un criterio y una orientación en la designación de las personas análogo al que empleó para la elección de los catedráticos que redactaron los cuestionarios. Realizarán esta labor personas de reconocido valor científico y de intachable conducta, para que el saber y el sentido moral sean garantía de justicia para el Estado y para los autores de los libros. Igualmente, y con el mismo criterio de selección, se designarán personas conocedoras de las Artes Gráficas, para que señalen el precio máximo de los textos, con objeto de que se armonice la bondad de las doctrinas con la medida en el coste de las producciones científicas. En virtud de las razones expuestas ... vengo a decretar:

Artículo 1.º Para que puedan ser declarados de texto oficial los libros que se publiquen adaptados a los cuestionarios de Bachillerato, habrán de ser sometidos a la aprobación de una Junta de personalidades científica que designará libremente el Ministerio de Instrucción pública y Bellas Artes.

Artículo 2.º Los autores de los libros presentarán tres ejemplares en la Secretaría Técnica del Ministerio, impresos o escritos a máquina.

(...)

Artículo 4.º Los autores cuyos libros sean aprobados quedan obligados a poner en la cubierta el precio de cada ejemplar que señale la Junta de Artes Gráficas y el informe de la Junta científica, con los nombres y apellidos de los personas que dieron su aprobación al texto.

Artículo 5.º En cuanto haya libros de texto aprobados y publicados de cada una de las disciplinas del nuevo Plan de Bachillerato, quedan prohibidos los textos que no tengan sanción oficial.

Artículo 6.º El número de libros que puedan ser aprobados es indefinido. La Junta propondrá al Ministerio la aprobación de todos cuantos libros merezcan esta distinción." (38)

El Pla de Villalobos va gaudir d'una bona acollida. S'hi considerava positiva la seua orientació racional i la introducció d'uns mètodes moderns d'avaluació (malgrat que alguns reaccionaris trobaren-hi una persecució a la "llibertat d'ensenyament"). Ara bé, la inestabilitat de la cojuntura política n'és de ben greu. Des de l'octubre de 1934 fins el gran triomf del Front Popular, el 16 de febrer de 1936, setze mesos, es succeïren nou gabinets, quatre encapçalats per Lerrooux, un per Samper, dos per Chapaprieta i dos més per Portela Valladares. Després de les eleccions de febrer de 1936, amb un nou Govern d'Azaña (el quart seu a la República), torna a la cartera d'Instrucció Marcelino Domingo, que, com ja havia fet al començament del període republicà, aviat pren mesures per a desenvolupar l'ensenyament primari (decret de 4 de març de 1936 i circular del 28 del mateix mes). "En aquesta situació, esclatà el 18

(38).- Bachillerato. *Disposiciones y Cuestionarios*; en: Boletín Oficial (con referencia a la Reforma de 1934), *Gaceta de Madrid*, de 14 de octubre de 1934, núm. 125. D'aquests anys són alguns llibres de text com les obres de Ramón del Prado, catedràtic de l'Institut de La Corunya, *Ética General* (La Corunya, Impr. Moret, 1935²), on s'exponen les teories axiològiques de N. Hartmann, M. Scheler, Rickert, etc.; A. Linares Herrera, també catedràtic d'Institut, *Lógica* (Granada, P. V. Traveset, 1932³), on s'arreglen les aportacions de la Fenomenologia al pensament lògic, amb cites d'E. Husserl, Pfänder, Hessen, Lask i Heidegger.

de juliol de 1936 l'alçament d'una bona part de l'exèrcit espanyol contra la República. El Principat, el País Valencià i Menorca es quedaren al costat de la República, la resta de les Illes passà a mans dels militars sublevats. S'iniciava la guerra civil."⁽³⁹⁾

Durant la Guerra, la República va continuar la seua tasca educadora. El Govern de Largo Caballero (des del 5 de setembre de 1936), amb socialistes i comunistes (al partit dels quals pertanyia Jesús Hernández, Ministre d'Instrucció), va considerar l'educació com una eina al servei de l'emancipació de proletaris i camperols. Aviat es constitueix una comissió per a l'estudi i la reforma de l'ensenyament primari, amb la participació de la F.E.T.E. i la C.N.T., i comença la tasca ideològica, donant-se'n orientacions des de la *Gaceta* als professors. Els de Ciències Econòmiques, per exemple, havien d'ensenyar les grans doctrines socials i es preocuparien de donar a conèixer els fonaments del marxisme. Aquest corrent filosòfic entrava així als curricula.

Nombroses iniciatives s'impulsaren des del front republicà per tal d'estendre la cultura i la instrucció. Cal assenyalar-ne les "Milícies de la Cultura" (decret fundacional a la *Gaceta*, el 2 de febrer de 1937), el "Cos de Milicians de la Cultura" (mestres nacionals als tres exèrcits), l'edició de la "*Cartilla escolar antifascista*", la creació de "Cultura Popular", que s'encarregava de les biblioteques populars, les "Brigades Volants", de lluita contra l'analfabetisme a la reraguarda, les "Llars del Soldat", als fronts estabilitzats, les "Guerrilles del Teatre", els Cursets d'Estiu per a treballadors (establerts en juliol de 1937), els "Instituts per a Obrers" (decret del 21 de novembre de 1936), el primer dels quals es va crear a València, seguint d'altres a Madrid, Barcelona i Granollers, el "Politécnic Obrer" (la unificació a abril de 1937 dels centres de formació professional), un

(39).- Jordi Moners: *Síntesi d'Història dels Països Catalans*, Barcelona, La Magrana, 1976, 1984^e.

centre especial per a minusvàlids, les "Brigades Volants de l'Institut de Reformes Agràries", les Universitats Populars organitzades per la F.U.E. i adreçades als obrers, com ara les creades a València, Alacant, Múrcia, Albacete, Castelló, Gandia, Alcoi, etc., els cursets per a milicians organitzats per la F.E.T.E. i els Ateneus Libertaris, impulsats per la C.N.T., que es coordinarien després de la tardor de 1936 mitjançant la Federació d'Ateneus Libertaris de Madrid, tot seguint els principis educatius de Ferrer. Llevat d'aquestes i d'altres iniciatives obreres, els establiments privats restaren obligats a demanar de nou la seua autorització, prohibint-se l'ensenyament lliure i el de la religió. Cal dir també que ni als currícula dels Cursets d'estiu per a treballadors, ni als dels Instituts Obrers, hem trobat cap assignatura estrictament filosòfica.

No es pot pas oblidar el compromís dels intel·lectuals amb la República, amb iniciatives com la "Aliança d'Intel·lectuals Anti-feixistes" i el "Congrés Internacional d'Escriptors", celebrat a València en juliol de 1937. I tampoc no es pot pas deixar a l'oblit l'autèntic "buit" que deixaren en morir o marxar a l'exili. El cas d'Unamuno és ben conegut. Ortega y Gasset i García Morente se'n van, però tornaren aviat. La llista d'exiliats és amplíssima: José Gaos, Josep Ferrater Mora, David García Bacca, Joaquim Xirau, Jaume Serra Hunter, Joan Roura-Parella, Eduard Nicol, Andrés Sánchez Vázquez, Eugenio Imaz, Domènec Casanovas, Luis Farré, Luis Recaséns Siches, Manuel Granell, María Zambrano, José Gallegos Rocafull, Fernando de los Ríos, en són una mínima i significativa part. D'altres, com ara Julian Besteiro, moriren sota la repressió de la dictadura⁽⁴⁰⁾.

(40).- Hom pot veure el número monogràfic de la revista del Departament de Filosofia de la Universitat Autònoma de Barcelona, *Enrahonar*, núm. 10, 1984, amb el títol: "Els filòsofs catalans a l'exili".

IV. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT.

1. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat Espanyol (IV).

a) De Pedro Sainz fins Ruiz Giménez.

[1938: Llei de Pedro Sainz Rodríguez]

Parlar d'ensenyament de la Filosofia a la Dictadura és estrictament una contradicció en els seus termes. Forçant, però, les paraules, enllestirem una crònica de l'adoctrinament amb tòpics filosòfics que el govern feixista va pretendre dintre del "sistema educatiu".

Des dels primers mesos de l'alçament militar, els generals feixistes es preocupen de desmantellar la tasca educativa de la República, fixant-ne com a primer objectiu la depuració ideològica. Sota la Junta de Defensa Nacional, formada per Mola i presidida per Cabanellas, la depuració ja havia d'afectar als llibres i biblioteques escolars (ordre de 4 de setembre de 1936), en sobreviuint només els "libros que respondan a los principios de la religión y la moral cristiana y exalten el patriotismo". La depuració continuaria amb el ja "Generalísimo" Franco nomenat "Jefe de Gobierno" (29/IX/1936) i "Jefe del Estado" (1/X/1936) per la "Junta de Generales", i formada la "Junta Técnica del Estado", amb funcions governamentals, sota la presidència del General Fidel Dávila (2/X/1936). Així es dictarien sengles ordres per separar els professors compromesos amb el règim legítim. Al preàmbul de la primera disposició (amb data de 8 de novembre de 1936 -el mateix dia que entraren en línia de foc els primers brigadistes internacionals al front de Madrid), es llegeix:

"La atención que merecen los problemas de la enseñanza, tan vitales para el progreso de los pueblos, quedaría esterilizada si previamente no se efectuase una labor depuradora en el personal que tiene a su cargo una misión tan importante como la pedagógica.

El hecho de que durante varias décadas el magisterio en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones haya estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición con el genio y tradición nacional, hace preciso que en los solemnes momentos por que atravesamos se lleve a cabo una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública, trámite previo a una reorganización radical y definitiva de la enseñanza, extirpando así de raíz esas falsas doctrinas que con sus apóstoles han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria."

(Boletín Oficial del Estado, 11 de noviembre de 1936).

La segona ordre, de 7 de desembre, fa, a més a més, un judici sobre el legat del krausisme, doncs...

"los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada Libre de Enseñanza, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas."

Per tot això, es proposa la separació definitiva de tots els professors militants...

"en los partidos del Frente Popular o sociedades secretas, muy especialmente con posterioridad a la Revolución de Octubre [A Catalunya i Astúries a l'any 1934] y de un modo general los que, perteneciendo o no a estas agrupaciones, hayan simpatizado con ellas y orientado sus enseñanzas o actuación profesional en el mismo sentido disolvente que las informa, ... [per la qual cosa] si se quiere hacer fructífera la sangre de nuestros mártires es preciso combatir resueltamente el sistema seguido desde hace más de un siglo [sic (?) de honrar y enaltecer a los inspiradores del mal..."

La depuració va afectar també als professors de l'ensenyament privat (ordre del 14 de maig de 1938) i va continuar després de l'any 1939 (ordres ministerials de 14 de juliol de 1939, 18 de març i 28 de desembre de 1939, etc.), així com l'oposició a la tasca dels krausistes (decret del 17 de maig de 1940, Boletín Oficial del Estado de 18 de maig).

L'1 de febrer de 1938, quan ha desaparegut la resistència del front nord i resten estabilitzades les batalles de Madrid i Terol, Franco forma el seu primer Govern (1/II/1938-9/VIII/1939), l'anomenat "Govern de Burgos", on s'hi trobaran els diversos sectors i grups que recolzaven (F.E.T. -els ministres normalment havien d'estar hi afiliats-, antiga C.E.D.A., tradicionalistes, militars). La cartera d'"Educación Nacional" s'encomana a Pedro Sainz Rodríguez (qui va romandre al càrrec només 1 any, 2 mesos i 27 dies, segons el recompte de Ramón Tamames). Aquest era un home catòlic, que havia pertangut a un grup monàrquic (agrupats abans de la guerra a *Renovación Española* (R.E.)), fins i tot conspirant contra la República des de Portugal. Del seu taranna pedagògic dona raó aquest article seu de l'any 1938, al qual, a més a més de referències filosòfiques que s'hi arrepleguen, cal adonar-se'n de l'ús que fa el nou ministre d'un fragment d'un discurs del krausista Fernando de los Ríos, que ja ha estat citat adés (i que el nostre llegidor recordarà ho advertiem):

"Esta guerra civil ¿qué os está diciendo? Los pueblos acuden a la guerra civil cuando la rotura de su conciencia moral les obliga a ello para salvar las esencias permanentes de su personalidad histórica. Es preciso que restauremos la unidad moral de la Patria española y que restauremos la conciencia nacional del pueblo español. Y para eso, quiero hablaros brevemente de unas cuantas ideas, que yo llamo "los antitópicos de nuestra Revolución Nacional", en frente de los tópicos manidos del viejo liberalismo y de la revolución marxista (...)

Es importante que os percateis de que esta gran herejía de la edad moderna, del naturalismo roussonianos nacen los grandes tópicos que envenenan la sociedad de nuestro tiempo, y que concretamente han servido para que la sociedad española se lanzase por los derroteros de la revolución roja: el tópico del individuo frente a la persona, el tópico de la bondad natural del hombre frente al pecado original, el tópico del cultivo natural del hombre frente a la necesidad de conducirlo, el tópico de que la Patria es un hecho natural y no un concepto moral en que interviene la voluntad del hombre para realizar un destino común (...)

El laicismo es prácticamente una aberración desde todos los puntos de vista, desde el punto de vista religioso y filosófico, y para los españoles, además, desde el punto de vista patriótico. Y por eso es un deber del Estado nuevo el impedir -ya lo ha hecho-, que se conserve ni una brizna de posibilidad de que el laicismo vuelva a tener beligerancia doctrinal en el ámbito del pensamiento y la educación españoles. (...)

Por estas razones, la postura laicista de la fenecida República era una postura anacrónica en el pensamiento europeo, conservada únicamente por los partidos revolucionarios de Francia para impedir la reacción del pueblo francés y para mantener sumido el pensamiento de la gran masa de la Nación vecina en esa filosofía

radical que lo invade todo ya, incluso las manifestaciones que parecían impregnadas de otro espíritu.

Quizá pudiera parecer a alguno de ustedes que yo soy un poco suspicaz en cuanto a creer que esta obra de minar los fundamentos doctrinales de la educación fué una obra deliberada y realizada con sentido revolucionario. Yo quiero leerles un testimonio que me releva de toda prueba. Es un texto de un discurso de Fernando de los Ríos cuando creía que la República era inmortal:

"Las ilusiones de los discípulos de Giner de los Ríos se injertaron en la organización pedagógica española en el mayor silencio. La Escuela Superior del Magisterio, la Junta de Ampliación de Estudios e investigaciones científicas, la Escuela de Criminología y hasta la Residencia de Estudiantes han sido los gérmenes de la nueva España. Estos han sido los gérmenes que han posibilitado el advenimiento de un régimen nuevo. La simiente está tirada silenciosamente en el surco. La República española recoge los resultados de aquellos."

Estas palabras son para nosotros tan preciosas como si fuesen un mapa donde nos hubiera señalado las fortificaciones que tenemos que bombardear."⁽¹⁾

Les primeres mesures legislatives continuen la tasca encetada pels decrets de depuració, atribuint-ne una funció ideològica a la instrucció, al servei de la legitimació de la sublevació militar. Ben significatiu en resulta l'ordre ministerial de 5 de febrer de 1938 (quatre dies després del nomenament del Govern), declarant el 7 de març com a festa als centres educatius, en memòria de Santo Tomàs d'Aquino (s'hauria d'establir també un dia del "Estudiante Caído"). Cal advertir a la lletra del decret (on preservarem l'abús de majúscules) les referències filosòfiques escolàstiques:

"El tema 'Estudio y Acción', preciso y magnífico exponente de los anhelos imperiales de las juventudes agrupadas en el Sindicato Español Universitario, señala concisamente, que después de la exaltación y el honor supremo rendidos al heroísmo de los Estudiantes caídos en la Acción Salvadora, Impulso y Energía, se vuelva nuestro recuerdo a la Potencialidad, todopoderosa del Estudio de lo Intelectual y de lo Formativo.

Fundamentado esencialmente nuestro Movimiento Salvador en los Principios de la Civilización Eterna de la Religión Católica, procede perpetrar [sic, tal vegada un lapsus per 'perpetuar'] en la mente de

(1).- P. Sainz Rodríguez: "La Escuela y el Estado Nuevo", en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, pp. 53-61, cit. per L. Esteban - A. Mayordomos: *Textos para Historia de la Educación*, València, Nau llibres, 1980, pp. 177-178. La imatge final del text és particularment sagnant si pensem en el setge feixista a Madrid i els combats i els bombardeigs a la Ciutat Universitària.

las generaciones estudiosas el recuerdo de aquel portento de Sabiduría y modelo de Santidad que en la plenitud de la Cristiandad Medioeval, donde lejanamente arraigan nuestros fundamentos ideales, mereció el altísimo apelativo de Ángel de las Escuelas y la gloria eterna de la creación de un sistema, justamente denominado después 'Perenne Filosofía'.

Por ello, este Ministerio de Educación Nacional, deseando perpetuar en las jóvenes inteligencias el recuerdo inmortal de Santo Tomás de Aquino, fundamento de la filosofía católica y Santo Patrono de arraigada tradición de nuestras juventudes estudiantiles, he dispuesto: 'Declarar festivo el día siete de marzo en todos los Centros docentes del Estado Español'." (2)

Després d'aquest decrets menors i una vegada superat l'esmentat "trámite previo" purificador, es procedeix, com s'anunciava al decret, a la "reorganización radical y definitiva" de l'ensenyament. Així, el primer Govern de Franco inicia les reformes del sistema educatiu amb una llei que organitzava l'ensenyament secundari, datada el 20 de setembre de 1938. Analitzem-la pel que fa a la instrucció filosòfica.

1.- La justificació d'aquesta reforma restava palesa al seu preàmbul, on cal advertir novament la tasca ideològica hi assignada a la docència filosòfica:

(2).- *Boletín Oficial*, núm. 473, de 6 de febrer de 1938; el regim feixiste utilitzà abundantment de la fixació de festes als centres educatius com una eina d'adoctrinament. La llista definitiva n'era així d'ampla per a un mestre català: Fiesta de la Exaltación de la Santa Cruz (14/IX); Nuestra Señora de la Merced, redentora de cautivos (24/IX); Liberación del Alcázar de Toledo (27/IX); Día del Caudillo (1/X); Batalla de Lepanto. Institución del Santo Rosario (7/X); Día de la Hispanidad (12/X); Santa Teresa de Jesús, Patrona de la Sección Femenina (15/X); Día de la Fe. Aniversario de la fundación de Falange (29/X); Día de Cristo Rey. Día misional del Domund de las Misiones (darrer diumenge d'octubre); Festividad de Todos los Santos (1/XI); Día de Difuntos (2/X); Día del Dolor. Aniversario de la muerte de José Antonio (20/XI); Día del Maestro. San José de Calasanz (27/XI); Día de la Madre (8/XII); Liberación de Barcelona (26/I); Día del Estudiante Caído (9/II); Los mártires de la Tradición (10/III); Anunciación de la Virgen María (25/III); Día de la Victoria. Día de la canción (1/IV); Día de la Unificación (19/IV); Fiesta del Libro. Día de Cervantes (23/IV); San José Artesano (1/V); Día de la Independencia (2/V); Invención o descubrimiento de la Santa Cruz (3/V); San Fernando. Día de la Juventud (30/V); Asesinato de Calvo Sotelo (13/VII); Día del Valor. Fiesta del Trabajo (18/VII); Día del amanecer (3/VIII). A més a més de Nadal, l'Ascensió, Corpus i el Dia de Gibraltar, que no es va fixar d'una manera concreta.

"El Nuevo Estado tiene la altísima preocupación de revisar los problemas capitales de orden espiritual, reafirmando el sentido de nuestra tradición con la experiencia de tendencias nuevas, largamente aplicadas en países que ocupan un lugar preeminente en el mundo de la cultura. (...) Iniciase la reforma con la parte más importante de la enseñanza media -el bachillerato universitario- porque el criterio que en ella se aplique ha de ser norma y módulo de toda la reforma, y porque una modificación profunda de este grado de enseñanza es el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de las futuras clases directoras.

Aquesta formació es defineix com a "clàssica i humanista", considerant-s'hi com...

"... un camino seguro para la vuelta a la valorización del ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros -todos de formación religiosa, clásica y humanística- de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud; poder formativo político corroborado todavía notablemente con el ejemplo de las grandes naciones imperiales modernas..."

(¿Es aquesta una al·lusió a l'Alemanya nazi i la Itàlia feixista?). Ara bé, la formació esmentada es complementa amb una instrucció religiosa fonamental:

La formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa que comprenda desde el Catecismo, el Evangelio y la Moral, hasta la Liturgia, la Historia de la Iglesia y una adecuada Apologética, completándose esta formación espiritual con nociones de Filosofía e Historia de la Filosofía. La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo antihispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza de la nacionalidad española, la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la hispanidad, según concepto felicísimo de Ramiro de Maeztu, defensora y misionera de la verdadera civilización, que es la cristiandad."

I afegeix completant la determinació d'objectius:

"Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado, para plazo no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de rigor intelectual de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos, todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española." (3)

Potser hi haurien moltes coses a comentar d'aquest preàmbul, no exempt del "fetichismo de la metáfora", que ell mateix critica (4). Ara bé, resta palés la funció ideològica i "ancil·lar" que se li atribueix-hi a la Filosofia i la seua Història: complement de la formació espiritual. Des d'aquesta orientació fonamental s'haurà d'entendre tant la distribució curricular dels ensenyaments filosòfics, com llurs qüestionaris.

2.- El Pla de Pedro Sainz Rodríguez preveu un ensenyament secundari amb set anys d'estudi. Als tres darrers cursos s'inclouen assignatures filosòfiques:

- curs quint: Introducció a la Filosofia (tres hores setmanals).
- curs sisé: Teoria del coneixement i Ontologia (tres hores setmanals).
- curs seté: Principals sistemes filosòfics (tres hores setmanals).

[1939: Qüestionaris oficials de Sainz]

Els qüestionaris corresponents es dictarien mitjançant una ordre de 14 d'abril de 1939 -dues setmanes després de la fi de la guerra-, publicant-se al

(3).- Cit. M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 370-373).

(4).- Per cert que l'origen d'aquesta expressió hi hauria que buscar-lo al "caràcter de fetitxe de la mercaderia", de Karl Marx -*Das Kapital*, I, sec. I, cap. 1, 3, D, 4 *Marx-Engels Werke*, vol. XXVI, pp. 85-98, 108; ed. catalana, a cura de Jordi Moners i Sinyol, Barcelona, Edicions 62, 1983, 1984², pp. 105-118, 128.

Boletín Oficial, el 8 de maig. Malgrat la seua llargària, els copiarem ací, afegint-ne les instruccions metodològiques:

"Ilmo. Sr.: De conformidad con lo dispuesto en el último párrafo de la Base IV del artículo primero de la Ley de 20 de septiembre pasado,

Este Ministerio ha tenido a bien aprobar los Cuestionarios e instrucciones que se insertan a continuación.

Dios guarde a V. I. muchos años.

(...)

Cuestionario de Filosofía

Primer curso

Temas de Introducción a la Filosofía.

a) *Lógica.*

- I. La Filosofía y las Ciencias particulares. (Enumeración y objeto de las principales disciplinas filosóficas, aun de aquellas que no van incluidas en el plan del Bachillerato, como la Cosmología y la Teodicea. Nociones introductoras acerca de la relación de la Filosofía con las ciencias particulares.)
- II. La simple aprehensión. (El concepto: su división; oposición de conceptos. El término. La definición y la división. Los predicables y predicamentos.)
- III. El juicio. (El juicio y la proposición. División de las proposiciones. Propositiones modales. La suposición de los términos en la proposición. La oposición, conversión y equivalencia de las proposiciones.)
- IV. El raciocinio deductivo. (Raciocinio y argumentación. El silogismo: leyes, figuras y modos. Clases de silogismo.)
- V. La inducción. (Los problemas de la generalización de la experiencia. Inducción completa e incompleta, suficiente e insuficiente.)
- VI. Los sofismas. (Sofismas de nombre y de cosa.)
- VII. La demostración, los principios demostrativos y la ciencia. (Demostración *quia* y *propter quid*, *a priori* y *a posteriori*. Las proposiciones inmediatas o principios demostrativos evidentes por sí. La ciencia: subalternación y clasificación.)

b) *Psicología.*

- VIII. La Psicología y sus métodos.
- IX. La sensibilidad: sentidos externos. (División de los sentidos en internos y externos. Localización y objeto de los sentidos externos. Sensación y percepción. Relación entre el estímulo y la sensación: ley de Weber-Fechner.)
- X. La sensibilidad interna. (La conciencia sensible o sensorio común; la imaginación o fantasía; el instinto o estimativa; la memoria sensitiva.)

- XI. El apetito. (Noción general del apetito y clasificación del apetito sensible. Las pasiones o emociones. La potencia locomotriz.)
- XII. El intelecto en sí y en relación a su objeto. (El intelecto como potencia anorgánica. Objeto primario del intelecto en estado de unión con el cuerpo. Diferenciación entre la imagen y la idea. Conocimiento intelectual directo y reflejo.)
- XIII. La voluntad. (La voluntad como potencia anorgánica. La propiedad de la voluntad o libre albedrío. Libertad de ejercicio y de especificación. Influjo de la voluntad en las demás potencias del alma.)
- XIV. El alma humana. (Su origen, modo de su unión con el cuerpo y atributos: sustancialidad, simplicidad e inmortalidad.)

c) *Ética.*

- XV. El conocimiento moral.
- XVI. La ley moral: obligación y sanción.
- XVII. La conciencia moral.

Segundo curso

Temas de Teoría del conocimiento y Ontología.

a) *Teoría del conocimiento.*

- I. El conocimiento y sus diversas formas. (Esencia del conocimiento. La inmaterialidad como raíz del conocimiento. Conocimiento sensible e intelectual. Conocimiento y verdad.)
- II. La verdad y la certeza. (La verdad y el juicio. La certeza y sus clases. La opinión y la duda.)
- III. Posibilidad del conocimiento. (El escepticismo universal y particular: relativismo y pragmatismo. Capacidad de la mente humana para legitimar la certeza.)
- IV. Modos de llegar a la certeza y problema del método. (La duda real y la duda ficticia o metódica. Papel de las proposiciones evidentes por sí y origen de su evidencia en el ser.)
- V. El origen del conocimiento. (Empirismo, racionalismo, criticismo, intelectualismo.)
- VI. La trascendencia del conocimiento. (Idealismo y realismo.)
- VII. Causas y criterios de la certeza. (Principales criterios de verdad. La evidencia de credibilidad y la evidencia de verdad. Veracidad de las potencias cognoscitivas y evidencia objetiva.)
- VIII. El objeto del conocimiento intelectual y los universales. (Breve planteamiento del problema y solución del realismo moderado.)

b) *Ontología.*

- IX. El ente y sus principios constitutivos. (Noción metafísica del ente. Noción del acto y la potencia. Modo de llegar al concepto del acto. División de la potencia. División del acto. Superioridad del acto sobre la potencia. La esencia y la existencia: su distinción.)
- X. Modos del ente. (El ente posible e imposible, necesario y contingente, real y ficticio o ente de razón.)

- XI. Las propiedades del ente. (Enumeración de los cinco trascendentales como propiedades del ente. Noción de la unidad, la verdad y la bondad. La belleza.)
- XII. Los principios de conocimiento del ente. (El principio de contradicción a la luz del ente y como juicio absolutamente primero. Principios de identidad y de tercio excluso.)
- XIII. La analogía del ente. (Analogía de atribución y de proporcionalidad propia e impropia.)
- XIV. La sustancia. (Sustancia primera y segunda, completa e incompleta. Subsistencia, supuesto, persona. El accidente. Propiedades.)
- XV. Las causas del ente creado. (Objetividad del concepto de causa. La causa formal, material, eficiente y final.)
- XVI. La relación. (Sujeto, término y fundamento de la relación. Principales clases de relación. Propiedades.)

Tercer curso.

Temas de exposición de los principales sistemas filosóficos.

- I. Los presocráticos. Los sofistas y Sócrates.
- II. Platón y Aristóteles.
- III. Los estoicos, los epicúreos y los escépticos.
- IV. Los neoplatónicos.
- V. Filosofía del cristianismo. La patrística. San Agustín.
- VI. Origen y desarrollo de la escolástica.
- VII. Santo Tomás de Aquino, San Buenaventura, Duns Escoto.
- VIII. El renacimiento. Luis Vives.
- IX. Francisco Suárez, Juan de Santo Tomás.
- X. El racionalismo, Descartes, Malebranche, Espinosa, Leibniz.
- XI. El empirismo inglés: Bacon, Locke, Berkeley, Hume.
- XII. Deísmo, sensualismo y materialismo en el siglo XVIII. La Enciclopedia y sus impugnadores españoles.
- XIII. Kant y el idealismo alemán.
- XIV. Balme y la Filosofía española en el siglo XIX
- XV. El positivismo.
- XVI. Breve ojeada sobre la filosofía cultivada en la actualidad.

Instrucciones metodológicas

a) Orientación fundamental.

El marco pedagógico donde el Estado español quiere ver encuadradas las disciplinas filosóficas es, en cierta medida, tan amplio y tan múltiple como puedan serlo las diversas direcciones y tendencias introducidas en la enseñanza por la habilidad y aptitud de los señores profesores de esta materia. La índole de la Filosofía no puede cristalizarse en moldes hechos de antemano, cuya aceptación deba imponerse desde la cátedra a los alumnos, o a su vez desde la magistratura del Estado a los señores catedráticos. Esto sería tanto como venir a matar el germen de espontaneidad que la admiración de las cosas debe suscitar en el hombre para convertirle en filósofo. Acortar los límites del horizonte a la especulación filosófica sería incapacitar de antemano a las jóvenes mentes para sentir extrañeza ante lo desconocido e impedirles esa mirada inquieta dirigida a la totalidad de las cosas y al seguimiento de sus causas, que es la característica más neta de la vocación por la filosofía.

Esto no obsta para que el Estado español, de principios hondamente arraigados en la tradición viviente de nuestra patria, aspire a recabar para sí la dirección más general y, por así decir, suprema que deben seguir los estudios de esta importantísima parte de la Enseñanza Media española. Y esto no apelando a ninguna suerte de arbitrariedad, en la que sin duda caerían los que dejasen en nombre del liberalismo sin dirección ni rumbo la espontaneidad del pensar filosófico, sino en virtud de una opción sólidamente enlazada a la evidencia universal de la razón y a la autoridad y consejo de la Iglesia Católica.

Es evidente que ninguna postura filosófica podrá satisfacer las aspiraciones docentes del nuevo Estado, si no posee suficiente poder asimilador para recoger en el seno de una doctrina sólida y firme todo lo que de positivo se ha dicho en el mundo acerca de las cosas. Aquí podemos recordar la célebre frase de Leibniz, cuando meditaba sobre lo que debía ser la *Philosophia perennis*: que los sistemas son a menudo y aun generalmente verdaderos en lo que afirman y falsos en lo que niegan. Esto, que ocurre siempre que las afirmaciones no son negaciones disfrazadas, ha posibilitado ulteriormente para calificar de filosofía perenne el sistema inspirado en los principios de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, que se abre a la verdad sin descuidar ninguno de sus aspectos, como fiel transposición conceptual de la realidad entera. No siendo recomendable para la enseñanza el método historicista, que puebla los entendimientos juveniles de erudición sin sostén formativo, se ha pensado que sólo acudiendo a esta orientación escolástica fundamental puede conseguirse la armonía y la claridad del saber filosófico en los jóvenes.

b) *El Cuestionario y las disciplinas filosóficas.*

La Introducción a la Filosofía está constituida por un minimum de temas correspondientes a Lógica, Psicología y Ética. Abre paso en ella los de Lógica, porque en su noble tradición aristotélica ha tenido siempre esta disciplina entre sus características la de ser instrumento del saber, 'órgano' del conocimiento. Y aunque hayan discutido los autores si la Lógica es necesaria para el estado imperfecto de la ciencia, como la afirmaba en el siglo XVII nuestro Aguirre, pocas excepciones hay que no estén de acuerdo en que al menos es imprescindible para el estado perfecto, al que ya deben aspirar los alumnos de la Enseñanza Media a partir del quinto año de sus estudios secundarios.

Nadie pondrá en duda el carácter formativo de la Lógica, ni la importancia que se da a sus ejercicios prácticos en estas Instrucciones. Los alumnos que se enfrentan con ella por primera vez, lo harán después de haber tomado contacto durante los años anteriores con la realidad que constituye el objeto de las demás ciencias. Al encontrarse ahora con una que tiene por objeto formal el mismo acto de la razón, con el que aprendieron y demostraron sus conocimientos anteriores, se darán cuenta de la extraordinaria importancia que ha de revestir una disciplina que al tratar del curso del entendimiento se extenderá como éste a todo lo real y lo posible, y que ordenando la razón y sus conceptos ordenará todos los actos que procedan de ella; esto es, todo lo específicamente humano.

Alguna vez quiso desterrarse la Lógica de los estudios del Bachillerato, por juzgar, los que así la entendían, que esta disciplina se reduciría a exponer el contenido de los métodos de cada una de las ciencias particulares, cosa que ya se hacía en el preámbulo de cada una de ellas y a lo largo del curso de sus argumentos. Pero en realidad el contenido de la Lógica es mucho más extenso que el de una pura metodología, que en última instancia sería sólo una parte de la Lógica,

con su mismo carácter de ciencia independiente, ya que siempre será verdadera aquella palabra de Aristóteles en el libro segundo de su *Metafísica*: 'es absurdo buscar a la vez la ciencia y el modo que le conviene'.

Pero también hay que salir al paso de la objeción opuesta, de los que dan tan imprescindible importancia a esta disciplina que postulan su inserción desde el primer año del Bachillerato. El nuevo plan de la Enseñanza Media se ha precavido también contra el error de este otro extremo, estimando que por muy importante que sea la Lógica, su objeto no es fácilmente aprehensible por los adolescentes antes de llegar a la madurez del quinto año de sus estudios medios. El carácter de la Lógica, arte o ciencia directiva del propio acto de la razón, que ella dirige mediante la ordenación de los conceptos objetivos, requiere para su estudio una reflexión del intelecto sobre sí mismo y sobre sus operaciones y el producto de éstas -las relaciones de razón-, para cuya inteligencia no se encuentran capacitados por lo general los niños, cuyo conocimiento, como el humano entero comienza por el ente real y extrínseco a que tiende nuestra inteligencia directamente por medio de los sentidos. 'Si el desarrollo primitivo, dice Balme, en esto de acuerdo con la gran tradición aristotélica, fuese por reflexión, la fuerza reflexiva sería grande, y, sin embargo, no sucede así; son muy pocos los hombres dotados de esta fuerza, y en la mayor parte es poco menos que nula. Los que llegan a tenerla la adquieren con asiduo trabajo, y no sin haberse violentado mucho para pasar del conocimiento directo al reflejo.' (*Filosofía fundamental*, L. I, Cap. 3, núm. 18.)

Como se verá por la lectura de los temas de Psicología, los problemas referentes a la '*Psicología experimental*' no ocupan un lugar especial. Se ha estimado que la práctica de los experimentos psicológicos de laboratorio, muy valiosa para el desarrollo empírico de esta ciencia, tiende, en cambio, a desorientar a los alumnos del Bachillerato, y en vez de proporcionarles base de ulteriores especulaciones, les distrae con hechos que no saben interpretar debidamente, apartándolos así de lo más importante y formativo.

En el estudio de los temas de Ética se cuidará de dar una visión que exceda siempre el carácter normativo de que pudiera revestirse la disciplina moral, y que en definitiva debe estar basado en un recio carácter especulativo y teórico, de validez universal y necesaria, que no impide el descenso ulterior y prudente a la casuística de lo cotidiano, pero sólo por vía de ejemplo. Tres temas se han incluido solamente, que en su amplitud pueden encerrar determinados convenientemente y bien dosificados por los profesores, la esencia filosófica del problema moral.

Siguen a la Introducción a la Filosofía los temas de Teoría del conocimiento y Ontología. Es evidente que en esta presentación de la Gnoseología y de la Metafísica a los jóvenes, efectuada por decisión del Estado español en la Reforma de la Enseñanza Media, los profesores encontrarán lo más arduo de su tarea docente. Toda insistencia será acaso poca para conducir a los alumnos a la noción metafísica del ente, de sus principios, modos y propiedades. La explicación previa de los términos que emplea el profesor -labor semántica obligada también para con los empleados en Introducción a la Filosofía- facilitará su tarea, así como el carácter cíclico del Bachillerato, que exige la repetición e insistencia del profesor en las mismas cosas ya explicadas, exigencia docente que se conforma muy bien con el carácter de la Filosofía, pues aun en la insuficiente y amputada presentación con que forzosamente se les enseña a los alumnos, permite ligar entre sí los temas y cuestiones más importantes, como si en cada una de ellas gravitase la Filosofía entera. Inclúyese en el Cuestionario el estudio elemental de la noción de la analogía del ente. Siendo esta noción imprescindible para explicar muchos puntos de Filosofía, debe esforzarse el profesor en

hacerla inteligible a las jóvenes mentes, pudiendo aprovechar para esto, como instrumento útil, nociones elementales de Matemáticas, como son las proporciones y razones geométricas. Uno de los mejores frutos que pueden obtenerse con la enseñanza de la Ontología, consiste en lograr que los alumnos diferencien clara y distintamente diversos tipos de objetos sometidos a su conocimiento: el ser sensible, el ideal, el de razón, el actual, el posible. De esta suerte puede prevenirse al alumno contra esa ceguera que muestran de mayores muchos hombres especializados en una ciencia particular, que apenas distinguen fundadamente la clase de ser sobre la que operan en sus investigaciones, a diferencia del ser que se hace objeto del interés de otros científicos. Es menester, por ejemplo, que el alumno aprenda a distinguir los objetos matemáticos de los objetos físicos, etc., y el fundamento ontológico de esta diversidad dentro de la unidad del ser.

El estudio de los temas de exposición de los principales sistemas filosóficos efectuado en el tercer curso requiere, para ser realizado felizmente, un conocimiento previo de las principales nociones filosóficas, sin el que se vería imposibilitando el alumno para comprender y situar a los filósofos en el marco del tiempo histórico, y por orden exacto de problemas o de sistemas. Esto le servirá además para repasar los conocimientos adquiridos anteriormente. Por eso sería muy útil que el profesor, una vez acabada la exposición de estos temas concernientes a la Historia de la Filosofía, se dedicase a mostrar al alumno en sucesivos cortes verticales, la perduración de un mismo problema a lo largo de los distintos filósofos. También será muy útil la lectura en voz alta de algunos textos filosóficos referentes a los temas que se tratan, y que serán debidamente comentados. No debe, en cambio, detenerse en hacer revista de opiniones y sentencias dispares y contrarias por el mero gusto de contraponer nombres y ostentar erudición sin fundamento educativo. Los errores diversos en que hayan incurrido los filósofos -quien cree en la verdad tiene que creer también en el error- serán impugnados con argumentación sólida, y respetará en las grandes producciones del pensamiento humano, aun en los elementos que discrepen de la 'philosophia perennis', la impronta del genio que los hizo. Esta observación, lejos de querer servir de exhortación a una tolerancia fácil o a un indiferentismo historicista en la prosecución de la verdad, aspira a recordar al profesor el criterio que le permita encontrar provecho para sus alumnos en el estudio de los diferentes sistemas filosóficos. Hasta el autor de más renombre entre los filósofos modernos, hasta el mismo Kant, aparecería degradado ante los ojos juveniles, si el profesor se limitara a consignar a secas los absurdos que encierra, en vez de enseñarles también, verbigracia, sus grandes virtudes para dotar a la ciencia, dentro del clima histórico de su época y en la corriente filosófica donde él se movía, en condiciones trascendentales que la salvaran del escepticismo de Hume. El hecho de que haya autores que sólo pueden justificarse dentro de la circunstancia de su época dará ocasión a señalar, siempre que se pueda, los motivos que determinaron la discrepancia de ese autor con los principios o consecuencias legítimas de la filosofía perdurable.

En este segundo curso deben también ser repasados los temas anteriores con vistas al Examen de Estado.

c) *El método.*

Un método de enseñanza, ¿conviene por igual a todas las cuestiones y a todos los profesores?

Sea cual fuere la respuesta, y compatible con todas, damos aquí un plan muy general para desarrollar las lecciones de Filosofía. Primero se establecerá el estado de la cuestión, exponiendo clara y

terminantemente las nociones necesarias para demostrar la tesis, bien sea recordando los conceptos de que haya menester el profesor ya explicados en lecciones anteriores, bien sea anticipando los indispensables que pertenezcan a otros temas. También se puede advertir cuáles son las sentencias de algunos autores acerca del objeto en cuestión. Una vez establecido, se parará a demostrar la tesis y a resolver las objeciones más usuales y que tengan valor principal en torno suyo. Por último, se pueden hacer corolarios o consideraciones que sean consecuencia de la proposición demostrada, de suerte que se aluda a su historia, se aclare la solución de alguna dificultad, y, sobre todo, se manifieste la conexión de la tesis demostrada con otras verdades filosóficas. Esto último es lo más importante para crear en el alumno un espíritu sistemático.

Todo este proceso, el más formativo y lógico, debe ser impregnado fuertemente de vitalidad e interés, y necesariamente dosificado con arreglo a la corta edad de los alumnos. El profesor se detendrá cuando estime que sus discípulos no le siguen, o para asegurarse de que la marcha de la clase no se pierde. Es menester que haga reaccionar personalmente a los alumnos, y ningún medio mejor para despertar el interés que ligar el tema que se explica a la realidad de las cosas y de la vida.

No es necesario que el alumno tome notas, aunque no se reprueba esta práctica. Tampoco es preciso pedir la lección todos los días de clase, pero es indispensable averiguar si el curso es aprovechado por el alumno como es debido, para lo cual le bastarán al profesor las preguntas que someta frecuentemente a la consideración de sus discípulos, o las que éstos le formulen.

Ninguna disciplina mejor que la Filosofía para estimular la mutua comunicación del pensamiento entre profesores y alumnos dentro de la clase, lo que aviva el interés y la atención que se presta a la materia de que se trata en ella.

Las explicaciones del profesor deben impregnar de vida las páginas del libro que haya adoptado como texto. De lo contrario, el alumno llegará a convencerse de que lo mismo le costaría estudiar en su casa que en un Centro docente. Si en algo tienen superioridad las enseñanzas de un catedrático sobre las que prestan los simples libros es en la tarea magistral que puede efectuar un profesor desde su cátedra, explicando con amenidad el libro, sirviéndose de ejemplos sensibles, cuadros sinópticos, esquemas, representaciones gráficas que sirvan de pedestal a conceptos distintos, estimulando con todas sus preguntas la curiosidad de los jóvenes, contestando a sus objeciones, planteando a su vez otras, en suma, despertando la atención más viva por estos problemas, que son los más hondos que han agitado el pensamiento humano. La disertación a cargo de los alumnos más aventajados es también muy recomendable para algunas ocasiones, en cuanto da pie para la discusión serena, que no tiene que desorbitarse nunca de este círculo de serenidad ferviente que es el campo más fecundo para la germinación de la verdad. Esta es la tarea educativa del profesor: encauzar en la serenidad esos impulsos juveniles que a veces mueven a los alumnos a defender sus propios pareceres, dirigiendo este impulso por el camino disciplinado que conduce a la verdad.

También deben proponérsele al alumno ejercicios escritos sobre temas generales que abarquen algunas tesis de conjunto, formando el sentido sistemático de las inteligencias juveniles, o bien prácticos, para los que la lógica formal ofrece cantera que los profesores tienen obligación de aprovechar profundamente.

En suma, la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato es una tarea difícil, de la que sólo podrán salir airoso los que sepan adaptarla a los escasos años de sus oyentes, y hacerla objeto de ese

saber al que se inclinan por naturaleza todos los hombres." (5)

És clar que els qüestionaris i les "instrucciones" metodològiques es fan des d'una "orientación escolástica fundamental", com s'hi diu. Orientació que hom pot trobar per tot arreu. Definida aquesta orientació bàsica, cal parar esment en certs trets significatius.

El programa de Lògica és una enunciació dels tòpics de la sil·logística clàssica. Tot seguint les orientacions més tradicionalistes, els temes lògics s'anteposen als psicològics (quelcom que ja havia estat superat, per exemple, pels plans de 1927), se'ls assigna una extensió considerable i hom podria pensar que no pas propedèutica (front al pla de 1934), reduint-se els temes de, segons la terminologia clàssica, Metodologia i Crítica. El tractament de les qüestions epistemològiques es limita a un discurs sobre la certesa preparatori d'una Ontologia, al curs segon. Per cert que l'Aguirre, del segle XVII, esmentat a les "instrucciones" és un personatge força desconegut.

Del programa de Psicologia s'ha eliminat expressament qualsevol orientació experimental, el que llavors ja era greu, limitant-ne el temari a alguns tòpics inics i la teoria escolàstica del coneixement intel·lectual i de l'ànima.

El temari d'Ètica és inusualment breu i no sembla convincent la justificació que s'hi dona: pretendre que l'alumne copse "la esencia filosófica del problema moral". Hom podria pensar que la reducció pretén més bé bandejar la presentació d'altres tòpics que ja havien estat inclosos als temaris ètics, però

(5).- Cit. José Pérez Gomis: *Guía del estudiante de Bachillerato. Con la legislación que regula la Enseñanza Media y datos de interés para los escolares*, Santander/Madrid, 1939^a, pp. 112-120; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 71-79; altra versió: *Cuestionarios para los estudios de Bachillerato (plan de 1938)*, Barcelona, Bosch, 1953.

que sense dubte no haurien de complaure al legislador feixista, com ara la presentació d'orientacions morals divergents, l'anàlisi dels fonaments del Dret o el tòpic de la llibertat. Al temari establert la llei moral es lliga amb "obligación y sanción".

El qüestionari d'Història de la Filosofia s'ha substituït per una exposició dels "principals sistemes filosòfics", cercant-n'hi "la perduración de un mismo problema a lo largo de los distintos filósofos", posició que, a més dels apologistes de la "philosophia perennis", defensaria clàssicament per aquests anys Nicolai Hartmann⁽⁶⁾. A més a més d'aquesta posició anti-historicista, el legislador mostra una particular obsessió pel que anomenava la "revalorización de lo español". Així, malgrat no disposar pas sistemes filosòfics originals (i de vegades ni tan sols de sistemes), s'introdueixen al temari: Joan Lluís Vives, Francisco Suárez, Juan de Santo Tomás i Baltes, així com un parell de referències més generals: els "impugnadores españoles" de l'Enciclopèdia (hom pot pensar en Juan Pablo Forner i l'Escola de Cervera) i la "Filosofia española en el siglo XIX". Cal glossar alguns aspectes d'aquesta tria d'autors que il·lustren les pretensions del legislador.

L'hermenèutica de l'obra del nostre Joan Lluís Vives és ben significativa de les pretensions adoctrinadores que el Govern feixista li va reservar a l'ensenyament filosòfic. El comentaristes moderns destacaven abans de la guerra les relacions del filòsof amb l'eraemisme, la seua crítica de l'escolasticisme decadent, la fondària de les seues intuïcions, que el convertien en precursor de l'educació de les dones, i de llur consideració igualitària, de la Psicologia experimental i de la moderna Pedagogia, a més de

(6).- "Der philosophische Gedanke und seine Geschichte", *Abhand. Preuss. Akad. der Wiss.*, Jahrgang 1936. Phil.-hist. Kl. Nr. 5 -trad. cast.: *El pensamiento filosófico y su historia*, 1944.

les seues preocupacions socials i el seu pacifisme.

Dintre d'aquestes orientacions hermenèutiques trobem les obres, entre altres, de: E. Rivari (*La sapienza psicologica e pedagogica di Giovanni Ludovico Vives, di Valenza*, Bologna, 1922), W. Daly (*The educational Psychology of Juan Luis Vives*, Wahington, D.C., 1924), J. M. de Carriazo (*Las ideas sociales en Juan Luis Vives*, Madrid, 1927), J. Xirau ("La filosofia de J. L. Vives", en *Cursos y Conferencias*, Buenos Aires, 1932), C. Riba Garcia (*Luis Vives y el pacifismo*, Zaragoza, 1933), M. E. Valentini (*Erasmus y Vives*, Buenos Aires, 1934), R. Blanco (*Luis Vives: La pedagogia científica y la instruccion de la mujer*, Madrid, 1935), J. M. Palacio ("Luis Vives y la Propiedad", en *La Propiedad*, 1935), G. Jung (*Erasmus und Vives*, Gedenkschrift Erasmus, 1936), M. Bataillon (*Erasme et l'Espagne*, Paris, 1937, pp. 632-633, 655-661, 674-678), J. Gerard ("Vives et l'organisation de l'enseignement", en *Revue Univ. Brux.*, 1938, 44). També cal esmentar altres estudis que consideraven el filòsof valencià precursor de Bacon (R. Günther: *Inwieeit hat Ludwig Vives die Ideen Bacons von Verulam vorbereitet*, Leipzig, 1913), Comeni i Alsted (P. Hause: *Die Pädagogik des Spaniers Ludwig Vives und der Einfluss auf Amos Comenius*, Erlangen, 1890; A. Nebe: *Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zu einander*, Elberfeld, 1891), així com la sèrie d'estudis de F. Watson (*Vives and the Renascent Education of Woman*, Londres, 1912; *Vives: On Education*, Cambridge, 1913; *Vives, padre de la psicología moderna -Introducción al "Tratado del alma"*, de J. L. Vives, Madrid: edic. La Lectura, 1916-; *J. L. Vives: A Scholar of the Renascent, 1492-1540*, Londres, 1920; *Il grande pedagogista spagnolo del Rinascimento, Ludovico Vives -extret de la Rivista Pedagogica*, Milà, 1920; *España, Valencia y Vives* (conferències), València, 1932). Cal esmentar també els estudis en català i les traduccions que es dedicaren a l'humanista abans de la guerra, com ara el trasllat dels seus *Diàlechs*, a cura de J. Pin y Soler (Barcelona, Llibreria antiga y moderna de S. Babra, 1915), del qual hom pot veure també la conferència *J. L. Vives* (Barcelona, 1914), l'article de P. M. Bordoy-Torrents, "Del summe equilibri de Lluís Vives", *Quaderns d'Estudi*, Barcelona, 1919, pp. 321-339, la traducció de la *Introducció a la saviesa*, a cura de Mn. Joan Avinyó, Barcelona: Editorial Barcino, 1933², D. Molins del Rey (*Doctrina de Luis Vives, sobre la injusticia de la guerra*, en "Miscelania Patxot", Barcelona, 1931, tiratge a banda).

Després de l'alçament, i una vegada inclòs a l'ensenyament secundari, les interpretacions canvien sensiblement d'orientació: Vives apareix ara com un apologista del cristianisme, amb pretensió d'esmenar l'escolasticisme, fent-lo la veritable filosofia perenne, un adoctrinador de la submissió femenina, un defensor de les teories animistes i un crític del comunisme, a més a més d'un pioner del Concili de Trento (el règim, és clar, no deixà passar la commemoració del quart centenari de la mort de Vives):

Així trobem, entre altres, les obres de W. González-Oliveros (*Humanismo frente al Comunismo*, Valladolid, 1937), Mariano Puigdollers (*La filosofía española de Luis Vives*, Barcelona, Labor, 1940), A. Garmendia de Otaola, "Juan Luis Vives. Ensayo de pedagogía comparada" i "La Universidad de Lovaina conmemora el IV centenario de la muerte de J. L. Vives", *Razón y Fe*, 1940, núms. 119, pp. 130-139, i 120. E. Guerrero, S.J. ("Para el IV centenario de la muerte de J. L. Vives", en *Razón y Fe*, 1940, 120), F. Mateu Llopis ("J. L. Vives el expatriado", en *Anales del Centro de Cultura Valenciana*, Valencia, 1941, 2), J. A. Tamayo ("La eterna actividad de Vives", *Revista de Bibliografía Nacional*, Madrid, 1940, 1), Tomas Carreras i Artau ("J. L. Vives: ce qu'il représente dans la Renaissance et dans la tradition espagnole", en *Vives, humaniste espagnol*, Paris: Plon, 1941, pp. 70-80; "Luis Vives. Su significación hispano-renacentista", *Anales de la Universidad de Barcelona*, 1941-1942, pp. 9-15), J. B. Gomis, O.F.M. (*L. Vives, forma de la Hispanidad*, Valencia, 1941; *El Nuevo Mundo en Luis Vives*, Madrid, 1943; "Doctrinas vivistas", en *Revista de Trabajo*, Madrid, 1944, 9; *Vives "pro Concilio de Trento*, Madrid, 1945 -Aquesta tesi, certament "dura", fou reiterada per G. Schreiber, *Welt Konzil von Trient*, Freiburg, 1951-, *Criterio social de Luis Vives*, Madrid, 1946, "Ascética y Mística de J. L. Vives", en *Revista espiritual*, Madrid, 1946, 5, *Balmes y Vives: 'El Criterio' y el 'Tratado del alma'*, Madrid, 1948), E. Fornet de Asensi (*Bianca March y Valencia: Las madres de Luis Vives*, Madrid, 1942), Gregorio Marañón (*Luis Vives, un español fuera de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1942), F. del Valle ("La mendicidad y el paro en el 'Socorro de los pobres', de Luis Vives, en *Razón y Fe*, 1942, 125), Pablo Graf (*Luis Vives como apologeta*, trad. a cura de J. M. Millás Vallicrosa, Madrid, C.S.I.C., 1943), M. Grabmann ("Carácter e importancia de la filosofía española a la luz del desarrollo histórico", en *Ciencia Tomista*, 1943, 64), J. Corts i Grau ("Vives y nosotros", en *Escorial*, Madrid, 1940. I, pp. 53-69), E. Manteiga ("Aspectos de la educación de la mujer cristiana según Luis Vives", en *Panorama. Lecturas Selectas*. Barcelona, 1945, I), F. Urmeneta ("Luis Vives como precursor de Suárez y Balmes", en *Revista de Filosofía*, 1948, 7), etc. Ja no hi hauran més traduccions al català i l'edició castellana de les seues *Obras Completas* (Madrid, Aguilar, 1947-1948, 2 vols.), a cura de Llorenç Riber, no ho serà pas de completa, mancant-hi els *Commentaria in XXII libros De Civitate Dei Divi Aurelii Augustini* (Lovaina, 1521), com és sabut, que li va encarrigar Erasme de Rotterdam.

Si el canvi hermenèutic en el tractament del pensament de Vives esdevé significatiu de les metamorfosis que imposaria la Dictadura, no ho serà menys la presència al qüestionari del curs tercer, sobre els sistemes filosòfics, de Francisco Suárez i Juan de Santo Tomás. Malgrat que el legislador proposa la lectura a alta veu de textos filosòfics, gairebé no es disposava de traduccions castellanes d'aquest metafísics barrocs. Sobre el "Doctor Eximius" hom disposava de pocs estudis asequibles.

Fonamentalment, les obres generals d'Eloy Bullón (F. Suárez, 1902), R. Conde y Luque (*Vida y doctrina de Suárez* (Madrid, 1909) i Raoul Scorraille (F. Suárez, *L'Étudiant, le maître, le docteur, le religieux*, 2 vols. Paris, Beauchesne, 1911-13, amb trad. cast. per P. Hernández, Barcelona, 1917), així com els estudis jurídics d'Adolfo Bonilla San Martín (F. Suárez. *El escolasticismo tomista y el Derecho internacional*, Madrid, 1918) i L. Recaséns Siches (*La filosofía del derecho en Suárez*, Madrid, 1927).

Després de la guerra i de la inclusió de Suárez als qüestionaris oficials se'n publicaran nombroses obres, celebrant-se també el IV centenari de la seua naixença (Granada, 1548). Fins aquella data, se'n poden citar ja més estudis, gairebé tots defensant tesis ontològiques radicals.

Aquest estudis són fonamentalment els de Juan Zaragüeta Bengoechea (*La filosofía de Suárez y el pensamiento actual*, Granada, 1941), Xavier Adro (*Francisco Suárez en la España de su época*, Madrid: Epesa, 1945), Francisco Gómez Arboleya (*Francisco Suárez. Situación espiritual, vida y obra metafísica*, 2 vols. Granada, 1946), José Hellín Lasheras S. I. (*La analogía del ser y el conocimiento de Dios en Suárez*, Madrid, 1947), Joaquín Iriarte, S. I. (*El tricentenario [?] de Suárez*, Madrid, 1947), J. M. Alejandro, S. I. (*La gnoseología del Doctor Eximio y la acusación nominalista*, Comillas, Santander, 1948), J. M. Gallegos (*La doctrina política del P. Suárez*, Madrid, 1948). També li dedicaren números extraordinaris amb ocasió de l'aniversari de la seua mort (1948) les revistes *Pensamiento*, *Estudios Eclesiásticos*, *Razón y Fe* (juliol-octubre), *Miscellanea Comillas* i la *Revista de Filosofía* (Madrid 1949, juliol-setembre), i el volum col·lectiu *Homenaje al Dr. Eximio P. Suárez*, Univ. de Salamanca, 1948, Acta Salamanticensia. Cal esmentar també un congrés a Catalunya relacionat amb Suárez i Balmes (*Actas del Congreso internacional de filosofía Suárez-Balmes*, Barcelona, 1948), així com els estudis bibliogràfics de P. Múgica (F. Suárez: *Monografía bibliográfica con ocasión del IV Centenario de nacimiento*, Granada, 1948) i Jesús Iturrioz ("Bibliografía suareziana: Pensamiento", *Pensamiento*, núm. extraord. 4, 1948, pp. 603-638). La traducció de les *Disputationes Metaphysicae* encara es retardaria uns anys (edic. a Madrid: Gredos, 4 vols., 1960-1966).

La inclusió al qüestionari del dominicà Juan de Santo Tomás és encara més sorprenent, doncs els historiadors de la Filosofia coincideixen en defensar la seua fidelitat al sistema de l'Aquinate, la qual cosa resta palesa al títol que encapçala la seua obra filosòfica: *Cursus philosophicus thomisticus secundum exactam, veram, genuinam Aristotelis et Doctoris Angelici mentem* (3 vols., Roma,

1636, 1637; Madrid, 1637, 1638; Colònia, 1638, i altres de pòstumes⁽⁷⁾ Juan de Santo Tomás va influir, entre altres (Díaz, Gérinois, Billuart, Gonet, Contenson i els Salmanticenses), sobre Goudin, el qual, recorde-ho el llegidor, era l'autor de un manual (*Philosophia thomistica*) que ja era rebutjat pels liberals del Trienni Constitucional. Així doncs, sembla que el legislador feixista no es contenta en recomanar autors conservadors, sinó que pretén de beure en llurs fonts i fer-hi beure el estudiant de batxillerat, la qual cosa (si recordem la instrucció de llegir fragments a veu alta) era força difícil.

A la postguerra, es dedicaren a l'estudi de Juan de Santo Tomás els pròcers de la filosofia oficial del regim feixista: Leopoldo Eulogio Palacios (que presenta l'any 1943 una Tesi doctoral sobre el tomista barroc), l'esmentat Santiago María Ramírez (un frare dominicà, professor a la Univ. Pontifícia de Salamanca, guardià de l'integrisme que aleshores només havia publicat obres en llatí) i Francesc Canals Vidal⁽⁸⁾.

L'hermenèutica del filòsof de Vic també es va desenvolupar després de la guerra amb un nou impuls reaccionari. Es va traduir l'obra d'Ignaci Casanova, *Balmes. La seva vida, el seu temps, les seues obres*, 3 vols., Barcelona, 1932, al castellà l'any 1942, i la de Joan Manyà, *L'estil de Balmes*, 1936 (com *Balmes filòsofo: su estilo*), l'any 1944. Es revaloritza la seua figura amb obres com

(7).- Edic. crít. a cura de B. Reiser a Torí, 1930-1938; no hem trobat referències editorials de la seua *Ars lògica*; del seu *Cursus theologicus* es publicaren 3 vols. en vida de l'autor -I, Alcalà, 1637; II-III, Lió, 1643- i els 5 vols. que restaven, pòstumament fins 1667; edic. crítica pels benedictins de Solesmes, I-IV, París-Tournai, 1931-1946).

(8).- Hom pot trobar només alguns articles, com ara L. Alonso Getino: "Dominicos españoles confesores de reyes", *Ciencia Tomista*, 14, 1916, pp. 374-451 [Juan de Santo Tomás fou confessor de Felip III (IV d'Espanya) durant 1643] i Santiago Ramírez, O.P.: "Jean de Santo Tomás", *Dictionnaire de théologie catholique*, ed. a cura d'A. Vacant, VIII, col. 803-808.

(9).- També hi han fet contribucions Alonso Getino, Ignacio Menéndez Reigada, O.P. ("Fray Juan de Santo Tomás", *Ciencia Tomista*, 59 (69 ?) (1945), pp. 7-20) i V. Beltrán de Heredia ("Breve reseña de las obras de J. de Santo Tomás y de sus ediciones", *Ciencia Tomista*, 59 (1945), pp. 236-240).

J. Balmes, presbítero (1941) de J. Ríos Sarmiento i *La cuestión social según Jaime Balmes* (Madrid, 1943) d'Ireneo González, i es destaquen ideològicament els vessants del pensament balmesià, amb obres com *Balmes, filósofo, sociólogo, apologista, político* (Madrid, 1945) volum col·lectiu a cura de J. Zaragüeta, J. González, S. I., S. Minguijón, J. Corts Grau, amb pròleg de C. Viñas y Mey, i estudis com els de Pere Font i Puig, *Mente en holocausto* (Vic, 1948), Joan Roig Gironella, *Balmes filósofo* (Barcelona, 1949), etc. (10)

Ara bé, aquesta mostra de com havia de desenvolupar-se l'hermenèutica històrico-filosòfica dels autors inclosos als estudis secundaris de Filosofia després de la guerra, suggereix l'anàlisi de dues qüestions: 1) D'on va sorgir aquest nou corrent historiogràfic força reaccionari? Com aparegué i es va fonamentar aquesta "filosofia oficial" (que no hi hauria que anormar "neoescolàstica", sinó més bé "veteroescolàstica")?; 2) Com es va establir a la docència? Com canviaren els professors la formació que impartien? Vegem aquestes dues qüestions, alguns elements de les respostes de les quals ja han estat avançats.

Per tal d'analitzar l'emergència de la "filosofia oficial" del règim feixista, hi ha que parar esment en dos grups d'ideòlegs aplegats al voltant de dues publicacions: *Acción Española* i *Jerarquía*.

"Acción Española" fou una revista, fundada l'any 1931, que comptaria amb les col·laboracions de Ramiro de Maeztu, el comte de Santibáñez del Río, José Pemartín (del que parlarem més endavant), Victor Pradera, Eugenio Montes, Jorge Vigón Suerodíaz (un home que seria ministre de Franco durant 5 anys),

(10).- Hom pot veure també les *Actas del Congreso Internacional de Filosofía de Barcelona*, amb motiu del centenari de Suárez i Balmes (4-10 oct. 1948), Madrid, 1950, ja esmentat adés, així com els números monogràfics de les revistes *Pensamiento*, 3 (1947) -que inclou una bibliografia balmesiana a cura de M. Flori- i *Ciencia y Fe*, 16 (1948).

Eugenio Vegas Latapié i el mateix Pedro Sainz Rodríguez, que faria la reforma del batxillerat que estem comentant. Constituint com a grup polític, encapçalat per Maeztu, va servir de lligam en temps de la República entre els altres partits monàrquics i els carlins, com Renovación Española i Comunió Tradicionalista. La seua orientació era força conservadora, inspirant-se en Donoso Cortés, Balmes, Menéndez i Pelayo, etc. La figura fonamental fou, com ja s'ha dit, Ramiro de Maeztu.

Ramiro de Maeztu (1874-1936) proposava la tornada a un catolicisme integrista (sobretot després de la seua obra *Authority, Liberty, and Function in the Light of the War*, apareguda en cast. com *La crisis del humanismo*, 1919), on proposa un nou tipus de societat corporativista-sindical, que vinga a renovar l'esperit gremial, front a l'individualisme de l'època, i a la qual els principis d'autoritat i llibertat han estat substituïts pel funcional. Després de la seua ambaixada a l'Argentina, en temps de Primo de Rivera, va escriure la seua obra principal, *Defensa de la hispanidad* (1934), on afirma que l'Estat espanyol ha de retrobar el sentit de la seua missió cap sobretot a Amèrica del Sud i retornar a la seua noble època catòlica i imperial, com hi diu. Altres de les seues obres, com ara, *Hacia otra España*, *El arte y la moral*, *Don Juan*, *Don Quijote y la Celestina*, etc., estan arreplegades a l'edició d'*Obras* (a cura de Vicente Marrero Suárez, anys 1957 i ss., Marrero també és l'autor de l'assaig *Maeztu*, 1955⁽¹¹⁾)

"Jerarquía" era anomenada també la "Revista Negra de Falange" i va estar publicada a Navarra. Als quatre números que va conèixer, hi aparegueren tres articles de Pedro Laín Entralgo, amb títols ben significatius: "Sermón de la tarea nueva. Mensaje a los intelectuales católicos" (que canviava lleugerament un discurs pronunciat abans de les hostilitats), "Meditación

(11).- Més indicacions biogràfiques i bibliogràfiques al número extraordinari dels *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 33-34, 1952.

apasionada sobre el estilo de la Falange" i "Quevedo y Heidegger" (núms. 1, 2 i 3, respectivament). Laín Entralgo pretén d'efectuar una síntesi entre les tesis de José Antonio Primo de Rivera i Martin Heidegger amb un pensament cristià tradicional⁽¹²⁾. La pretensió ideològica de Laín Entralgo (que maduraria més endavant també a la seua obra *Los valores morales del nacional-sindicalismo*, 1942) era compartida per Alfonso García Valdecasas, al seu article "Hombre y yo", al núm. 2 de la revista. García Valdecasas fou, sense dubte, un personatge curiós. Per una banda, va participar com a membre de la "Comissió Jurídica Assessora" i de la definitiva encarregada de redactar la Constitució de la República, en la qual participà com a Secretari (per l'"Agrupación al Servicio de la República"). Per altra banda, va acompanyar Primo de Rivera, junt amb Ruiz de Alda, en l'acte del Teatre de la Comedia, encara que no es va integrar pas al nou moviment polític. Juan Pablo Marco pretén de derivar una "filosofia totalitària" a partir de la categoria "totalitat" ("Pequeño periplo en torno al concepto de totalidad", núm. 2), que vinguera a substituir els pensaments dels "tontos y cretinos" (com els qualifica Manuel Irribarren al seu article "Letras", al núm. 1) intel·lectuals de la República.

De la continuació de les idees de *Jerarquia*, i en general del falangisme nacionalsindicalista, fundat per José A. Primo de Rivera i Ramiro Ledesma Ramos, ambdós influïts per Ortega y Gasset, s'encarregaria després la revista *Escorial*, d'entre els col·laboradors de la qual hi ha que referir: Dionisio Ridruejo, Antonio Tovar, José María Alfaro, etc., incorporant-s'hi després Adolfo Muñoz Alonso i Carlos París.

Aquests eren els focus d'elaboració ideològica, però com es va forçar els professors a incloure l'adoctrinament a la seua docència? , Endurant la

(12).- "...Un poco de Balnes y un mucho de Tomismo", com ho defineix Valeriano Bozal, el qual fa una anàlisi dels articles de *Jerarquia* a la seua contribució "Filosofia e ideología burguesas en España", *Zona Abierta*, 3, 1975, pp. 94-97.

repressió i la depuració que sofrien els docents i controlant-ne totes les institucions docents existents i creant de noves particularment adoctrinadores. De la repressió i la depuració dels professors ja s'ha dit quelcom. Ara bé, a mesura que passa el temps la legislació repressiva s'endureix. A les ordres de 8 de novembre i 7 de desembre de 1936 s'afegiran, després les de 14 de maig de 1938, 18 de març, 14 de juliol i 28 de desembre de 1939, 17 de maig de 1940, etc. A la primera d'aquestes es considerava causa suficient per a la depuració la "pasividad evidente de quienes pudieron haber cooperado al triunfo del Movimiento". De la por que s'instaura entre els professors dóna bon testimoni aquesta fragment de la crònica de Jaume Ministral i Masià, on es glossa també una altra eina d'adoctrinament, els "Cursillos de Orientación y Formación":

"Els *Cursillos de Orientación y Formación* eren obligatoris per a tots els mestres i mestresses i consistien en una sèrie de conferències sobre temes de Pàtria i Religió que duraven uns quants dies. Els assistents havien de redactar després un informe o memòria que mostraria fins a quin punt havien assimilat el nou ideari. Es tractava, en pocs dies, de capgirar totalment l'ideari pedagògic de la República per la via ràpida i contundent d'una tanda massiva de discursos. La moral dels mestres que acudien als *Cursillos* era no tan sols baixa, sinó presidida per la por. Es veien emblemes religiosos als traus de la solapa i a les converses es prodigaven els "si Déu vol" i els "gràcies a Déu". Les mestresses duïen vestits de màniga llarga i coll cenyit, amb medalles i creus de tota mena i algunes fins acudien a les conferències amb mantellina. Els oradors eren molt diversos i es podien classificar en tres classes: militars, eclesiàstics i civils. Aquests eren jerarquies del *Ministerio de Educación Nacional*, que així s'anomenava ara l'antic *Ministerio de Instrucción Pública*. Els militars tenien graduació de general o tinent coronel. Els sacerdots els designava el bisbat i gairebé tots eren canonges o beneficiats. Aquesta classificació no tenia la més petita relació amb el tema. Vull dir que un general d'artilleria dissertava sobre la predilecció amorosa que la Verge Santíssima tenia per Espanya, un dominic predicava sobre els mals que havia fet el liberalisme i un jesuïta es podia exaltar amb la necessitat que Anglaterra ens retornés aviat i sense discussió la roca de Gibraltar.

Recordo molt bé les conferències sobre Pedagogia a càrrec d'alts caps del Ministeri. Tots els atacs, fulminants, terribles, destructors, anaven adreçats contra la *Institución Libre de Enseñanza*. Se citaven fragments del llibre '*Qué es lo nuevo*', de José Pemartin, que era director general de *Enseñanza Media y Superior*... Es parlava de Balmes, Ruiz Amado, Manjón i Poveda.

'De la Institución Libre de Enseñanza anti-católica, anti-española no ha de quedar piedra sobre piedra. Si en la última mitad del estúpido siglo XIX español hubiese existido la Inquisición y dado su merecido al puñado de cursis y ampulosos krausistas y a la Institución Libre de Enseñanza cuajada de arrivistas y enchufistas heréticos, hubiésemos evitado seguramente esta atroz guerra civil

española, verdadera guerra de Religión que nos llega con un retraso de tres siglos...', deia Pemartin.

Ataca contra els professors de la *Escuela Superior de Magisterio*, contra les *Misiones Pedagógicas*, fins i tot contra l'excés de mestres i d'instituts...

'Se sembró España de Institutos elementales e Institutos de Bachillerato completo y el Magisterio fue tristemente preferido (...) repartiéronse bibliotecas populares cuyos libros comprados en masa por sectarios anti-españoles del Ministerio de Instrucción Pública eran manuales de anarquismo, obras neomalthusianas o novelas revolucionarias con los cuales se ilustró a pobres campesinos que sólo sabían leer o a jóvenes obreros con ambiciones políticas (...) los dispendiosos gastos votados por las Cortes para la propaganda marxista a través de las Misiones pedagógicas (...) sin trabas parlamentarias a que la catástrofe del sufragio universal nos llevaba dentro del maldito régimen liberal...'

I els mestres i les mestresses vinga prendre apunts sense perdre-se'n un mot, amb la por al cos. La por de rebre el temut sobre.

Em refereixo a la *Depuración*.

Paral·lelament als *Cursillos de Orientación* que es desenvolupaven segons un pla previst durant aquell setembre del 1939, s'havia constituït una *Comisión Depuradora del Magisterio*, tribunal format per elements oficials (*Inspección de Primera Enseñanza*, representats del bisbat i de la Falange. Aquesta comissió actuava d'una manera secreta i expeditiva: Un dia un mestre rebia un sobre dintre el qual hi havia un senzill paper anomenat '*Pliego de cargos*', on es formulaven en punts ben concrets i clars les acusacions que pesaven sobre seu. Aquest tenia pocs dies per a contestar amb un '*Pliego de descargo*'. En alguns casos resultava difícil demostrar la falsedat o la injustícia de l'acusació. Als tribunals de països civilitzats el Fiscal ha de demostrar que l'acusat ha comès el delicte. En aquell moment a Espanya l'acusat havia de convèncer que era innocent.

Immediatament de rebre el paper fatal, el mestre furgava a la memòria cercant qui podria assegurar que era bona persona, catòlic, no catalanista i addicte al *Glorioso Movimiento Nacional*. Valien molts recursos: un aval de Falange, el d'un coronel, el d'un *Jefe Local del Movimiento*, però gairebé sempre hom acudia al senyor rector.

- De manera que ara el senyor mestre necessita un aval, el senyor mestre em demana que li estengui un certificat de bona conducta, però el senyor mestre no deu haver oblidat que durant el temps de la nefasta República, freqüentava el Centre d'Esquerra... -solia fer el tonsurat.

- Era pel cafè que hi anava, pels amics... Estàvem acostumats a jugar al billar. Jo li prometo... Tinc quatre fills i he complert els cinquanta anys...

Si a l'acabament de l'opressiva conversa el senyor rector estenia l'esperat aval, l'horeta de paciència i de suar valia la pena. Però si l'entrevista s'acabava amb un 'vagi al president del Centre d'Esquerra, perquè jo no li firmo cap aval', significava la cosa pitjor.

Al cap de poc, la *Comisión Depuradora* enviava un altre sobre i a dins la sentència. La muller tenia el mocador als llavis, els nens esperaven amb els ulls oberts i la mà del mestre tremolava quan l'obria, perquè podia significar l'expulsió definitiva del Magisteri. La fam i el deshonor!" (13).

(13).- Jaume Ministral i Masià, *op. cit.*, pp. 230-233. L'esmentat José Pemartin, després d'intervencions com aquesta, va fer estudis de Filosofia de la

A més a més de l'enduriment de la depuració i la repressió general, les autoritats del Ministeri d'Educació Nacional intenten de controlar les institucions d'ensenyament, tant les existents com altres de noves. Si el nomenament de Pedro Sainz Rodríguez i les seues disposicions legals ja deixaven ben palesa la voluntat del dictador d'atorgar l'hegemonia educativa al grup conservador, format per integristes catòlics, de vegades carlistes o monàrquics, la designació de José Ibáñez Martín al segon govern de Franco ho aclareix suficientment. Després d'un breu interval, al qual s'encarregà de la instrucció el comte de Rodezno (l'execució del qual es va preveure abans de la de Calvo Sotelo i que va prendre la cartera de Justícia al primer Govern de Franco), entra a dirigir el Ministeri d'Educació Nacional un home del grup d'"Acción Española" i figura important de la "Asociación Católica Nacional de Propagandistas" i de l'"Opus Dei". Ibáñez Martín romandria al càrrec des de la formació del segon govern de Franco (9/VIII/1939), fins el nomenament del quart (16/VII/1951) i fou desplaçat (després d'11 anys, 11 mesos i 10 dies), doncs el règim encetava una política de "reequilibri", amb l'operació Príncepe i els pactes amb els U.S.A i el Vaticà, per la qual cosa era més adient Ruiz Giménez. L'influx d'Ibáñez Martín fou considerable. Segons Ramón Tamames:

"...entre 1939 y 1951, al amparo de Ibáñez Martín, el Opus tejió toda su densa malla de intelectuales y profesionales, con irradiaciones al mundo de la política, que habrían de tener su consagración plena y definitiva en 1957 con el acceso de sus personalidades más destacadas al consejo de ministros." (14)

A la política educativa d'Ibáñez Martín s'aplica el principi de subsidiarietat, amb un floriment de l'ensenyament privat, principalment

Ciència, dedicant un article a Whitehead ("Sobre el pensamiento de Alfred North Whitehead", *Revista de Filosofía*, 7, 1948, pp. 593-604, de la irrelevància de la qual dóna raó que només hi ha una referència a Jorge Fenjuto: *La Filosofía de Alfred North Whitehead*, Madrid, Tecnos, dins de la bibliografia selecta.

(14).- Ramón Tamames: *La República. La Era de Franco*, Madrid, Alianza edit., 1973, 1977^e, p. 553.

religiós. Així, per exemple, mentre el percentatge d'estudiants de batxillerat en centres privats suposava el 28,9 l'any 1931, l'any 1943 ja havia pujat al 70,7 %. L'Estat no crea nous instituts: mentres l'any 1939 hi havien 113, vint anys després, el 1959, hom podria comptar 119. A més a més, es confereix validesa oficial als exàmens i qualificacions de l'ensenyament privat i s'homologuen els títols eclesiàstics i els universitaris, fent equiparables l'anomenada llicenciatura en Teologia amb la de Lletres. El predomini dels catòlics a l'ensenyament, no entrebancarà pas que la influència dels falangistes sobre, per exemple, la llei de 1943 sobre la Universitat no fos palesa. Pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia, el control del catòlics s'intensifica fins l'absolut. Els conservadors, més a sovint integristes, ocupen les càtedres universitàries: Juan Zaragüeta (qui deu molt Mercier), els dominics Sancho i Barbado, Leopoldo E. Palacios, A. Alvarez de Linera, Victor García Hoz, A. González Alvarez (el seu accés a la càtedra de Madrid serà comentat més endavant), etc. etc. Ja tornarem sobre la influència dels falangistes i la provisió de càtedres.

Ibáñez Martín creava, mitjançant una llei de 24 de novembre de 1939, el "Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.)", que substituïa les antigues "Junta de Ampliación de Estudios" i "Fundación de Investigaciones Científiques", malgrat que capgirava el sentit d'aquestes. Ibáñez Martín va presidir el C.S.I.C. fins 1965 (altres personatges centrals al "Consejo" foren José María Albareda, secretari general durant molts anys, Rafael Calvo Serer, durant anys director de la seua revista *Arbor* i Vicente Rodríguez Casado i Fernando Valls Taberner, a les delegacions de Sevilla i Barcelona, tots ells membres destacats de l'Opus Dei, institució que va fer del C.S.I.C. una plataforma de penetració als móns universitari i polític. El "Consejo" s'organitza en vuit "Patronatos", d'entre els quals trobem el "Raimundo Lulio, de teologia, filosofia, derecho y economía" i una sèrie d'Instituts, com el "Instituto 'Luis Vives' de Filosofia". Si ja hem comentat adés la peculiar

hermenèutica a que els doctrinaris de la dictadura practicaren sobre el filòsof valencià, quelcom semblant hi hauria que dir de la interpretació que hi es va fer de Ramon Llull, l'arbre de la ciència del qual es va prendre com a emblema del "Consejo". Malgrat que les obres del mallorquí si que perfilen un sistema filosòfic, cal recordar que no va estar inclòs al qüestionari de batxillerat. Si l'hermenèutica d'homes com els germans Joaquín i Tomás Carreras i Artau hi destacaren la metafísica exemplarista i el misticisme, potser que altres aspectes en resultaren més difícils d'assimilar pel règim, com ara la catalanitat de Llull, les seues relacions i els seus deutes amb les tradicions jueva i àrab o les implicacions del lul·lisme amb la Filosofia i la Ciència moderna (tema aquest sobre el que tornarem més endavant).

L'Institut de Filosofia es dotarà d'un orgue d'expressió l'any 1942, la *Revista de Filosofia*, les directrius de la qual, al servei de la consagració de la "Filosofia perenne" com a Filosofia oficial. Hi llegim:

"Sus páginas estarán abiertas a cuantos sientan la vocación de cooperar a la ardua tarea de hacer que la nueva España vuelva a ocupar el glorioso puesto que antaño ocupó en el difícil pero trascendental cultivo de las disciplinas filosóficas, a cuya actual endeblez y desorientación, cuando no aberración doctrinal, se deben en buen parte los males de que penosamente venimos liberándonos (...). Por eso la labor filosófica que la REVISTA acoja y fomente, sin perjuicios de la justa libertad de procedimientos y de opiniones en materia discutible, habrá de seguir la línea de la felizmente llamada *Filosofia perenne*, que es la única fomentada por la Iglesia Católica y que se identifica con la tradición filosófica española." (15)

Del C.S.I.C. s'obrí una delegació a Barcelona, cap a la fi dels anys 40, la presidència de la qual s'encomanà a Tomás Carreras y Artau, home molt compromés amb el règim feixista.

(15).- *Revista de Filosofia*, I, núm. 1, 1942, pp. 5 i s.; cit. Antonio Arostegui: "La Filosofia oficial del franquismo", en *Revista de Filosofia y de Didáctica Filosófica*, any I, núm. 1, 1983, pp. 101.

L'any 1943 es promulga la llei de 29 de juliol sobre l'ordenació de la Universitat, on es palés l'influx falangista, a més del catòlic. El to general de la llei es descubreix des del començament del seu preàmbul:

"Entre los tesoros del patrimonio histórico de la hispanidad descuella con luminosidad radiante el de nuestra tradición universitaria. Van a cumplirse, ahora precisamente, setecientos años del amanecer feliz de la más preclara de las universidades españolas, cuyo nombre orla de esplendores el siglo de las cruzadas y de las catedrales. La Universidad salmantina, colocada desde su nacimiento en la vanguardia de los estudios generales de la cristiandad, fue el prototipo de la floración universitaria castellana, a la que el Rey Sabio asignó un canon y un destino."

Es proposa, doncs, tornar als vells valors, ofegats per "la corriente extranjerizante, laica, fría, krausista y masónica de la Institución Libre", recuperant la Universitat que la República havia llençat "por la pendiente del aniquilamiento y desespañolización, hasta el punto de que brotaron de su propia entraña las más monstruosas negaciones nacionales." Per tant:

"Al recuperar España su sustancia histórica con el sacrificio y la sangre generosa de sus mejores hijos en la cruzada salvadora de la civilización de Occidente, y al proclamar con la victoria el principio de la renovación espiritual, se hace imprescindible encarnar esa mutación honda de los espíritus en una transformación del orden universitario que, a la par que anude con la gloriosa tradición hispánica, se adapte a las normas y al estilo de un nuevo Estado..."

La transformació de l'ordre universitari es fa mitjançant dos trets: el caràcter confessional i el caràcter polític. Del primer s'hi estableix:

"La ley, además de reconocer los derechos docentes de la Iglesia en materia universitaria, quiere ante todo que la Universidad del Estado sea católica. Todas sus actividades habrán de tener como guía suprema el dogma y la moral cristiana y lo establecido por los sagrados cánones respecto de la enseñanza. Por primera vez, después de muchos años de laicismo en las aulas, será preceptiva la cultura superior religiosa. En todas las universidades se establecerá lo que, según la luminosa encíclica docente de Pío XI, es imprescindible para una auténtica educación: el ambiente de piedad que contribuya a fomentar la formación espiritual en todos los actos de la vida del estudiante."

Pel que fa al caràcter polític, s'hi diu:

"Por otra parte, la ley, en todos sus preceptos y artículos, exige el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange, inspiradores del Estado, y vibra al compás del imperativo y del estilo de las generaciones heroicas que supieron morir por una patria mejor. Este fervor encarna en instituciones de profesores y alumnos, a la par que en cursos de formación política y de exaltación de los valores hispánicos, con el fin de mantener siempre vivo y tenso en el alma de la Universidad el aliento de la auténtica España."⁽¹⁶⁾

Tot seguint l'establert per la llei, el rector haurà d'ésser "un catedrático numerario de Universidad y militante de F.E.T. y de las J.O.N.S." Els professors necessitarien una certificació de la "Secretaría General del Movimiento", on hi constaria "la firme adhesión a los principios del Estado" que, com diu el preàmbul, són els de la Falange.

Ara bé, malgrat la lletra de les declaracions, quelcom havia començat a canviar al si de la Dictadura. Mentres el 18 de juliol de 1941 Franco havia declarat categòricament davant el "Consejo Nacional de la Falange": "Los aliados ya han perdido la guerra", l'any 1943 coneix un canvi d'orientació del règim, menat pel declivi bèl·lic de les potències del Pacte Tripartit. Aquest canvis constituïren un factor fundamental de l'hegemonia que guanyaria el sector eclesiàstic conservador, arraconant els ideòlegs nacional-sindicalistes, al nou règim i a la seua instrucció. Indicis d'aquesta metamorfosi haurien d'ésser l'atemptat falangista al santuari de la Verge de Begoña contra el tradicionalista general Varela (16/VIII/1942) i el reajustament ministerial consiguient, amb la substitució de Serrano Súñer pel comte de Jordana a Afers Exteriors (3/IX/1942), o la llei de 17 de juliol de 1945 sobre ensenyament

(16).- Colección Legislativa del Ministerio de Educación y Ciencia (años 1942-43), Madrid, 1972, pp. 620-650; cit. M. de Puelles Benitez: *op. cit.*, pp. 375-377. Segons Gustavo Bueno (*El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*, obra de la que ens ocuparem més endavant, el cap. I, art. 3.º d'aquesta llei va determinar la filosofia "oficial" de la Universitat de l'estat espanyol.

primari, ja plenament "nacional-catòlica". Un esdeveniment relacionat amb l'ensenyament de la Filosofia, gairebé anecdòtic, és il·lustratiu d'aquesta metamorfosi del règim: la deportació de Santiago Montero Díaz.

Santiago Montero Díaz era catedràtic d'Història de la Universitat Central de Madrid i professor de Filosofia Antiga a la Facultat de Lletres, a més de figura destacada de Falange. Com a historiador, aprofundia l'Edat Mèdia i els autors hispànics. Així havia publicat: "Las ideas estéticas del P. Feijoo" (*Boletín de la Universidad de Santiago de Compostela*, núm. 15, 1935). Molt després publicaria encara: *De Calicles a Trajano* (1948), *Introducción al estudio de la Edad Media universal* (Múrcia, 1948), "Las Etimologías. Introducción general" (en San Isidoro de Sevilla: *Etimologías*, traduc. a cura de L. Cortés y Góngora, Madrid, Edica (B.A.C., 67), 1951), i "Sobre cultura española" (en *Técnica y cultura actuales* (Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, curso 1961), Madrid, 1962). Com a falangista, havia participat a la guerra, defensava l'ideari nacional-sindicalista i li professava una admiració fidel a Mussolini.

El 23 de març de 1944, organitzada per l'"Escuela de Formación y Capacitación de Vieja Guardia", Santiago Montero va pronunciar una conferència al paranímf de la vella Universitat de "San Bernardo", amb el títol "Mussolini, 1919-1944". En aquell moment, Benito Mussolini, que havia estat destituït pel Gran Consell Feixista el 25 de juliol de 1943, havia establert la República de Salò (desembre de 1943), entregant-se a una ferotge repressió dels seus enemics. Montero, però, va elevar a categoria de paradigma l'experiència històrica italiana sota el *Duce*. D'aquesta el conferenciant havia d'extreure una lliçó ben simple: qualsevol moviment revolucionari i nacional (feixista) s'ha de proposar com a objectius liquidar tres perills: la monarquia, el capital i l'exercit. Textualment:

"En nuestro tiempo, la monarquía es la vía de acceso abierta a la traición. Por ese postigo entran -como en Italia- los ejércitos enemigos (...) En segundo lugar, el peligro capitalista. Un movimiento revolucionario y nacional debe desarticular sin contemplaciones la economía burguesa. La reforma de la propiedad agraria, la socialización de las empresas, la entrega de la dirección económica a los Sindicatos de control técnico y obrero, son los únicos procedimientos serios para desmontar el organismo capitalista. Lo demás, puro Dopolavoro o Educación y Descanso. Y, por último, la absorción del Ejército. Un partido revolucionario no puede desprenderse jamás de sus milicias. Ells constituyen la garantía de la subversión nacional. El Ejército entero debe transformarse en un ejército político, penetrado por la mentalidad y el espíritu de la revolución. Lo contrario es falsear la revolución y comprometer el porvenir militar de la patria. Tal es la experiencia italiana. No hablo ahora de esta o de aquella nación. Pienso en estos momentos la historia en su extensión universal, no en una determinada concreción nacional. Pero la lección de Italia tiene, cabalmente, ese valor universal." (17)

És clar que aquestes idees ja havien esdevingut irreconciliables amb els esquemes ideològics i adoctrinadors oficials. L'aparell repressor va separar de la càtedra Santiago Montero i el va deportar a Almagro.

L'hegemonia del sector conservador eclesiàstic s'estén per tot arreu, establint-ne, pel que fa a l'ensenyament filosòfic, el tomisme pur com a doctrina oficial i controlant-ne càtedres, l'Institut "Lluís Vives" del C.S.I.C., la "Sociedad Española de Filosofía", tribunals d'oposicions, comissions de concursos de trasllats, edicions i publicacions filosòfiques, tant oficials com privades, per exemple, les concessions de premis i beques de la "Fundación Juan March". Per citar alguns exemples:

* Angel González Alvarez, que durant alguns anys fou "Director General de Enseñanza Media", també va dirigir la col·lecció "Biblioteca Hispánica de Filosofía" (BHF), de l'editorial Gredos de Madrid. Ell mateix publicà-hi algunes obres com: *Manual de Historia de la Filosofía* (1957, reed. 1960), (BHF, núm. 7), *Tratado de Metafísica*, vol. I: *Ontología* (1961); vol. II: *Teología natural* (1949), (BHF, núm. 30). Dintre de la col·lecció "Biblioteca Universitaria Gredos", A. González Alvarez va publicar dos llibres: *Política educativa y escolaridad obligatoria* i *La Universidad de nuestro tiempo*. Altres

(17).- S. Montero Diaz: *Mussolini, 1919-1944*, Madrid: Escuela de Formación y Capacitación de Vieja Guardia, 1944, p. 44; cit. A. Arostegui, *op. cit.*, p. 102.

obres seues són: *El tema de Dios en la filosofía existencial* (1945); *Filosofía de la Educación* (1952) -de la que tornarem a parlar després- i una *Introducción a la Filosofía* (1953).

La "Biblioteca Hispánica de Filosofía" s'adreçà bàsicament a fornir de manuals per a l'ensenyament, tot seguint les directrius més tradicionals vigents, a les noves generacions d'estudiants. Així hi es publicaren, a més de les obres del propi A. González Álvarez ja esmentades, tractats ètics (com ara: J. Leclercq: *Las grandes líneas de la filosofía moral*; J. de Finance, S.J.: *Ensayo sobre el obrar humano*; R. Le Senne: *Tratado de moral general*), ontològics (L. de Raeynaeker: *Filosofía del ser (Ensayo de síntesis metafísica)*; id.: *Introducción a la filosofía*; L. Cencillo: *Experiencia profunda del ser (Bases para una ontología de la relevancia)*; A. Marc, S.J.: *Dialéctica de la afirmación (Ensayo de metafísica reflexiva)*; J. de Finance, S.J.: *Conocimiento del ser (Tratado de Ontología)*); manuals cosmològics i epistemològics (F. Renoirte: *Elementos de crítica de las ciencias y cosmología*; R. Paniker: *Autonomía de la ciencia (Sobre el sentido de la ciencia y sus relaciones con la filosofía)*; J. García López: *El valor de la verdad y otros estudios*; S. Rábade Romero: *Verdad, conocimiento y ser*; J. M. de Alejandro, S.J.: *Gnoseología de la certeza*; H. J. Barraud: *Ciencia y filosofía (Ensayo)*); llibres psicològics (A. Marc, S.J.: *Psicología reflexiva*); manuals lògics (I. M. Bochenski: *Historia de la lógica formal*; A. Menne: *Introducción a la lógica*; L. Gabriel: *Lógica integral (La verdad del todo)*); llibres d'Història de la Filosofia (W. Capelle: *Historia de la filosofía griega*; E. M. Gilson: *La filosofía en la Edad Media (Desde los orígenes patrísticos hasta el fin del siglo XIV)*, etc. També es va publicar el *Curso de Filosofía*, de J. Zaragüeta (vol. I: *Lógica*; vol. II: *Cosmología y Antropología*; vol. III: *Ontología y Ética*), així com obres d'Amor Ruibal (*Cuatro manuscritos inéditos...*) i de K. Jaspers (*Psicología de las concepciones del mundo* (orig. 1919); *La fe filosófica ante la revelación*; *Conferencias y ensayos sobre historia de la filosofía*).

* Rafael Calvo Serer (quan encara no havia esdevingut crític al règim) va dirigir la "Biblioteca del Pensamiento Actual", de Rialp, editorial lligada a l'Opus Dei.

* Jesús Arellano passa a dirigir el "Centro de Estudios de Filosofía", de la Universitat de Sevilla, i la revista *Documentación crítica iberoamericana de Filosofía y Ciencias afines* (18).

(18).- El control ideològic s'estenia també a la concessió de càtedres. Antonio Arostegui informa de com s'organitza la concessió de càtedres, afavorint el predomini del tomisme (*op. cit.*, pp. 105 i ss.): Angel González Álvarez, catedràtic de Metafísica a la Universitat de Múrcia, aconseguí la càtedra homònima de la Universitat de Madrid (la càtedra d'Ortega), l'any 1954; en 1946 es va crear per a R. Calvo Serer la càtedra de "Filosofía de la Historia e Historia de la Filosofía Española" a la Universitat de Madrid. Calvo era abans catedràtic d'Història Moderna a València, malgrat no disposar de cap publicació (hom pot veure l'obra d'Antonio Fontan: *Los católicos en la Universidad española actual*, Madrid, Rialp, 1961, p. 85, n. 11 -Calvo i Fontan impulsarien després el diari crític *Madrid*, la història del qual és ben coneguda). Una altra oposició significativa fou la que es va convocar l'any l'any 1950 per a una càtedra de "Fundamentos de Filosofía e Historia de los Sistemas Filosóficos" a Madrid. Hi es presentaren Miguel Cruz Hernández (catedràtic de la mateixa disciplina a Salamanca i estudiós de la filosofia hispànica-musulmana -una tradició que li portaria desde la seua tesi, *La metafísica de Avicena* (1949), fins el seu estudi sobre el nostre Lluï, *El pensamiento de Ramon Llull* (1977)-, home independent, amb

La situació general es resumida per Arostegui així:

"Tres son, en efecto, las características del tomismo puro erigido en ideología dominante: *universalidad* (se extiende a todos los ámbitos docentes y a todos los niveles de la enseñanza), *intolerancia* (no permite otras formas o tendencias de pensamiento) y *exclusividad* (sólo el tomismo puede ser difundido y enseñado)." (19)

[1953: Canvis de Ruiz-Giménez]

A l'anomenat "Govern de l'Autarquia" (el tercer govern de Franco) havia de romandre Ibáñez Martín. Al quart govern (18/VII/1951-25/II/1957) però, fou substituït per Joaquín Ruiz Giménez (aquest, juntament amb Raimundo Fernández Cuesta, seria destituït en febrer de 1956). El canvi ministerial s'explica des de la necessitat del règim de trobar una certa legitimitat (pactes amb el Vaticà

antecedents familiars d'esquerres), Adolfo Muñoz Alonso (catedràtic també de la mateixa disciplina a Múrcia, vinculat a la Falange -fins dedicar-li a José Antonio Primo de Rivera l'obra apologètica: *Un pensador para un pueblo* (1969)-) i Antonio Millán Puelles (deixeble de L. E. Palacios, catedràtic de l'Institut d'Algeciras, recolzat per l'Opus Dei). Aquest darrer guanyaria l'oposició, les seues publicacions més importants han estat: *Ontologia de la existencia histórica*, publicada a Madrid significativament pel C.S.I.C., l'any 1951, i *Fundamentos de Filosofía* (Madrid: Rialp, 1966⁴), un manual molt utilitzat en aquells anys influït pel del vell tomista Joseph Gredt (1863-1940). Quelcom semblant hauria de passar a la càtedra de "Filosofía de la Naturaleza" de la Universitat de Madrid, convocada als anys cinquanta, que aconseguí Roberto Saumells -l'ús del mètode escolàstic per la seua banda resta palés a la seua *Dialéctica del espacio* (1953)- front a Carlos París -catedràtic a Santiago (on va romandre des de 1951 fins 1960), recolzat per la Falange. Saumells fou votat per Millán Puelles, González Alvarez i Calvo Serer.

(19).- A. Arostegui, *op. cit.*, p. 107. Pel que fa al tomisme, ja es clar que era l'expressió al camp filosòfic d'allò que ha estat anomenat nacional-catolicisme, una expressió palesa del qual la trobem en aquest fragment de Corts i Grau: "Somos un pueblo resucitado (...) La Nación y el Estado han vuelto a encontrarse al cabo de tres siglos, y volvemos a ser españoles por la Gracia de Dios (...) En esta, como en la otra Reconquista, España hacia la guerra y la guerra iba rehaciendo España en forja terrible sobre yunques ensangrentados (...) Nuestra Cruzada no podía ser sino la primera fase de un proceso de redención duro y austero (...) El Catolicismo ha sido la verdadera Patria. Como nación, fuimos forjados por la Iglesia (...) Quizá la predilección divina hacia nosotros en nada se muestre mejor que en este fino cuidado (...) Hoy pensamos en la suerte de España con voluntad de Imperio." (J. Corts i Grau: *Motivos de la España Eterna*, Madrid, Editora Nacional, 1946, pp. 11, 12, 29, 44 i 45).

i Concordat -signat el 25 d'agost de 1953- i pactes amb els U.S.A. i ingrés a les agències especialitzades de la O.N.U. -O.M.M., F.A.O., U.I.T., O.M.S., l'any 1951; U.N.E.S.C.O., l'any 1953, etc.- i a la mateix organització -15 de desembre de 1955), dintre d'un ambient on es registren les primeres manifestacions populars contra la dictadura, com ara la vaga d'usuaris de tramvies a Barcelona, el 9 de març de 1951. La crònica de Jaume Ministral i Masià en diu:

"El 1951 va ser nomenat ministre d'Educación Nacional un professor extremament catòlic: Joaquín Ruiz Jiménez. Intentava dur un aire de liberalització a la Universitat, pretenia que es respirés a Espanya una certa democràcia cristiana. El 1956, vistes les seves intencions, Franco li envià el consabut motorista amb la 'carta de despido ... agradeciéndosele los servicios prestados'. Aquell mateix any es va crear el *Ministerio de Información y Turismo*, que en temps de Fraga era conegut com a *Ministerio de Información de Sí mismo*. La vaga d'usuaris de tramvies de Barcelona en que centenars de milers de treballadors marxaven a peu pels carrers mentre els cotxes circulaven buits o bé ocupats per un gris vestit de paisà i altres vagues com la del carbó no impediren la celebració d'una gran Exposició per tal de commemorar el *Centenario de los Reyes Católicos*." (20)

Joaquín Ruiz-Giménez y Cortés havia estat antic militant i president de juventuts catòliques abans de la guerra, catedràtic de Filosofia del Dret a Salamanca havia estat director de l'"Instituto de Cultura Hispánica" i ambaixador d'Espanya a Roma. A la cartera d'Educació Nacional, Ruiz-Giménez encetar una política, diguem-ne, de reconciliació -menys "nacionalisme" i, potser, més catolicisme- (amb la readmissió de catedràtics depurats, amb la automatització parcial del nomenament de tribunals d'oposicions, etc.), a la qual va estar animat per ex-falangistes com Antonio Tovar, Pedro Laín i Dionisio Ridruejo. El grup d'integristes no veuria bé la, diguem-ne, nova política. Escoltem Antonio Fontan, l'any 1961:

"La principal cuestión -el caballo de batalla- planteada por el equipo Ruiz-Giménez, era la de la orientación doctrinal de la política universitaria y cultural del Estado. El ministro y un coro de escritores falangistas antiguos y modernos propugnaban una política de

(20).- J. Ministral i Masià, *op. cit.*, p. 291.

'puente' o 'mano tendida' hacia la izquierda intelectual española, que fue también aprobada -y exaltada- por algunos artículos del diario católico de los propagandistas Ya. (...)

"Los nombres de Ortega y Unamuno, agitados como programa o como *slogans* por los autores de la nueva política, determinaron algunas situaciones de violencia con la Jerarquía de la Iglesia. Esta consideraba a los dos pensadores como heterodoxos, y la posible influencia sobre los jóvenes de una parte de sus obras, nociva para la formación de su conciencia de católicos. La alarma de muchos sectores católicos y aun de los obispos creció cuando advirtieron que la nueva línea captaba grupos juveniles en la Universidad de Madrid y en algunas provincias. Al amparo de ella, y muchas veces gracias a las posibilidades económicas y técnicas que les ofrecía el sindicato falangista de estudiantes, fueron tomando cuerpo algunas, más o menos esporádicas o permanentes, agrupaciones escolares que se definían como 'liberales' o 'socialistas' y hasta algunas 'células comunistas' que jugaban, al principio sin riesgo de intervenciones policíacas, a una fácil clandestinidad tolerada y a pequeñas conjuraciones de salón, seductoras para unos muchachos a quienes aburría mortalmente el inmovilismo político del régimen." (21)

Dintre d'aquesta política, Ruiz-Gimenez elaborará una nova llei d'ensenyament secundari, que venia a substituir la de 1938, doncs havia que superar l'ànim bel.ligerant d'aquesta i harmonitzar l'ordenació del batxillerat amb el que es signaria al Concordat. Analitzem, doncs, la "Ley de Ordenación de la Enseñanza Media", de 26 de febrer de 1953.

Les causes de la reforma de 1953 s'hi expliquen així:

"Mas la evolución de las circunstancias históricas, el desenvolvimiento de los métodos pedagógicos y otras hondas razones de carácter social y político aconsejan proceder a una reordenación de este grado de la enseñanza, para perfeccionar los procedimientos de orden técnico, elevar el nivel cultural de nuestra juventud y establecer las bases para la fecunda colaboración de todos los educadores." (22)

(21).- A. Fontán, *Los católicos en la Universidad española actual*, Madrid, Rialp, p. 113, 115 i ss.; cit. A. Arostegui, *op. cit.*, p. 103; com hom sap, els conflictes derivats dels moviments estudiantils determinarien la crisi ministerial i el canvi de Ruiz-Giménez.

(22).- *Colección Legislativa de Educación y Ciencia [de Educación Nacional*, més bé] (año 1953), Madrid, 1972, pp. 68-90.

S'estableix a la nova llei la confessionalitat de l'ensenyament, garantint-s'hi la subjecció de l'ensenyament al dogma i a la moral catòlica (secció primera -"principis jurídics"-, capítol primer, article segon). Amb una referència al Concordat que es signaria ben aviat, es reconeixen a la llei "los derechos docentes de la Iglesia conforme al derecho canónico y a lo que se acuerde entre ambas potestades" (article 4), a més de atorgar-li a l'Església el dret a inspeccionar a tots els centres docents "todo lo concerniente a la enseñanza de la religión, a la ortodoxia de la doctrina y a la moralidad de las costumbres." (article 58).

[1954: Ordre amb programes de Ruiz-Giménez]

Segons la llei Ruiz-Giménez, el batxillerat es dividia en elemental -quatre cursos- i en superior -dos cursos més-, seguits d'un curs pre-universitari, necessari per a l'accés a la Universitat. A la fi de cadascú dels dos graus es lliurava un certificat. El del batxillerat elemental s'exigiria anys després per tal d'accedir a diplomatures. La Filosofia estava present al segon grau -batxillerat superior-, les assignatures del qual "serán materias obligatorias comunes a todos los alumnos". Així es prescriu la presència d'uns "Elementos de Filosofia", tant al quint de batxillerat, com al sisé. L'Ordre de 21 de gener de 1954 va establir que dels Elements de Filosofia, s'impartiren al primer curs (del segon grau) "Nociones de Filosofia" i al segon curs, "Los sistemas filosóficos". És a dir:

Ordre 21/1/1954: Elements de Filosofia:

- Curs 5 (1^{er} curs, 2^{on} grau) : Nocions de Filosofia.
- Curs 6 (2^{on} curs, 2^{on} grau) : Els sistemes filosòfics.

L'Ordre esmentada diu concretament:

"Primer curso

(Quinto de Bachillerato. Comunes)

Nociones de Filosofía

Introducción

1. La Filosofía. Concepto. Distinción respecto de las Ciencias y de la Teología.
2. División de la Filosofía.

Lógica

3. Concepto de la Lógica y partes en que se divide.
4. El concepto de término.
5. El juicio y la proposición. La definición.
6. El razonamiento y la argumentación. Sus formas. Sofismas.
7. Duda y certeza. Verdad y error.
8. La demostración y la ciencia. Métodos generales y especiales.

Filosofía primera

9. Concepto y objeto de la Metafísica. Grados de la abstracción.
10. Noción del ser. Sus propiedades generales. La analogía.
11. El ser real y sus principios metafísicos. Potencia y acto.
12. Las causas. La causa primera del ser: su existencia
13. Materia y forma. Concepto general. Sustancia y accidente. Individuo y persona.
14. Dios, acto puro y causa primera. Demostración de su existencia. Esencia y atributos de Dios.
15. La vida y los actos vitales. Psicología: concepto, división y métodos.
16. Conocimiento sensible. Sentidos externos. Sentidos internos. Memoria e imaginación.
17. El apetito sensible y el instinto. Formas de la apetición. Estados afectivos.
18. El conocimiento intelectual.
19. El apetito intelectual o voluntad. El libre albedrío. Los hábitos.
20. Estudio psicológico de las virtudes y los vicios. Las pasiones.
21. El alma humana. Naturaleza, origen y propiedades (Sustancialidad, simplicidad y espiritualidad.)
22. Unión y relaciones de alma y cuerpo. La inmortalidad del alma.

Ética y Derecho

23. Ley eterna, ley natural, ley positiva. El fin último o bien supremo del hombre. Los actos morales.
24. Deberes del hombre para con Dios, para consigo mismo y para con el prójimo: el bien común.
25. Sociedad. Autoridad. Derechos de la persona humana.
26. La Justicia y el Derecho. Distinción. División del Derecho.
27. Nociones de Derecho público español.
28. Nociones de Derecho Civil.
29. Nociones de Derecho Penal.
30. La justicia social: concepto, fundamento y principios generales. Nociones de Derecho social español.

Segundo curso

(Sexto de Bachillerato. Comunes)

*Los sistemas filosóficos*A) *Síntesis de Historia de la Filosofía*

1. Presocráticos.
2. Sofismas [Sofistas]. Sócrates. Platón.
3. Aristóteles
4. Epicúreos, estoicos, escépticos. Séneca.
5. Neoplatonismo. Patrística. San Agustín.
6. Formación de la Escolástica. San Anselmo. Los universales. Abelardo.
7. La Filosofía en las culturas árabe y judía. Averroes y Maimónides.
8. El siglo XIII. Santo Tomás de Aquino.
9. La Filosofía del franciscanismo. San Buenaventura y Duns Scoto. Decadencia de la Escolástica. El nominalismo.
10. El humanismo renacentista. El Renacimiento filosófico español: Vives, Vitoria, Suárez
11. El racionalismo. Descartes, Malebranche, Espinosa.
12. Leibniz.
13. El empirismo inglés: Locke, Berkeley, Hume.
14. La Filosofía de la ilustración.
15. Kant.
16. El idealismo. Fichte y Hegel. Fundamentos filosóficos del marxismo y el estatismo.
17. La fenomenología y la Filosofía de los valores. La reacción antirracionalista: Nietzsche, Kierkegaard, Bergson. El existencialismo.
18. Resurgimiento de la Filosofía cristiana en la actualidad.

B) *Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofía*

19. Al problema del ser y el devenir: El acto y la potencia.
20. Al problema del conocimiento de lo universal: El realismo moderado.
21. Al problema de la existencia y naturaleza de Dios: Las nociones de acto puro y causa personal y primera.
22. Al problema del hombre: La teoría de la unión sustancial del alma y el cuerpo.
23. Al problema moral: La ley divina y la libertad humana.
24. Al problema jurídico y político: los conceptos de la ley natural y de persona humana.
25. Recapitulación histórica sobre la armonía del pensamiento cristiano con la razón natural, la experiencia científica y la revelación divina."

També s'hi afegien quatre orientacions metodològiques:

"*Primera:* En las Nociones de Filosofía del quinto curso se procurará dar conceptos claros y precisos que pongan al alumno en condiciones de utilizarlos con propiedad y de leer con provecho los escritos de índole filosófica. No por ello se ha de reducir el curso a una especie de vocabulario filosófico, pues las materias han de ser ordenadas sistemáticamente en lo esencial, a la luz de principios sólidos.

En dicho quinto curso se aprovecharán también las ocasiones que ofrezca la materia para extraer aplicaciones prácticas que orienten los criterios intelectuales y morales del escolar. La Lógica, la Psicología y la Ética se prestan especialmente a esta finalidad, eminentemente formativa.

"*Segunda:* En la primera parte del sexto curso ("Síntesis de la Historia de la Filosofía") debe establecerse la vinculación histórica de las doctrinas filosóficas respectivas con otras manifestaciones culturales contemporáneas. Se darán también algunos datos acerca de la vida y escritos de los principales filósofos, pues tales datos les ayudan a los escolares a comprender y recordar mejor los sistemas.

En la segunda parte del sexto curso ("Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofía"), el profesor deberá recordar y desarrollar, según las exigencias de cada tema, los conceptos explicados en el quinto, para ilustrar y resolver después las dificultades planteadas en los principales momentos de la Historia de la Filosofía. Así, por vía de ejemplo, el acto y la potencia puede ser estudiado como superación de los monismos del ser y el devenir; el realismo moderado como superación del idealismo y el escepticismo; el concepto de Dios infinito, creador y personal, como superación del panteísmo, del deísmo y el ateísmo; la teoría de la unión sustancial del alma y el cuerpo como superación del animismo y materialismo; los conceptos de ley divina y de libertad humana como superación del utilitarismo y el determinismo, y los de ley natural, y persona humana como superación de los extremos individualista y estatista.

"*Tercera:* El profesor deberá evitar que los alumnos del sexto curso incurran en la desviación de confundir en Filosofía las verdades inmutables con las opiniones pasajeras, y el proceso lógico de la mente con la evolución histórica del gusto.

"*Cuarta:* Es recomendable la lectura, comentada por el profesor, de algunos breves y claros pasajes filosóficos que sirvan para ilustrar las nociones más importantes y los sistemas que sean objeto de exposición y crítica." (23)

Es ben interessant de comparar aquest programa, i les seues orientacions, amb el que substitueix, de l'any 1938. Al concentrar-se en un sol curs el que aleshores ocupava dos, un tractament sistemàtic de la Filosofia, es canvia l'ordre de les parts i sofreixen aquestes diverses modificacions. Els

(23).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 477-479; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 80-83.

temes de Teoria del Coneixement i Ontologia s'incorporen ara com Filosofia Primera, marcant-ne més el caràcter metafísic, i s'ubiquen després de la Lògica, una disposició més clàssica, encara que l'enunciació de les qüestions és més ampla -reduint-ne llur nombre- i més concisa, de la qual cosa se'n deriva una certa relaxació. La Psicologia, que s'obri amb un tema sobre la vida, sense dubte per tal d'afavorir el seu lligam amb la Metafísica, roman allunyada dels avenços experimentals d'aquesta ciència, incloent-hi enunciats tan sorprenents per a la pràctica del laboratori com "Estudio psicológico de las virtudes y los vicios", així com el tema tradicional -tradicional als programes filosòfics reaccionaris que hem vist, és clar- de la immortalitat de l'ànima. Els elements morals dispersos pel qüestionari fan innecessària una ampliació del contingut de l'Ètica, tot al contrari del que esdevé amb el Dret, que gaudeix ara d'una extensió relativament considerable. Pel que fa a l'exposició de sistemes filosòfics, cal adonar-se'n d'alguns canvis: es lleva pes al platonisme; s'introdueix Sèneca; es presenten les filosofies d'àrabs i jueus hispànics; es parla de "decadència" de l'Escolàstica; s'afegeixen Vitoria i Suárez; amb un curiós saltiró amb el mot "renaixement"; s'augmenta la vàlua de Leibniz, mentres cauen "los impugnadores españoles" de l'Enciclopèdia; es dóna un tractament independent a l'idealisme post-kantià, relacinant-ho amb els fonaments filosòfics del marxisme (que per primera vegada apareix a un programa de Filosofia), que es lliga amb l'"estatisme"; desapareix Balmes i l'anomenada Filosofia espanyola del segle XIX (quelcom, per altra banda, no definit) i s'introdueix-hi, sense massa cura amb la cronologia, la fenomenologia, la filosofia dels valors, l'anomenat irracionalisme i l'existencialisme (tot plegat); es tanca la primera part amb un tema d'autoafirmació, orientació apologetica que inspira la segona part del curs. Les anomenades "soluciones del pensamiento cristiano..." no són ni més ni menys que una enunciació de les tesis bàsiques del tomisme. El caràcter bel.ligerant de la presència d'aquest corrent és ratificat a les corresponents orientacions metodològiques. S'hi oposa l'anomenat pensament cristià als monismes (de l'ésser i de l'esdevenir), al

realisme no moderat, a l'idealisme, a l'escepticisme, al panteisme, al deisme, al ateisme, a l'animisme, al materialisme, a l'utilitarisme, al determinisme, a l'individualisme i a l'estatisme, i tot açò sols "por vía de ejemplo".

La Llei d'Ordenació de l'Ensenyament Mitjà disposava també, com ja s'ha dit l'existència d'un curs preuniversitari, on també hi era present la Filosofia. L'establiment es feia a l'article 83, on també es determinava el seu contingut:

"Los bachilleres de Grado Superior que aspiren al ingreso en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos o en otros Centros superiores para lo que así se establezca, seguirán bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación.

Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción, literarios y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además, los de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemática y Física." (24)

La precisió del contingut d'aquest curs preuniversitari es va fer mitjançant una "Reglamentación provisional del curso preuniversitario" (ordre de 30 de desembre de 1953). No hi hauran més prescripcions fins 1957, quan al ministeri ja havia estat substituït Ruiz-Giménez, llevat de la Reglamentació esmentada. Hi apareixen referències a l'ensenyament filosòfic als fragments següents:

"De los ejercicios y materias de este curso, unos son fundamentales y comunes, y otros, especiales. Aquéllos preparan al alumno para toda la vida universitaria, dotándole de hábitos intelectuales y de conocimientos instrumentales que debe ejercitar después, sea cualquiera su peculiar orientación profesional, y los segundos le preparan especialmente para determinados estudios o grupos de estudios universitarios.

(24).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 462; cit. E. Fey, *op. cit.*, p. 219.

Fundamentales y comunes ... serán de acuerdo con las orientaciones de la ley las siguientes:

a) *Ejercicios de comentario de textos de la literatura y el pensamiento.*- Versarán, preferentemente, sobre Religión, Formación del Espíritu Nacional, Filosofía y Literatura.

Bajo la dirección inmediata del profesor de cada materia, y la mediata del profesor delegado del curso, el alumno realizará una síntesis esquemática del texto estudiado, si es extenso, y un comentario de acuerdo con la índole del mismo (doctrinal, histórico, literario, etc.).

b) *Síntesis de lecciones y conferencias.*- Debe ejercitarse al alumno en seguir mentalmente la exposición del profesor o conferenciante, y a elaborar esquemas de lo escuchado, sin reproducir textualmente en los apuntes todas las ideas y frases importantes.

Los temas de lecciones y conferencias versarán sobre materias de las distintas disciplinas comunes del Bachillerato.

c) *Ejercicios de redacción y de exposición oral de temas preparados por el alumno.*- De manera gradual y metódica, serán adiestrados los alumnos en los siguientes ejercicios:

1. De narración y descripción.
2. De análisis de experiencias subjetivas y de gustos personales.
3. De redacción de temas que exijan relacionar conocimientos de distintas materias estudiadas.
4. De redacción de temas que exijan pensar y razonar sobre hechos e ideas, aunque no figuren en los cuestionarios aprendidos en el Bachillerato.
5. De exposición oral de los trabajos realizados por escrito, y crítica en clase de los mismos.

(...)

Las clases serán eminentemente prácticas y activas. Los Centros harán que en la educación intelectual se anteponga la intensa asimilación a la extensa erudición; el cultivo de la inteligencia, al de la memoria, y los métodos activos, a los pasivos, mediante una creciente compenetración de los profesores y alumnos en las clases.

(...)

Los temas de las conferencias deben ser cuidadosamente escogidos, atendiendo a su importancia cultural, su valor formativo, su aliciente en orden a despertar una curiosidad a lo intelectual y sus aplicaciones a la realidad. Debe huirse de lo meramente curioso, de lo inútil y de lo excesivamente abstracto."

I sobre el llibres de text s'hi afegeix:

"En el Curso preuniversitario solamente se utilizarán libros de orientación para los profesores y Antologías de trozos escogidos.

La Inspección cuidará de que no se utilicen para conferencias, para comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, para ejercicios de redacción, traducción de lenguas modernas, problemas y cuantos tengan carácter formativo, libros que contengan la clave de los ejercicios propuestos o que sustituyen el esfuerzo conjunto del profesor y de los alumnos en tareas cuya finalidad específica y esencial es formar hábitos intelectuales en los estudiantes y darles instrumentos para desenvolverse por sí mismos en la vida universitaria.

Los Centros docentes dispondrán de una biblioteca de consulta al servicio de los alumnos de este Curso." (25)

El disseny del "preu" canviaria l'any 1957, com ja s'hà dit, amb altre ministre d'Educació. Abans de relatar els esdeveniments que provocaren el canvi ministerial, podem parar esment en un altre episodi significatiu dels conflictes ideològics al si del règim, concretament entre el sector que, simplificadament, hem identificat adés com falangiste i el lligat a l'Opus dei. Aquest nou episodi es refereix a les valoracions que es feien de Jacques Maritain, i podem seguir-ne la crònica d'A. Arostegui, qui hi va participar.

Cap als començaments dels anys cinquanta, el neotomista Jacques Maritain ja comptava amb una amplíssima obra (26). Dels seus llibres, però, no res havia estat traslladat al castellà. Malgrat això el seu "tomisme vivent" començava a gaudir d'una certa influència, afavorida per trobades i intercanvis amb intel·lectuals llatinoamericans. Ara bé, als sectors dominants integristes no els complaïa ni la possibilitat de plantejar una teoria social liberal des d'un fonament tomista (quelcom que hi hauria que revisar per a Maritain després de la publicació molts anys després de les seues confessions personals, sota el títol *Le paysan de la Garonne*, 1966), ni l'acollida que havia dispensat als exiliats després de la caiguda de la República. Aquest fou el cas de Joaquim Xirau, qui va estar rebut l'any 1939 a la Sorbonne i a l'École des Hautes Etudes a Paris per l'esmentat Maritain (a més a més de Léon Robin, Emile Bréhier, Paul Vignaux i Olivier Lacombe) (27). Aquests factors foren suficients per obrir-ne la

(25).- *Información Universitaria*, núm. 546, 12 de gener de 1954 -amb referència al Curs Preuniversitari-, pp. 1-3; cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 219-220.

(26).- D'açò pot donar idea el fet que ja havien aparegut un parell d'articles bibliogràfics en sengles revistes escolàstiques: R. Byrns: "A Bibliography of J. Maritain, 1910-1942", *The Thomist* 5 (1942-1943), i "Bibliographie résumée des écrits de Jacques Maritain", *Revue thomiste*, 48 (1948), pp. 24-32).

(27).- Reine Guy: *Axiologie et Métaphysique selon Joaquim Xirau*, Tolosa del Llanguedoc, M. Espic, 1976, p. 18.

polèmica. Així als trobem llavors els estudis de Julio Meinvielle (*Critica de la concepción de Maritain sobre la persona humana*, 1948) i Jaime Castillo (*En defensa de Maritain*, 1949), seguiren altres de més bel.ligerants, com ara els de Leopoldo E. Palacios, aleshores professor a Madrid (*El mito de la nueva cristiandad*, obra publicada per Rialp, editorial lligada a l'Opus Dei i dirigida aleshores per Rafael Calvo Serer, Madrid, 1951, 1953³), Juan Pablo López (*El mito de Maritain*, Madrid, 1951) i Salvador Lissarague (que publicà una altra obra l'any 1952; abans havia escrit un estudi sobre *La teoría del poder en F. de Vitoria*, 1947). En defensa de Jacques Maritain apareixeria el llibre d'Antonio Arostegui *Una conjura española contra Maritain*, editat oficialment pel S.E.U. a Granada, l'any 1952 (és clar que el sindicat estava llavors influït pels falangistes). El llibre fou prohibit i secuestrat per Florentino Pérez Embid, "Director General de Información" (membre de l'Opus Dei i autor d'una antologia de textos de Menéndez Pelayo, *Textos sobre España*. Es desencadenà la polèmica (A. Arostegui parla fins i tot de "conjura", doncs acredita falsificacions dels textos de Maritain i descalificacions greus), participant-hi a les revistes i a la premsa diària personatges tan significatius de la cultura oficial com l'esmentat Pérez Embid, José María Díez Alegria (que aleshores havia publicat: *El desarrollo de la doctrina de la ley natural en L. de Molina*, Madrid, 1952), J. L. Vázquez Doderó i Vicente Marrero Suárez (ja esmentat pels seus treballs sobre Ramiro de Maeztu). Aquest últim va sortir en defensa de les posicions integristes, negant-ne qualsevol "conjura":

"Desde los trabajos del P. Ramírez sobre la ética (...) hasta *El mito de la nueva cristiandad* (...), puede seguirse un proceso interesante, en el que no falta algún que otro episodio curioso, como un libro editado por el SEU, en que se denuncia una falsa conjura española contra Maritain, por el estilo a la denuncia de Marias cuando éste creía que sólo los padres jesuitas no simpatizaban con Ortega." (28)

(28).- V. Marrero: "La guerra española y el trust de cerebros", *Punta Europa* (Madrid), 1961, p. 420, cit. per A. Aróstegui, *op. cit.*, p. 112. L'autor comença referint-se als treballs de Santiago María Ramirez sobre l'ètica d'Ortega y Gasset -*La filosofía de Ortega y Gasset*, Barcelona, Herder,

Un altre capítol significatiu dels conflictes ideològics al si del bloc dominant i de la "filosofia oficial", relatat per Arostegui, es refereix al comentari editorial que la revista *Theoria* dedica l'any 1955 a la mort d'Eugeni d'Ors (1954) i d'Ortega y Gasset (1955). *Theoria* havia estat fundada l'any 1952 per l'impuls de Miguel Sanchez-Masas (qui fou nomenat després de la guerra secretari del Departament de Filosofia de la Ciència de l'Institut Lluís Vives, del C.S.I.C., encara que acabaria exiliant-se a Suïssa) i Carlos Paris (qui tot just publicava *Física y filosofía*, 1952). A la redacció participaven filòsofs com Francisco Pérez Navarro, Raimundo Drudis Baldrich, Gustavo Bueno Martínez, Norman Barraclough, etc. Al Consell Assessor en participaren: Julio Rey Pastor, Julio Palacios, Juan David García Bacca (l'introductor a l'Estat espanyol de la lògica matemàtica, llavors a l'exili), Pedro Lain Entralgo, l'esmentat Eugeni

1958- que aviat seria replicat per Lain Entralgo -amb un article a *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 34, 1958-, Aranguren -*La ética de Ortega*, Madrid: Taurus, 1958- i Marias -*El lugar del peligro. Una cuestión disputada en torno a Ortega*, Madrid: Taurus, 1958. Aquesta darrera obra fou contestada per S. M. Ramírez amb el seu llibre *La zona de seguridad. "Rencontre" con el último epigono de Ortega*, Salamanca: San Esteban, 1959. El mateix Marrero que hem citat adés ja havia analitzat el debat al seu article -"El P. Ramírez y el fin del orteguismo católico", *Punta Europa*, 1958-, cita el llibre de L. E. Palacios i el d'Arostegui. Abans de l'article de Marrero havien estat editades dues obres més de Carlos Santamaría -*Jacques Maritain i J. Maritain y la polémica del bien común*, Madrid, ambdues al 1956-. La polèmica es reobriria molts anys després, el 1982, amb motiu del centenari de la naixença de Maritain. A l'article de M. Cruz Hernández al diari *Ya*, "Una defensa española de Jacques Maritain" (24/XI/1982) es publicaven unes ratlles del propi filòsof tomista, avaluant la defensa d'Arostegui: "Sé el valor que ha mostrado al tomar tales posiciones, y ruego a Dios que no tenga que sufrir por ello demasiadas contrariedades. Es para mí una gran alegría ver que el sentido exacto de mi pensamiento ha sido restablecido con tanta claridad. Tal como él señala muy justamente, no se trata de una 'defensa de Maritain', sino de una defensa de la justicia intelectual y de la simple verdad en la lectura de los textos (...). El testimonio tan generosamente expresado por el señor Arostegui es un gran consuelo para mí, por lo que le debo una profunda gratitud (...). Me es aún máspreciado, en tanto que procede de un miembro de esa nación española, cuya historia y espiritualidad son tan queridas para un corazón cristiano, y en la que, en lo que a mí se refiere, jamás he confundido el espíritu de caballeridad y la nobleza de pensamiento, con los procedimientos de los autores a los que el señor Arostegui recuerda, tan justamente, el respeto a la verdad." Hom pot veure també: G. Peces-Barba: "Maritain, a cien años de su nacimiento", *El País*, 18/XI/1982, *Persona, Sociedad, Estado*, Madrid, 1972, p. 79, n. 58, i Arostegui, "La Filosofía oficial...", p. 112 i n.

d'Ors i José Gallego Díaz. *Theoria* va difondre el pensament neopositivista i analític, de vegades publicant originals en les llengües anglesa, alemanya, francesa i italiana. L'esmentat comentari editorial del número 9 (1955) afirmava parlant de la desaparició d'Ors i d'Ortega,

"Eugenio d'Ors y Ortega, en efecto, nacieron, vivieron y desarrollaron ambos la parte más valiosa y fecunda de su obra y de su magisterio en un clima de libertad, elevación y dignidad cultural de que hoy no gozamos. Al perderlos, se hace más profunda, más irresistible en nosotros la necesidad de recobrar ese clima fuera del cual la vida de la inteligencia y del espíritu sufre como una planta sin sol." (29)

Fou l'epitafi de la revista. Ja no n'aparegueren més números. El seu testimoni seria arrellegat l'any 1970 per una altra revista, significativament titulada *Teorema*. Ara bé, uns altres conflictes capgirarien novament la legislació sobre l'ensenyament de la Filosofia, Vegem-ho. En desembre de 1955, Pedro Laín Entralgo, recentment acadèmic i rector madrileny, presentava al govern els resultats d'una enquesta, segons la qual hom podia comprovar que el 90 % dels estudiants a Madrid es mostraven no partidaris del "Movimiento Nacional" (30). En gener de 1956 comença a quallar a Madrid un moviment universitari a favor de convocar un congrés lliure d'estudiants. Aquesta idea de desmuntar el S.E.U. (més ambiciosa que la de convocar un "Congrés d'Escriptors Jovens"), va trobar una bona acollida ente els d'intel.lectuals, com ara els agrupats al cercle "Tiempos Nuevos", obert pel Ministeri d'Educación i amb la presència de Dionisio Ridruejo. La reacció front a la iniciativa del congrés lliure per part dels grups que es disputaven el poder -falangistes (la deliquescència d'aquest. En gener de 1956 comença a quallar a Madrid un moviment universitari a favor de convocar un congrés lliure d'estudiants. Aquesta idea de

(29).- *Theoria*, 1955, núm. 9; cit. Arostegui, "La filosofía oficial...", p. 109; la metàfora de la flor és de Schopenhauer.

(30).- Ho relata Manuel Juan Farga a la seua obra *Universidad y Democracia en España. 30 años de lucha estudiantil*, Mèxic: Era, 1969.

desmuntar el S.E.U. (més ambiciosa que la de convocar un "Congrés d'Escriptors Jovens"), va trobar una bona acollida ente els d'intel.lectuals, com ara els agrupats al cercle "Tiempos Nuevos", obert pel Ministeri d'Educación i amb la presència de Dionisio Ridruejo. La reacció front a la iniciativa del congrés lliure per part dels grups que es disputaven el poder -falangistes (la delinqüescència d'aquest mot era cada vegada major) i membres de l'Opus Dei- va provocar una sèrie d'incidents al campus madrileny (1-10/II/1956), que conclogueren amb mesures extraordinàries (11/II/1956) i el cessament de Raimundo Fernández Cuesta, pel SEU, substituït per José Luis Arrese, i Ruiz-Giménez, que ho seria per Jesús Rubio García-Mina. També va caure Laín, el qual aviat publicà *La espera y la esperanza*⁽³¹⁾. Laín Entralgo va fer una crònica dels esdeveniments de febrer de 1956 a la seua obra *Descargo de conciencia*⁽³²⁾. També el el descavalcat Ruiz-Giménez fundaria una revista, d'ampla repercussió, amb suggerent titol: "*Cuadernos para el diálogo*".

b) De Rubio García-Mina fins Villar Palasí.

[1957: Decret de Rubio García-Mina]

Jesús Rubio García-Mina, el substitut de Ruiz-Giménez, que havia estat ratificat al quint govern de Franco (el govern de l'"estabilització", 25 de febrer de 1957), era més bé un personatge gris, malgrat haver acomplit càrrecs importants, com ara "secretario general de la FET y de las JONS", vicepresident del "Consejo Nacional" i subsecretari d'Educació. Encara que el període Garcia-Mina (fins l'11 de juliol de 1962) es va caracteritzar per l'intent d'afrontar la disminució del dèficit d'escoles i per la reglamentació de la

(31).- Edicions: 1956, 1958², 1962³; titol significatiu, malgrat que, com explica a la seua *Antropología de la Esperanza* -Madrid, Guadarrama, 1978, p. 6 i ss.- treballava el seu tema des de 1941.

(32).- Barcelona, Barral edit., 1976.

formació professional, mitjançant la "Ley de Enseñanzas Técnicas" (de 20 de juliol de 1957), es ben interessant d'arreglar-ne ací els canvis que introdueix als Plans d'Estudis filosòfics i a l'ordenació del curs preuniversitari.

El ministeri Rubio García-Mina sotmet a revisió els Plans d'Estudi elaborats per l'equip Ruiz-Giménez, el que esdevé lògic si pensem en les circumstàncies de la substitució d'aquest. El nou Pla de Filosofia s'estableix mitjançant un Decret de 31 de maig de 1957, pel que fa al curs sisé. El seu contingut era:

"Filosofía

Sexto curso: seis unidades didácticas semanales

El saber filosòfics. - La Lògica: su concepto, división y relaciones con otras disciplinas. - Elementos del razonamiento: el concepto y el juicio. - El razonamiento deductivo y el razonamiento inductivo. - La Metodología científica.

El Espació. - El Tiempo. - El Hilemorfismo.

Las funciones psíquicas: su caracterización y división. - El psiquismo inferior: actividades principales. - Entendimiento y voluntad. La libertad. La composición sustancial del alma y cuerpo. - Origen del alma: su inmortalidad.

Causas del ser: causa primera. - Existencia de Dios: pruebas. - Naturaleza y atributos de Dios.

Dios y el mundo: creación, conservación y Providencia.

La Ética: su concepto, división y relaciones con otras disciplinas. - Análisis del acto humano. - El fin último humano. - La norma moral. Obligación y sanción. - Ley eterna, ley natural, ley positiva. - La conciencia moral. - La especificación moral y sus elementos. Virtudes y vicios. - La justicia y sus especies. El Derecho. Derechos y deberes. - La Sociología: concepto y métodos. - La naturaleza social del hombre: fundamentos y teorías. - La Sociedad familiar. - El Municipio, la Región y la Nación. - Sociedad civil. Sociedad y Estado. - La autoridad civil: su origen. Formas de gobierno. - Trabajo y capital. El derecho de propiedad. - La teoría del salario justo. La justicia social. - Sociedad religiosa. Diarquía Iglesia-Estado. Fundamento cristiano. - Sociedad internacional. Nacionalismo histórico y moderno. Tendencias federalistas.

La paz y la guerra." (33)

(33).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 540-541; E. Fey, *op. cit.*, pp. 83-84.

A més a més dels neologismes ("unidades didácticas"), cal destacar-hi l'absència de l' retolament de les parts de la Filosofia. encara que n'hi ha una ordenació clara (Introducció, Lògica, Cosmologia, Psicologia, Metafísica i Teodicea, Ètica i Dret, i Sociologia), que constaria als llibres de text. Mentre els temes psicològics es redueixen, apareixen unes qüestions cosmològiques i de Teodicea atípiques, s'amplien els temes ètics i jurídics, i sobretot, els, diguem-ne, sociològics. Hi són ben originals els retolats "El Municipio, la Región y la Nación" o "Diarquia Iglesia-Estado" (el règim ja porta molts anys d'elaboració ideològica i aquests en són ja els seus fruits). Les referències a la "Sociedad internacional", cal entendre-les dintre de la conjuntura històrica de 1957 (L'Estat espanyol s'havia incorporat als organismes supranacionals, els russos -que tot just encetaven la desestalinització- i els nord-americans es llançaven a la cursa espacial -aquest any l'Sputnik pujava als cels-, tot i prolongant l'enfrontament post-bèl·lic, a Roma es signava un tractat constituït de la C.E.E, i (per què no afegir-ho també?) el "Tour de France" tindria un final d'etapa a Barcelona, el que entusiasmava la població). El Pla del Decret de 31 de maig, que havia estat publicat al B.O.E. el 18 de juny, fou desenvolupat pel C.O.D. -"Centro de Orientación Didáctica"- amb un Programa i unes Orientacions metodològiques. El Programa (on es substitueix el neologisme pel mot clàssic "lecciones") estableix:

"Filosofía

| | |
|---------|---|
| Lección | 1: El saber filosófico. |
| " | 2: Génesis y división de la Filosofía. |
| " | 3: Concepto y división de la Lógica. |
| " | 4: El concepto. |
| " | 5: El juicio. |
| " | 6: El razonamiento. |
| " | 7: Metodología científica. |
| " | 8: El espacio. |
| " | 9: El tiempo. |
| " | 10: El hilemorfismo. |
| " | 11: Las funciones psíquicas. |
| " | 12: Las funciones sensitivas de conocimiento. |
| " | 13: El apetito sensitivo. |
| " | 14: El entendimiento. |
| " | 15: Voluntad y libertad. |
| " | 16: El ser humano. |

| | |
|---------|--|
| Lección | 17: Origen y destino del alma humana. |
| " | 18: Causas del ser. |
| " | 19: La causa primera. |
| " | 10: Naturaleza y atributos de Dios. |
| " | 21: Dios y el mundo. |
| " | 22: La ética. |
| " | 23: Análisis del acto humano. |
| " | 24: El fin último humano. |
| " | 25: La ley moral. |
| " | 26: La conciencia moral |
| " | 27: La especificación moral y sus elementos. |
| " | 28: La justicia y sus especies. |
| " | 29: El derecho. |
| " | 30: Derechos y deberes. |
| " | 31: La sociología. |
| " | 32: La sociedad. |
| " | 33: Las formas de sociabilidad. |
| " | 34: Sociedad y política. |
| " | 35: Sociedad y Estado. |
| " | 36: Las sociedades laborales. |
| " | 37: La sociedad religiosa. |
| " | 38: Nacionalismo histórico y nacionalismo moderno. |
| " | 39: Sociedad Internacional." |

A més a més s'hi afegien les orientacions metodològiques, que acaben amb un simil cinegètic, potser inspirat en aquella afició del dictador que havia esdevingut pràctica habitual dels polítics amb l'"adhesión inquebrantable" (d'uns "Principios" que es promulgarien als pocs mesos):

"Orientaciones metodológicas"

Es preciso que el profesor tome como punto de partida las experiencias y los intereses peculiares de sus discípulos para proyectarlos en la dimensión de profundidad que caracteriza el saber filosófico. Porque no ha de olvidarse que el sujeto del conocimiento es reeptivo, pero esta receptividad está condicionada a su propia actividad, por lo que, aun cuando el objeto de la filosofía trascienda más que otro alguno el ámbito de lo concreto, no podremos situarnos desde el principio en un nivel ajeno, por su carácter abstracto, a la situación real en que se halla el joven estudiante, única capaz de suscitar espontáneamente su actividad. El poner en juego los intereses de los alumnos constituye el punto de partida necesario de toda posible didáctica y el profesor de filosofía tiene tantos recursos o más que el de cualquier otra asignatura para estimular la actividad mental de sus discípulos, mediante la actuación práctica de éstos.

Por lo tanto, el profesor no debe comenzar nunca abordando un problema filosófico sin que los alumnos tengan vitalmente conciencia de su planteamiento. En la mayoría de las cuestiones, bastará conectar la posición científica del tema con las viviendas cotidianas del alumno, conexión que no lograría establecer por sí mismo, ya que tiende a considerar como insólita toda posición científica.

Así, pues, respecto al tema primero (el saber filosófico) es necesario hacer ver que, al tratar de conocer bien cualquier objeto, no

nos satisfacemos con la determinación fenoménica de sus propiedades, sino que buscamos los fundamentos de su ser, y, en tal terreno, tratamos de remontarnos escalonadamente a sus últimas causas. Pero para hacerles ver esto, no basta con una exposición doctrinal por muy sugestiva y convincente que parezca a una mente formada, sino que es necesario comenzar abordando un caso muy concreto del que el educando posea ricas experiencias, y que sea él mismo quien, guiado por el profesor, vaya sistematizando los planos a que sus propias consideraciones le permitan ascender: un caso de actualidad local (un incendio, un premio importante ganado por un esclarecido paisano, el fallecimiento de un personaje de todos conocidos...) o una actividad desarrollada inmediatamente antes por los propios alumnos (una competición deportiva, una visita a monumentos artísticos, etc.), puede perfectamente servir para conducirnos a un plano causal superior, en el que se desplegarán los distintos objetos de las diferentes disciplinas filosóficas. Será entonces fácil al profesor apuntar a esa región en que aparece el objeto de la filosofía, que ya había sido entrevisto oscuramente por el alumno. Si hemos logrado llevar a su mente claridad, aunque al parecer nada nuevo le hayamos enseñado en este primer tema, habremos conseguido introducirle en nuestro mundo.

Otro medio de suscitar el interés del alumno en cualquier cuestión es hacerle ver el desarrollo histórico de la misma y las controversias que a través de las edades haya podido provocar. Las escuelas y los pensadores más dispares y más alejados en el tiempo, han vuelto sobre los mismos temas y prolongado una discusión secular en la que ha de descubrir el alumno un interés permanente para el espíritu humano.

En resumen, ha de partirse siempre de los posibles intereses del alumno y estimular siempre su actividad. Para el ser humano ofrecen irresistible atracción los contenidos filosóficos. Si este atractivo falta, algo falla en la clase. La pretendida aridez de las cuestiones filosóficas nace de un defecto metodológico que consiste en la falta de compensación al esfuerzo requerido: el cazador se cansa cuando camina inútilmente, no cuando consigue ir descubriendo y cobrando piezas buscadas. Por tanto, *actividad proporcionada* del alumno y *obtención inmediata* de resultados prácticos son condiciones inexcusables de todo aprendizaje, máxime del de la filosofía, cuyos contenidos están arraigados en el fondo personal del ser humano." (34)

"Suscitar el interés del alumnos", aquesta és la clau metodològica que aconsellen els legisladors de la dictadura. Clau més necessària en la mesura en què el programa romania escorat al tomisme. Aquesta s'enuncia com la tasca prioritària del professor de Filosofia. Per exemple, en una "Reunión de Catedráticos de Filosofía de Institutos", l'any 1962 a Madrid, a la seu del C.S.I.C., la tercera de les ponències hi llegides conclouia:

(34).- Dit. Revista "Enseñanza Media". Revista del Centro de Orientación Didáctica, núm. 17, 15 març 1957 -amb referència també al pla d'estudis de 1957, pp. 102-103.

"La actividad del profesor es eminentemente necesaria para despertar el interés del alumno hacia la filosofía. Esta labor es tanto más imprescindible y ardua cuanto menor sea el interés que, de por sí, despiertan las materias y cuestionarios." (35)

Correlativament, hom demana del alumne un esforç abnegat. Aquesta és la conclusió didàctica que n'extreu Sergio Rábade (que, potser, no s'adona de la rica etimologia del mot "abnegació"), pocs anys després, doncs, segons ell, la missió del professor consisteix en "fomentar en el alumno esta especie de abnegación intelectual" (36), la qual cosa exigeix un recurs a la memòria. Així ho destacava Angel González Alvarez, la trajectòria del qual ja ha estat comentada, per al qual: "Solamente se sabe lo que puede ser recordado. Aquello de 'lo sé, per no me acuerdo' debe ser desterrado de nuestros centros de enseñanza." (37). A l'explicació del professor havia de seguir, de la banda de l'alumne, l'assimilació, la repetició i l'aplicació de la doctrina exposada (38). Les tesis "pedagògiques" de González Alvarez serien exposades l'any següent amb l'aparició d'una *Filosofía de l'Educación* (1952) (39).

(35).- *Enseñanza Media. Revista de Orientación Didáctica*, núms. 108-111, 1962, p. 1327; cit. A. Arostegui, "La filosofía oficial...", p. 115.

(36).- "Concepto, método y programa de la filosofía en el Bachillerato", *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1965, p. 14.

(37).- *Introducción a la Metafísica*, Mendoza, Univ. de Cuyo, 1951, p. 300.

(38).- *Ibid.*, p. 298.

(39).- El professor Alain Guy en dona un judici moderat al dir: "Sus teorías sobre la causa ejemplar de la educación, sobre la naturaleza como agente educativo y sobre la educación sobrenatural son extremadamente personales." (*Historia de la Filosofía Española*, p. 398 de l'edic. cit.). És significatiu el fet que les tesis de la *Filosofía de la Educación* de González no apareguen pas esmentades a l'obra homònima de Gustavo F. J. Cirigliano (Buenos Aires, edit. Humanitas, 1979, encara que la primera part havia estat publicada l'any 1962 com *Análisis fenomenológico de la educación* -la segona també aparegué el 1965), un llibre certament no mancat de referències. Cirigliano cita, però, com il·lustració de les discrepàncies en la definició del mot "educació", entre altres "tomadas al azar", la que enuncitava el professor escolàstic en un treball anterior. González Alvarez hi deia: "La educación es una modificación accidental perfecta de modalidad cualitativa radicada en el hombre, por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de las operaciones en

L'adoctrinament tomista i la funció ancil·lar assignada a la Filosofia a l'ensenyament secundari, resta palesa també a les reformes que el nou ministre va fer al curs preuniversitari l'any 1957. L'anàlisi de les mancances de l'ordenació de Ruiz-Giménez la podem trobar exposada en aquest llarg i retòric passatge:

"Los cuatro años de vigencia del Curso Preuniversitario habían desembocado en un trilema que era necesario sustanciar: o se suprimía dicho Curso, o se le reformaba o se le daba una configuración orgánica, que frenase la indecisión y las improvisaciones, tras las que -fuera de casos meritorios- se avizoraba en la experiencia una inercia enervante y, como trasunto, el fracaso de un intento de renovación pedagógica en verdad merecedor de todo encomio y aliento. El Curso Preuniversitario tenía como finalidad tender un puente entre la enseñanza secundaria y la superior, sirviendo a la vez de motivo y coyuntura para una revisión sistemática y sintética de los conocimientos adquiridos durante el Bachillerato por los alumnos y la iniciación de éstos en los métodos de trabajo y en la mentalidad universitaria. Se temió que si se fijaban programas, el propósito del legislador, cuya puesta en práctica exigía una dedicación especial, se viera desvirtuado por el fácil y cómodo recurso del 'mínimo esfuerzo' y la rutina, convirtiéndose el Preuniversitario en un curso más del Plan general de estudios.

Tanto en Centros oficiales como no oficiales hemos de salvar excepciones honorosas, pero sin dejar de reconocer que, en general, el Preuniversitario había ido perdiendo poco a poco su intención y valores didácticos y con la Universidad sólo conservaba la estricta relación de la Prueba de madurez, verificada ciertamente con fidelidad a la letra de las disposiciones oficiales, pero sin correspondencia con la preparación que se daba a los examinandos. Así, y no por culpa de los examinadores ni de la Universidad, sino de la mecánica señalada para los ejercicios, se vieron fracasar en la Prueba de madurez Centros que habían llevado el Curso con entusiasmo, responsabilidad y esfuerzo ejemplar, y triunfar, no obstante, otros que se limitaron a señalar anárquicamente unas cuantas 'redacciones' y 'problemas matemáticos' a sus escolares, que -como muchas veces en sus quejas manifestaron los propios padres- iban olvidando lo poco que sabían y habían perdido el hábito de estudio, al encontrarse que el Preuniversitario -en cierto modo un Curso de repaso- se estaba convirtiendo en un 'Curso de reposo'.

Esta realidad, tan pronto fue constatada por nuestras autoridades docentes, movió al Ministro de Educación Nacional, señor Rubio García-Mina, a decidir se abordara la ordenación del Curso Preuniversitario, encomendando su estudio y estructuración al Director General de Enseñanza Media, señor Vilas López, dentro de las líneas fundamentales apuntadas en la ley y en las Ordenes dictadas para su organización.

aquello que tiene de específico" ("La ciencia de la educación", *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*, tom. III, Mendoza (Argentina), 1949, p. 1.815, cit. per Cirigliano, *op. cit.*, p. 9).

Resultado de este estudio (...) es el Decreto que acaba de entrar en vigor y que (...) da al Preuniversitario, confirmando lo que se ha mostrado eficaz, un contenido más formativo y hace al mismo tiempo congruente con éste el de las Pruebas de madurez. Clases y conferencias formarán su entramado pedagógico, versando sobre temas que más que aspectos monográficos, constituirán verdaderos centros de interés cultural, en torno a los cuales girarán los principios fundamentales de las diversas materias, vistas no fragmentaria o aisladamente, sino en función de una aplicación científica, técnica, práctica o social, que permita igualmente una revisión de conocimientos y su puesta a punto para la labor que espera a los alumnos en las aulas universitarias, ya formada su personalidad y con un criterio más cuajado y acorde con los estudios que van a decidir su carrera profesional.

Temas propuestos para cada año académico por el Ministerio se conjugarán con otros libremente elegidos por los Centros, reglamentándose las visitas que habrán de efectuarse en cada población o zona, para poner a los alumnos en contacto con la realidad ambiente, con las distintas actividades de la vida social, en la que ellos -no tardando- dejarán el papel de simples espectadores, para convertirse en actores e impulsores de su encauzamiento y progreso. (...)

Otra faceta interesante es la de las Pruebas de madurez, que se ajustarán, en esencia a los temas y materias que hayan sido objeto de preparación durante el curso, estableciéndose la lógica correlación entre lo estudiado y lo exigido.

De esta suerte, el Preuniversitario, cuya implantación constituyó un auténtico acierto docente, viene a recobrar su verdadero sentido y alcance, una vez encauzado por derroteros metodológicos y normativos, para hacer eficiente un ensayo, en el que se pusieron tantas y tan fundadas esperanzas." (40)

D'acord amb aquesta anàlisi, es va dictar un decret, amb data de 13 de setembre de 1957, al qual es regulava el curs preuniversitari. Vegem-ne la reglamentació que hi es fa de les classes i conferències, així com la determinació de matèries que s'hi prescriu:

"[Article 5º:] Para la realización del Curso Preuniversitario se utilizarán conferencias o clases, según las materias.

Por conferencia se entiende la exposición hecha por algún especialista sobre los puntos fundamentales de una cuestión, que habrá de ser resumida por los alumnos en sus cuadernos y ampliada en forma de composición sobre la base de lecturas diversas señaladas por el profesor. También son conferencias las lecciones preparatorias de las visitas. Las conferencias correrán a cargo del profesorado del Centro y de conferenciantes invitados libremente.

(40).- Cit. Revista "Enseñanza Media". Revista del Centro de Orientación Didáctica, núm. 10, oct. 1957 -amb referència al curs preuniversitari- pp. 3-5.

Por clase se entiende la unidad didáctica, del mismo tipo que en el Bachillerato, dedicada al aprendizaje de las distintas materias que componen el Curso." (41)

[Article 6º:] El Curso Preuniversitario estará constituido por unas materias señaladas por el Ministerio y otras elegidas por el Centro.

1.º Son materias cuya determinación corresponderá al Ministerio las siguientes:

a) Estudio de un determinado periodo de la vida española vinculado a un escritor.

Se estudiará monográficamente una obra del autor, y genéricamente su producción literaria, comparándola con la de sus coetáneos. También se estudiará la época histórica correspondiente en sus distintos aspectos religioso, social, político, militar, geográfico, económico, técnico, artístico y folklórico.

Se destinarán a esta materia dos conferencias o clases semanales durante todo el curso.

b) Estudio monográfico de un tema actual en sus aspectos religioso, filosófico y social.

Durante un cuatrimestre, dos conferencias o clases semanales" (42)

Algunes ordres complementàries d'aquesta disposició serien:

* Ordre del 16 de maig de 1958: Va establir com a "Tema actual para el año académico 1958-1959": La família.

* Decret de 23 de maig de 1959: repetia el text de l'article 5º, de 13 de setembre de 1957, al seu article 7º.

* Decret d'1 d'agost de 1959: va establir com a "Tema actual para el año académico 1959-1960": Els concilis ecumènics (el Papa Joan XXIII havia convocat aquell any el Concili Vaticà II per tal de promoure la unitat a l'Església).

* Ordre de 5 d'agost de 1960 i Resolució de 26 de setembre de 1960: establiren com a "Tema actual para el año 1960-1961": La llibertat. Estudi filosòfic, social i religiós de la mateixa (43).

(41).- M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 564.

(42).- *Revista "Enseñanza Media". Revista del Centro de Orientación Didáctica*, núm. 10, octubre de 1957 -amb referència als Curs Preuniversitari-, p. 8.

(43).- Els motius de la selecció d'aquest tema són diversos, des de la perspectiva filosòfica: Hom pot constatar que cap a la fi dels anys cinquanta es publiquen nombrosos estudis sobre la filosofia francesa i els autors existencialistes, com ara J. P. Sartre (en publicaren obres Eugenio Frutos l'any 1949; I. Quiles, 1952, Ramón González Paredes, 1955; Laín Entralgo, 1957; R. Marín Ibáñez, la tesi d'aquest pedagog és de

* Ordre de 19 de juliol de 1961, que establia com a "Tema actual para el año 1961-1962": La propietat. La seua funció social.

* Ordre de 22 de maig de 1962, que establia com a "Tema actual para el año 1962-1963": La persona humana: aspectes filosòfics, socials i religiosos.

* Decret d'11 de juliol de 1963, que repetia al seu article 6^e la lletra dels articles 5^e dels decrets de 13 de setembre de 1957 i 7^e de 23 de maig de 1959, afegint: "El número de conferencias semanales no será inferior a dos en el conjunto de todas las disciplinas del curso, sustituyendo cada una de ellas a una de las clases de la asignatura respectiva"⁽⁴⁴⁾.

L'organització del curs preuniversitari canviaria amb el nou gabinet de Franco, el sisè gabinet, del que cal parlar. Al període que es tancava s'havien publicats manuals de Filosofia, influïts pel Tomisme, com ara els de Gustavo Bueno Martínez⁽⁴⁵⁾ i José María Valverde⁽⁴⁶⁾.

1959, el mateix any que va aparèixer en castellà *La Filosofía contemporánea*, de F. Copleston, on s'hi estudia, etc.), G. Marcel (J. Adúriz, 1949; O. N. Derisi, 1950; A. Rebollo Peña, 1954; Alcorta Echeverría, 1957; Francisco Peccorini Letona, 1959, etc.), etc. S. Gómez Nogales havia publicat fins i tot una compilació bibliogràfica ("Bibliografía, principalmente hispánica, sobre el existencialismo", *Pensamiento*, 10, 1954, pp. 196-210. A més, dintre de la bibliografia específica sobre el tema aparegué l'any 1960 l'obra de Jorge Pérez Ballestar *La libertad: Estudio filosófico, social y religioso* (de títol idèntic al tema de les conferències del curs preuniversitari), aquest professor de la Universitat de Navarra, de l'Opus Dei, havia publicat la *Fenomenología de lo histórico* (1955) i, adreçant els seus interessos cap a la Lògica, un altre treball sobre el Positivisme Lògic a Anglaterra (1956). Els filòsofs analítics també analitzaren al llarg d'aquells anys el problema de la llibertat, així, per exemple: G. E. M. Anscombe, *Intention* (1957); Stuart Hampshire, *Thought and Action* (1958); M. Black, B. Blanshard, C. G. Hempel, et al., *Determinism and Freedom in the Age of Modern Science* (1958), ed. a cura de S. Hook -amb una traducció al castellà: *Determinismo y libertad* (1969)-, etc. Ara bé no és probable que el corrent analític influís la decisió dels legisladors educatius i més bé sembla que l'obra de Pérez Ballestar fou resultat del decret i no pas la seua causa. Quelcom semblant hi hauria que suposar del llibre d'Antonio Arostegui: *La libertad. Estudio filosófico y religioso* (1960), que no cita el seu autor a l'article esmentat ("La Filosofía oficial..."), malgrat comentar-hi els programes del curs preuniversitari (pp. 115-116).

(44).- Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 570-589; E. Fey, *op. cit.*, pp. 222-223.

(45).- *Filosofía*, Salamanca: Anaya, 1960 -fins aquest any, G. Bueno fou professor i director de l'"I. 'Lucía de Medrano'" (Salamanca), aquest any guanyaria la càtedra de "Fundamentos de Filosofía e Historia de los sistemas filosóficos" d'Oviedo.

(46).- *Logos. Curso de Filosofía*, Barcelona, Teide, 1959.

[1963: Decrets i ordres de Lora Tamayo]

El sisè govern de Franco es nomenat el 10 de juliol de 1962. La crisi esdevé per, almenys, tres causes: la necessitat de desenvolupar el "Primer Plan de Desarrollo", la frustració de l'associació de l'Estat espanyol a la C.E.E. i el creixement de les lluites obreres (amb les vagues de la primavera de 1962 i el sorgiment de les Comissions Obreres), i va significar l'augment de la penetració de l'Opus Dei, les simpaties del nou ministre d'Educació (durant aquest gabinet ja "i Ciència"), Manuel Lora Tamayo cap a aquesta institució són paleses. El nou ministre (que romandria al càrrec 5 anys, 9 mesos i 7 dies, seria ratificat al setè govern de Franco -7 de juliol de 1965-, encara que hauria d'estar substituït per Villar Palasi el 14 d'abril de 1968) era catedràtic de Química orgànica i un dels homes més influents al C.S.I.C, juntament amb José María d'Albareda (llurs relacions amb l'Opus ja han estat comentades). Si bé és cert que el sisè i el setè governs del dictador es caracteritzen pel trànsit cap a un model "tecnocràtic", el que també s'hauria d'encetar al sistema educatiu⁽⁴⁷⁾, el que suposava la modernització de l'aparell de l'Estat, fent servir al sector públic criteris tècnics del privat -racionalitat i eficàcia-, junt amb l'extensió de la ideologia del desenvolupament, no gosaríem dir que les reformes al sistema educatiu s'esdevingueren amb Lora Tamayo, sinó més bé amb el seu successor, del que ja en parlarem. Les mesures de Lora s'entenen per una banda des del seu model "elitista" i, per altra banda, des de la necessitat de donar-hi resposta a la greu situació d'escolarització bàsica (amb la qualitat que el desenvolupament en demanava i amb la quantitat que calia al creixement demogràfic). Aquests dos vessants tingueren sengles efectes a la situació de l'ensenyament de la Filosofia.

(47).- Hom pot veure l'obra de Jorge de Esteban i Luis López Guerra, *La crisis del Estado franquista*, Barcelona: LÁbor, 1977, p. 57.

La mancaça de llocs escolars és particularment greu. El "I Plan de Desarrollo" (1964-1967) estimava en 27.550 el dèficit d'unitats escolars -malgrat tot, una xifra força baixa-, s'hi determinava com a objectiu la creació de 14.173 de noves escoles i acabaren edificant-ne 12.105 noves unitats⁽⁴⁸⁾ Del dèficit existent, dóna raó aquesta altra estadística. La quantitat d'alumnes matriculats al curs 1961-1962 era de 564.111 i 81.721 a l'ensenyament secundari i universitari, respectivament. Cap a la fi de la dècada, al curs 1968-1969 s'estimaven en 1.207.006 i 176.428, més del doble d'aquelles dades. Front a aquesta situació, es dictarien les lleis de 29 d'abril del 1964 (que estenia l'escolaritat obligatòria fins els 14 anys, per tal de qualificar la força de treball), la llei de 21 de desembre del 1965 (que reformava els estudis de magisteri) i la llei de 8 d'abril del 1967 (que unificava el primer cicle de l'ensenyament secundari). Cal esmentar també altres iniciatives desenvolupades des del Ministeri de Treball (amb Jesús Romeo Gorria, també lligat a l'Opus): el "Programa de Promoción Obrera" (P.P.O.), creat el 1962, i la "Formación Profesional Acelerada" (F.P.A.) de l'Organització Sindical. L'esmentada llei de 21 de desembre de 1965 va pretendre d'eleva els estudis de magisteri, tornant-se al criteri de la legislació republicana d'exigir el títol de batxiller superior per tal d'accedir com alumne a les Escoles Normals, formació que calia completar "después en su específica formación profesional a lo largo de dos cursos y un periodo de prácticas pedagógicas"⁽⁴⁹⁾. A la pretensió d'eleva la formació professional al si de les Escoles Normals, li calien noves eines tèbriques, elaborades des d'orientacions més tècniques i menys doctrinals. Pel que fa a l'ensenyament de la Filosofia, hom pot trobar dintre d'aquesta orientació la traducció al castellà (1967) de l'obra *L'enseignement de la*

(48).- Hom pot veure: Presidencia del Gobierno: *Memoria sobre la ejecución del I Plan de Desarrollo Económico y Social*, Madrid, 1968, cit. per M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 403).

(49).- *Colección Legislativa de Educación y Ciencia* (año 1967), Madrid, 1972, pp. 804-819; M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 402.

Philosophie, amb pròleg d'Arsenio Pacios, un catedràtic de la Universitat madrilenya de Didàctica, i no pas de Filosofia, i Director de l'Escola de Formació del Professorat de Grau Mitjà. Analitzem amb cura aquesta obra i, sobretot, la significança de la seua publicació.

L'Enseignement de la Philosophie és una obra anònima (no consta a la traducció cap autor), signada pel Institut Pédagogique National-Paris. Tampoc no s'hi assenyalava la data de l'original francès, encara que s'hi citen articles de setembre de 1963. La traducció castellana és de Juan Díaz Terol i José Luis Colomer Masiá. Juan Díaz Terol era l'any 1967 catedràtic de l'Institut "Alfonso X el Sabio" de Murcia. Després publicaria alguns articles sobre l'ensenyament de la Filosofia⁽⁵⁰⁾.

José Luis Colomer Masiá era professor adjunt a l'Institut d'Alcoi. L'obra inclou un pròleg de la traducció d'Arsenio Pacios López, qui, com ja s'ha dit, era aleshores catedràtic de Didàctica a la Universitat de Madrid i Director de l'Escola de Formació del Professorat de Grau Mitjà. L'interés d'A. Pacios per l'ensenyament de la Filosofia va restar palés en altres contribucions seues⁽⁵¹⁾.

J. Díaz Terol i A. Pacios López també col·laboraren amb Eduard Fey al seu estudi sobre la Filosofia al Batxillerat espanyol, juntament amb altres

(50).- Com ara: "Die Praxis des Philosophie-Unterrichts an den spanischen Gymnasien", *Die Pädagogische Provinz* (Frankfurt), vol. 22 (1968), pp. 473-485; "Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato", *Revista de Bachillerato*, núm. 18 (abr-jun 1981), pp. 80-85.

(51).- Com ara: "Die Philosophie im höheren Schulwesen Spaniens", a l'obra col·lectiva amb edició a cura de J. Derbolav: *Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums. Bildungstheoretische Grundlagen - Schulpolitische Perspektiven* (Heidelberg: Quelle & Meyer, 1964, pp. 64-72 (aquesta obra de J. Derbolav és un intent de presentar l'ensenyament de la Filosofia des d'una perspectiva comparada. S'hi inclouen altres contribucions, com per exemple: Reale, G.: "Der Philosophieunterricht an italienischen Gymnasien", pp. 55-61).

professors d'aquesta disciplina.

Cal escriure algunes ratlles sobre d'aquest filòsof, les seues obres i els seus col.laboradors, per tal de copsar bé el significat dels nous vents que bufaven, encara timidament, a la teoria sobre l'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol.

Eduard Fey va nàixer a Hannover, l'any 1900. A les Universitats de Göttingen i Würzburg va estudiar Filosofia i Llengües romàniques. Es va doctorar l'any 1928 a la darrera Universitat amb una Tesi sobre un tema hispànic: "Das literarische Bild der 'Preciosa' des Cervantes" (publicada a la *Revue Hispanique*, de Foulché-Delbosc, Paris). Cinc anys després va concloure un estudi sobre Alfred de Musset, amb el títol: "Der literarische Charakter Mussetts und das Problem seiner Beeinflussung (Zentral und Randphänomene in seinem dichterischen Schaffen)", que va estar publicat a les "Romanische Forschungen", tom XLVII, 2 (a Erlangen). Després de la Segona Guerra Mundial va adreçar la seua atenció cap a la situació de l'ensenyament de la Filosofia als països europeus, en col.laboració amb el professor Vittorio Telmon (de Bologna). E. Fey i V. Telmon han publicat nombrosos estudis sobre aquest tema, com ara:

- * E. Fey: "Der Philosophieunterricht an spanischen Gymnasien", *Die Pädagogische Provinz*, vol. 15 (1961), pp. 474-478.
- * id.: *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", 1975.
- * id.: *Esboço histórico do Ensino da Filosofia nos Liceus portugueses* (sense referències editorials).
- * V. Telmon: *La filosofia nei Licei italiane*, Firenze: La Nuova Italia editr., 1970.
- * id.: "Scienze sociali e filosofia nella scuola dell'adolescente", *I Problemi della Pedagogia* (Roma), vol. 19 (1973), núms. 5-6, pp. 698-708.
- * id.: "La didattica della filosofia nei paesi europei", *I Problemi della Pedagogia* (Roma), vol. 22 (1976), núm. 1, pp. 15 i ss.

Encara que l'obra fonamental d'Eduard Fey ha estat:

- * Fey, E. (edic.): *Beiträge zum Philosophie-Unterricht im europäischen Ländern. Ein Integrationsversuch*, Münster: Aschendorff, 1978.

Les contribucions que hi trobem tracten de nombrosos països europeus, com:

(Austria)

- * F. Pree: "Der philosophische Einführungsunterricht in Oestereich", pp. 1-55.

(República Federal d'Alemanya)

- * G. Klemm: "Geschichte des deutschen Philosophie-Unterrichts", pp. 57-104.

(Països Baixos)

* M. F. Fresco: "Philosophie und Philosophie-Unterricht in den Niederlanden", pp. 105-122.

(Frància)

* E. Lebek, V. Telmon i J. Lefranc: "Philosophie-Unterricht in Frankreich", pp. 123-161.

(Itàlia)

* V. Telmon i E. Fey: "Philosophie-Unterricht in Italien", pp. 163-199.

(Estat espanyol)

* E. Fey: "Philosophie-Unterricht in Spanien", pp. 201-238.

(Portugal)

* E. Fey: "Portugiesischer Philosophie-Unterricht", pp. 239-272.

(Gran Bretanya)

* E. Fey: "Philosophie und Philosophie-Unterricht in England", pp. 273-278.

(Suècia)

* E. Fey: "Philosophie-Unterricht in Schweden", pp. 289-310.

(Finlàndia)

* E. Mikkola: "Philosophie-Unterricht in Finnland", pp. 311-340.

(Grècia)

* L. Benakis i G. Dimitrakos: "Philosophie-Unterricht in Griechenland", pp. 341-355

(Bèlgica)

* E. Fey: "Der belgische Moral-Unterricht", pp. 357-366.

(Luxemburg)

* J. Prussen: "Der Philosophie-Unterricht in Luxemburg", pp. 367-371.

(Noruega)

* E. Fey: "Philosophie-Unterricht in Nordwegen", pp. 372-376.

(Dinamarca)

* E. Fey: "Philosophie-Unterricht in Dänemark", pp. 377-380.

(Suïssa)

- E. Fey: "Philosophie-Unterricht in der Schweiz", pp. 381-390.

A més, Eduard Fey va aplegar l'any 1959 un "Comité Central de professeurs de philosophie" (Arbeitsgemeinschaft der europäischen Philosophielehrer/Central committee of European teachers of philosophy) que va encarregar-se'n d'organitzar nombrosos congressos internacionals, tot i impulsant la creació de l'"Association Internationale des Professeurs de Philosophie" (AIPPH), que va esdevenir a Brussel·les, l'any 1975, hi elegint-ne com a president Dr. Marcel F. Fresco (dels Països Baixos), que hauria d'ésser substituït pel Prof. Dr. Eich Moll (d'Austria).

A l'obra esmentada d'E. Fey, *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español...*, l'autor dóna les gràcies també per llur col.laboració, a més dels esmentats A. Pacios López i J. Díaz Terol, Félix García Blázquez, de Madrid, i Alejandro Díez Blanco, de Valladolid.

Potser el primer dels esmentats col.laboradors d'E. Fey, s'encarregà de l'edició de les *Obras completas castellanas de Fray Luis de León* (Madrid, Edica, 1944, 2 vols., Col. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 3a i 3b).

Alejandro Díez Blanco es autor de nombroses obres, generalment adreçades a l'ensenyament, com: *Ética individual y social* (Avila, 1938⁴), *Evolución del pensamiento filosófico* (Valladolid, Santarén, 1942), *Historia de la filosofía contemporánea. Siglos XIX y XX* (Valladolid, Santarén, 1946), *Psicología, Lógica y Ética* (Valladolid, 1952), "Filosofía de la Fe", en *Revista de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (Madrid, 1968); *Manual de Historia de la Filosofía* (Valladolid: Casa Martín, s.a.).

Així doncs, la traducció de *L'enseignement de la Philosophie* (1967) s'efectua per un grup de professors (A. Pacios López, J. Díaz Terol, J. L. Colomer Masiá, relacionats amb E. Fey, F. García Blázquez, A. Díez Blanco, etc.), lligats amb la docència i la formació del professorat (el llibre apareix dintre d'una col.lecció de "Guías Didácticas"), que no participaven pas de les càtedres universitàries de Filosofia, i que estaven menats per un fort interès, diguem-ne, "comparatiu", encapçalat a Europa per Derbolav, l'esmentat Fey, Telmon, etc.

Després de glossar la circumstància de la traducció, cal analitzar el seu contingut.

El próleg d'A. Pacios inclou una subtil apel.lació a l'aprenentatge actiu, en lloc d'actituds dogmàtiques, qualcom que resultaria, per allò que ja hem vist, innovador a l'ensenyament filosòfic durant la dictadura. Hi llegim:

"Todos coincidimos en que la verdadera formación del alumno depende del modo principal de la correcta actividad que él mismo realiza. Lo difícil es ser consecuente con este pensamiento y renunciar a conceder en exclusiva el tiempo de la clase a la exposición magistral, a guisa de conferencia. Porque no es fácil renunciar a esta actitud dogmática y resulta en cambio muy difícil tener la habilidad y

la paciencia suficientes para esperar a que el razonamiento del alumno se despliegue con la natural lentitud, a que yerre y se enmiende, a que goce con los primeros pasos vacilantes conseguidos por su propio esfuerzo, a que analice y critique, a que construya, torpemente al principio, sus propios esbozos de sistema." (52)

Al preàmbul de l'obra es determina: 1) a qui s'adreça l'obra; 2) qui és l'autor; i 3) quin és el problema que s'hi planteja. De la primera qüestió, els autors diuen que no s'hi troben "ni prescripcions, ni instrucciones" (p.13), doncs "no podrá reemplazar ni a la ciencia ni a la experiencia", doncs "cada uno debe buscar y encontrar, poco a poco, su estilo propio" (p. 14). Pel que fa a la segona qüestió, el llibre es presenta com un "trabajo colectivo", i, com ja s'ha dit, no s'hi identifiquen els autors. Els autors justifiquen aquesta posició, adduint-ne tres raons:

"1.º porque no hemos querido de ningún modo referirnos al contenido mismo de la enseñanza de la filosofía, preocupándonos únicamente por la manera de enseñarla y por las 'técnicas de la clase'.

2.º porque el solo hecho de aceptar el colaborar en una empresa tal, prueba que estamos de acuerdo incluso en la posibilidad y en su oportunidad; o dicho de otro modo, que creemos que la filosofía puede enseñarse.

3.º porque hemos procurado siempre escuchar a la experiencia, acallando, cuando era preciso, nuestros gustos o preferencias personales. (...) Tampoco se trata de unificar la enseñanza de la filosofía; al contrario, es necesario permitir a cada uno el descubrir y manifestar su estilo propio de profesor, lo que exige en primer lugar la firme posesión de la técnica (...)." (53)

Si, com ja s'havia dit, l'adoctrinament tomista es caracteritzava per les seues pretensió d'universalitat, per la seua intolerància i la seua exclusivitat, reduint-la a una funció ancil·lar (54), trobem, per contra, el respecte als estils personals, la distinció entre contingut i forma del ensenyament, la pretensió de tecnificar aquesta i de constituir-ne així un

(52).- *La enseñanza de la Filosofía*, pp. 7-8.

(53).- *Ibid.*, pp. 14-15.

(54).- Tot seguint, Tomàs d'Aquino, per exemple a *Suma Teològica*, I, q. 1, art. 8 ad 2: "oportet quod naturalis ratio subserviat fidei".

discurs didàctic.

La tercer part del preàmbul aborda dos temes: què és l'alumne quan arriba a nosaltres? i què volem fer-ne?. Per mostrar-ne la distància que hi havia entre el panorama que contemplaven els autors del llibre i aquell altre que tenien al seu front els traductors i llegidors a l'Estat espanyol, només cal arreplegar un parell de fragments relacionats respectivament amb aquelles dues qüestions:

"[L'alumne que ens arriba] ha tenido cierto contacto, esporádico, y algunas referencias superficiales, con textos y autores presentados, con justo título, como filósofos, por ejemplo: Sócrates, Séneca, Montaigne, Pascal, Sartre.

(...) Ha podido conocer algunos autores literarios, los cuales desde el momento en que sus personajes discuten problemas humanos, pasan por filósofos a los ojos del pueblo -por ejemplo: Saint-Exupéry o Camus- que los lee más fácilmente que si leyera a los filósofos propiamente dichos." (55)

"En resumen, será necesario que el alumno aprenda a formar filosóficamente sus pensamientos, lo que los alumnos de Michel Alexandre, al decir de uno de ellos, aprendían muy bien: 'El joven bachiller que llegaba (...) lleno de ignorancia o de pandería, de confusiones, de vanidosa confianza o de humildad impotente, se sentía, por esta coyuntura, transformado para siempre; por este contacto, descubría en sí mismo, con admiración, el poder soberano del pensamiento; en lo sucesivo un cierto tipo de pensamientos le estaba prohibido: los pensamientos fugitivos, los pensamientos endebles, los pensamientos ligeros, los pensamientos aparentes, conciliadores, los 'buenos' pensamientos, los 'bellos' pensamientos, los pensamientos piadosos'." (56)

La resta del llibre està dividit en cinc capítols (més un de conclusions). On s'hi tracten:

(55).- *Ibid.*, pp. 15-16.

(56).- *Ibid.*, p. 17, es refereix l'article C. Khodoss: "Un professeur: Michel Alexandre", *Revue de l'Enseignement Philosophique*, any III, núm. 4, abr-jun., 1953. És clar que el nostre jove batxiller no tenia pas prohibits els pensaments "bons" o "piadosos", tot al contrari.

1. Els consells als professors sobre les instruccions que han de donar-se als alumnes al començament del curs.
2. L'organització de la classe.
3. Els exercicis.
4. El curs.
5. Una lliçó.

Al exposar els consells als professors sobre les instruccions que han de donar als alumnes al començament del curs tracten tant de les eines del treball com de les instruccions que cal donar-hi. De les eines, en consideren les escrites: manuals, textos, vocabularis, quaderns, fitxes, etc. La distància entre allò que viuen els autors i allò que pateixen els traductors continua ampliant-se. Com exemple s'hi diu dels manuals:

"Cuando las condiciones de trabajo de los alumnos son normales (...) no es aconsejable, en la mayor parte de los casos, el dejar manuales en manos de los alumnos."

S'hi addueixen unes *Instruccions* de 1925:

"El uso de un manual no deberá constituir, en sí mismo, un método aceptable (...) sólo accidentalmente (el profesor) podrá recurrir a un manual." (57)

Llevat de la "distància", els consells són concrets i pràctics (no entrarem ací a analitzar-los). No s'hi addueix cap argument d'autoritat i els discurs sembla nodrir-se d'una perllongada experiència. El mateix to es manté al capítol segon, sobre l'organització de la classe (on es tracta de la preparació i realització de qüestions -orals i escrites-, les lliçons -on tornen a referir-se les *Instruccions* de 1925 i d'altres de 1922- i les intervencions dels alumnes -tant provocades com espontànies-) i el tercer, que parla dels exercicis

(57).- *Ibid.*, p. 22 i n.; Tot al contrari, l'ensenyament a l'Estat espanyol es basava a l'ús dels manuals, el que havia esdevingut una eina de control ideològic. Aquest havien de tenir la deguda aprovació del M.E.C., a més del "Nihil Obstat", d'un censor eclesiàstic, i l'"Imprimatur", d'un bisbe o càrrec semblant.

(tant d'orals, com d'escrits -on es refereix l'article de M. Lodetti-Boyer: "Les interlocuteurs dans l'enseignement", *Revue de l'enseignement philosophique*, ago-set., 1963, el qual destaca que l'interlocutor d'una intervenció d'un alumne no és sols el professor, sinó també la resta dels alumnes-, tant de les lectures estrictament filosòfiques, com també d'altres literàries, tot seguint C. Khodoss, "La littérature comme variation éidétique", *Revue de l'Enseignement philosophique*, núm. 5, jun-jul., 1959; on fa servir Husserl per tal de justificar la presència a l'ensenyament filosòfic d'obres literàries. S'hi afegeix un apèndix sobre la dissertació -on novament es cita un article de C. Khodoss, tot seguint la traducció, "(:) o los misterios de un programa", *Revue de l'Enseignement philosophique*, núm. 3, feb-mar., 1957-). El capítol quart parla del curs, oferint-ne criteris per a la seua estructura i elaboració, i consells sobre les dissertacions (peça clàssica de l'ensenyament francès) i l'explicació dels autors, amb un apèndix sobre l'explicació dels textos, el que nosaltres anomenariem el seu comentari. Al fil del primer d'aquests temes, els autors inclouen una significativa nota que parla ben clarament del desenvolupament de l'ensenyament de la Filosofia a França, cal que la copiem:

"Desde hace una quincena de años, por iniciativa de los Profesores de Filosofía, se han organizado sistemáticamente reuniones (en primer lugar por Academias o grupos de Academias, después en toda Francia) entre profesores de filosofía y especialistas de tal o cual otra disciplina, con el fin de examinar las condiciones de una 'coordinación' entre las diversas enseñanzas:

Jornadas de información para la coordinación de la enseñanza de la Filosofía y de las Ciencias Físicas, en las clases de Filosofía y de Ciencias Experimentales. (Strasbourg, noviembre, 1949). Informe editado por "Publicaciones del Centro Nacional de Documentación Pedagógica".

La coordinación entre la enseñanza de la Filosofía y de las Matemáticas (Jornadas del 22 y 23 de diciembre de 1949, en Sèvres). Informe publicado en los "Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré", 1 de marzo de 1950.

Jornadas nacionales de coordinación de la enseñanza de la Filosofía y de las Ciencias Naturales (Sèvres, Centre international d'études pédagogiques, 22 y 23 de diciembre de 1952). Informe publicado por la "Revue de l'enseignement philosophique", n.º 5-6 julio-septiembre, 1953.

Jornadas nacionales de coordinación entre la enseñanza de la Filosofía y la enseñanza del Francés (Sèvres, 8-10 de mayo de 1956).

Informe publicado por la "Revue de l'enseignement philosophique", n.º 5-6, junio-septiembre, 1956." (58)

Conclou el capítol quart amb un apèndix sobre "La explicació del text", el que nosaltres anomenariem el seu comentari, els trets fonamentals del qual es manllevem de l'article de M. Philibert: "Méthode et théorie de l'explication de textes", *Revue de l'enseignement philosophique*, núms. 5 i 6, ago-set., 1955. Les consideracions al voltant de la lliçó, la seua preparació i la seua presentació, tot i seguint el mateix to aconsellador, ocupen el capítol quint. De nou, el llegidor només pot fer que apreciar la distància entre allò que succeïa a França i allò que s'esdevenia a l'Estat espanyol. Aquest fragment sobre els recursos de recolzament per a la lectura dels textos filosòfics, ho deixa ben palés:

"Existen actualmente numerosas recopilaciones de textos. Se puede, a grandes rasgos, distribuirlos en tres grupos:

a) recopilaciones que ofrecen, para cada cuestión del programa oficial, un pequeño número de textos (ejemplo: *La philosophie par les textes*, de R. Château; *De Montaigne à L. de Broglie*, de Brunold et Jacob; *Textes choisis...*, de Cuvillier o de G. Pascal, etc.);

b) recopilaciones que ofrecen, para un cierto número de cuestiones del programa oficial, agrupadas según un determinado principio de organización, un número importante de textos clasificados siguiendo un plan, de tal forma que el conjunto presenta la unidad de una lección (*Textes et documents philosophiques*, colección dirigida por G. Canguilhem);

c) recopilaciones que ofrecen, para un autor determinado, una selección abundante de textos ordenados según una cierta idea directriz (*Les grands textes*, colección dirigida por C. Khodoss et J. Laubier)." (59)

El capítol de conclusions: 1) presenta una recapitulació dels consells tècnics exposats; 2) retorna sobre la preocupació didàctica com a mètode de perfecció personal; i 3) fa unes reflexions sobre l'ensenyament de la Filosofia, dintre de la tradició acadèmica francesa. Els consells hi exposats són:

(58).- *Ibid.*, p. 97 n.

(59).- *Ibid.*, p. 129.

1. El silencio absoluto en la clase (...)
2. El respeto al horario (...)
3. El anunciar ... el programa de la clase siguiente y los instrumentos de trabajo (...)
4. El cuidado constante del cuaderno de textos.
5. (...) que para cada lección los alumnos tengan que hacer algo (...)
6. El recurrir sistemáticamente a los textos y el prohibir que los alumnos traten una cuestión filosófica a modo de un desfile de doctrinas.
7. (...) estimular, por la frecuencia y el carácter ingenioso de las preguntas, el trabajo y la inteligencia de [tots] los alumnos (...)
8. (...) que el profesor se informe respecto del delegado de curso [i el seu suplent].
9. (...) conocer muy rápidamente a los alumnos y componer un informe completo sobre ellos (...) [Per la qual cosa cal] trazar un plano de la clase (...) poseer, por cada alumno, una ficha con su foto (...)
10. Los instrumentos de trabajo del profesor (...) deberán ser preparados antes de cada lección (...)
11. El respeto al programa (...)
12. Exigir a los alumnos el respeto a los plazos fijados para los ejercicios de clase.
13. (...) se procurará calificar los ejercicios siguiendo ciertas reglas que den un sentido a la calificación (...)" (60)

Pel que fa a la presència de la Filosofia als curricula francesos s'hi

diu:

"La enseñanza de la filosofía en las 'clases terminales' del segundo grado es, además, una tradición especial en Francia. El aspecto esencial de esta tradición francesa es el cultivo del espíritu crítico y del juicio personal con miras a la verdad y a la sabiduría. Responde a una necesidad de la adolescencia que quiere ser adiestrada en el momento en que somete a discusión las ideas recibidas: es preciso enseñarle a pensar libremente, mostrándole las exigencias de la razón. La clase de filosofía produce a muchos una impresión profunda y deja recuerdos duraderos. El papel de la enseñanza de la filosofía en estas clases es el recapitular y dar un sentido a todas las cuestiones que las jóvenes inteligencias no han podido dejar de plantearse, con más o menos claridad, en el transcurso de su maduración; les inicia en otras cuestiones que forman juntamente con las anteriores un todo sistemático; presenta este conjunto de problemas ordenadamente, con claridad, y suministra los medios técnicos para resolverlos." (61)

(60).- *Ibid.*, pp. 148-150.

(61).- *Ibid.*, p. 157; més endavant torna a citar-se l'article de M. Lodetti-Boyer, ja esmentat.

En definitiva, una obra ben allunyada del que havia estat l'adoctrinament filosòfic a l'Estat espanyol sota la dictadura, adreçada a un professorat jove que pretenia de desenvolupar als seus alumnes l'esperit crític mitjançant un contacte rigorós amb la tradició filosòfica i que, didàcticament, encetava l'intent de tecnificar l'ensenyament filosòfic.

Com ja s'ha dit, l'interés de tecnificar l'ensenyament, propi del període de Lora Tamayo i dels ministres següents, s'acompanyava amb l'intent d'instaurar-hi un model "elitista", preocupat pels graus superiors del sistema educatiu. Aquest intent va menar una remodelació del curs preuniversitari, que ens interessa perquè va suposar el canvi del sistema de matèries establides cada any a un altre on apareixia un temari amb Història de la Filosofia, Història de les Ciències i Comentari de Textos, quelcom que hauria de mantenir-se més o menys fins la reforma actual. Amb el ministeri Lora Tamayo es va dictar el decret d'11 de juliol de 1963, establint-ne el temari per als anys acadèmics següents, amb una assignatura d'"Història de la Filosofia y de las Ciencias", amb una càrrega docent de dues hores setmanals⁽⁶²⁾, que va estar continuat per una Ordre, datada el 8 d'agost del mateix any, "por el que se aprueban los cuestionarios del Curso Preuniversitario: Orientaciones metodológicas". S'hi estableix:

"En el temario adscrito a la cátedra de Filosofía para el Curso Preuniversitario van incluidas tres materias: historia de la filosofía, historia de las ciencias y comentario de textos.

Se procurará centrar la atención en los grandes filósofos clásicos, así como en los grandes movimientos filosóficos. Y éstos no se presentarán en una sucesión inconexa de hombres que han pensado de diversa manera, sino esforzándose en dar un sentido constructivo a la historia del pensamiento, haciendo ver que los sistemas filosóficos surgen como consecuencia evolutiva de otros anteriores, o como reacción extremada o exageraciones precedentes, o también como conjunción que integra posiciones encontradas, sin dejar de poner de relieve la originalidad de cada uno. De este modo, aunque no se pueda justificar siempre el contenido de una doctrina, se podrá explicar su aparición en la historia.

(62).- Veure: M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 589; E. Fey, *op. cit.*, p. 223.

Los profesores que hubieren de explicar este temario procurarán referirse en cada capítulo que lo consienta a la aportación hispánica en la materia correspondiente, aun en el caso de que expresamente no se aluda a ella en el programa, con el fin de hacer resaltar entre los alumnos la contribución española a las Ciencias y a la Filosofía.

Por último, la formación histórica debe completarse con la lectura directa de obras de los grandes pensadores.

En consecuencia, los profesores podrían dedicar por lo menos una clase mensual a la lectura y comentario de fragmentos particularmente significativos dentro del pensamiento del autor y que correspondan a autores de distintas épocas.

El comentario de cada texto puede hacerse después de haber explicado y estudiado en las clases el autor a que pertenece. Se hará un resumen de su doctrina, se señalará lo que en el conjunto de esa doctrina representa el libro a que pertenece el fragmento y se localizará el fragmento dentro del contenido de la obra, enseñando a los alumnos a formar un hábito crítico." (63)

Aquesta Ordre havia d'estar desenvolupada per una "Resolució de la Direcció General de Ensenyament Mitjà", amb data de 8 de novembre de 1963, per la qual s'aprova el programa de les diferents assignatures del Curs Preuniversitari. Pel que fa a la Filosofia, s'hi prescriu:

- "Lección 1. *El nacimiento de la filosofía: del fisicismo jónico al moralismo socrático.* - El fisicismo de la Escuela de Mileto. La teoría pitagórica del número. Heráclito y Parménides. El atomismo. La sofística y Sócrates.
- " 2. *Platón y el platonismo.* - Metafísica de Platón: las ideas. Explicación del mundo sensible. Concepción del hombre. El platonismo.
- " 3. *Aristóteles y su proyección en la historia del pensamiento.* - Hilemorfismo. El conocimiento. Metafísica, Ética y Política. Influencia histórica.
- " 4. *La sabiduría de las escuelas postaristotélicas.* - El ideal del sabio. El escepticismo. El epicureísmo. El estoicismo: Séneca.
- " 5. *La ciencia en el mundo griego.* - El mito y la ciencia. Doxa y episteme. El objeto de la ciencia: lo universal y necesario. La filosofía y el origen de las ciencias. Matemática y física.
- " 6. *Cristianismo y Filosofía (San Agustín).* - Encuentro entre filosofía y revelación. San Agustín: principales doctrinas e influencia.
- " 7. *La evolución del pensamiento medieval hasta el siglo XIII. (Santo Tomás.)* - Las escuelas medievales. El pensamiento oriental y su transmisión a Europa. El agustinismo. Santo Tomás y el aristotelismo. El tomismo.

(63). - Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, p. 595; E. Fey, *op. cit.*, pp. 223-224.

- Lección 8. *El nominalismo y la crisis de la Escolástica. (Ockham).* - Escoto y la crisis de la Escolástica. La actitud nominalista. El problema del conocimiento: Ockham. Antecedentes de la filosofía moderna.
- " 9. *La ciencia de la Edad Media.* - El desarrollo de las ciencias en la Edad Media. La aportación árabe. La escuela de Oxford. Crítica nominalista de la concepción aristotélica. El siglo XIV y la ciencia moderna.
- " 10. *El humanismo y la ciencia en el Renacimiento.* - Individualismo renacentista. El humanismo. La constitución de la ciencia moderna. Kepler y Galileo. Bacon y los nuevos métodos.
- " 11. *El racionalismo: Filosofía y Matemática.* - El racionalismo. Descartes y Leibniz. Mecanicismo. La matemática como saber modelo.
- " 12. *El empirismo y su proyección en la ciencia física (Newton).* El empirismo: Locke y Hume. La observación de la realidad. La física de Newton.
- " 13. *Kant y el idealismo.* - Kant. Principales doctrinas de "Crítica de la razón pura" y de la "Crítica de la razón práctica". El idealismo.
- " 14. *Principales movimientos filosóficos del siglo XIX.* - Tradicionalismo. Positivismo. Materialismo y marxismo. Vitalismo e historicismo.
- " 15. *La ciencia en el siglo XIX y la crisis de la física clásica.* - El evolucionismo. Las nuevas teorías en física y matemáticas. Los avances técnicos.
- " 16. *La filosofía del siglo XX: fenomenología y existencialismo.* - El método fenomenológico y sus resultados. El existencialismo: principales representantes.
- " 17. *El neopositivismo y otras direcciones actuales de la Filosofía.* - El neopositivismo y la formalización de la ciencia. El espiritualismo. El neoescolasticismo.
- " 18. *La ciencia actual.* - La teoría de la relatividad. La física nuclear. Otras manifestaciones de la ciencia actual." (64)

La comparació d'aquest programa amb el darrer de caire històric (el del curs sisè de batxillerat establert per l'ordre de 21 de gener de 1954, essent ministre Ruiz-Giménez, mena a fer algunes observacions:

* Ambdós programes presenten 18 temes històrics: 9 per a la Filosofia antiga i medieval, i 9 més per a la moderna i contemporània. Ara bé, la proporció d'aquestes canvia: al temari antic, la Filosofia moderna prekantiana ocupava els temes 10-14 (cinc), mentre que la kantiana i postkantiana, els temes 15-18 (quatre); al temari nou, la prekantiana hi ocupa els temes 10-12 (tres), mentre que l'estudi dels corrents posteriors a Kant s'amplia als temes 13-18 (sis). Aquesta orientació es reflexa en la presència ara de tres temes

(64).- Cit. M. Utande Igualada, *op. cit.*, pp. 224-225; E. Fey, *op. cit.*, pp. 224-225.

directament referits al segle XX, mentres abans gairebé no omplia pas dos, i un d'ells dedicat a la Filosofia cristiana.

* S'hi determinen més els epígrafs inclosos a cada tema. Es renuncia, però, a una segona part "Soluciones del pensamiento cristiano a los principales problemas de la Filosofia".

* La presència d'alguns temes on es tracta particularment de la història de les ciències trenca de vegades el fil històric (és el cas dels temes 5 i 9).

* Cauen les referències explícites a filòsofs, diguem-ne, hispànics, com ara Vives, Vitoria i Suárez. Es manté, però, Sèneca.

* S'introdueix al nou temari l'estudi del neopositivisme.

La política de Lora Tamayo no va resoldre pas els problemes del sistema educatiu. R. Tamames ho expressa amb una imatge suggerent:

"Lora realizó una labor comparable a la de un dique que va embalsando problemas sin darles salida ni por el aliviadero ni por las turbinas. La anquilosada estructura de la educación española se resentía por todas partes, el dique se resquebrajaba. Y no sólo porque el sistema ya resultaba obsoleto comparativamente con otros países, sino fundamentalmente porque entre 1962 y 1968 empezó a apreciarse ya de modo muy sensible la llegada de nuevas promociones, mucho más numerosas..." (65)

En abril de 1968, tot un conjunt de factors, dels quals era més palès la inestabilitat a la Universitat, menen la substitució de Lora Tamayo per José Luis Villar Palasi. Cal recordar com Lora per tal de fer callar la creixent oposició anti-franquista no havia dubtat en, i referint-ne sols alguns exemples relatius a l'ensenyament filosòfic, separar de les seues càtedres José Luis L. Aranguren, Agustín García Calvo, Enrique Tierno Galván i Montero Díaz, l'any 1965. Després es tancaria el Departament de Filosofia de la Universitat Autònoma de Madrid, encapçalat per Carlos Paris, i seria suspès de la seua ocupació José Rodríguez Martínez, catedràtic de Filosofia d'Escoles Normals de Magisteri, amb arguments tan anacrònics com aquests:

(65).- R. Tamames, *op. cit.*, pp. 556-557.

"1.º) Que el profesor encartado se ha conducido en sus explicaciones ateniéndose a la más rigurosa racionalidad científica y experimental, con exclusión de toda participación divina, fundando sus asertos en una ideología ausente de la obra de Dios, produciendo la intranquilidad y desorientación en el alumnado, que señalan diversos Profesores de la misma escuela (...).

3.º) Que el profesor encartado no ha explicado 'Ontología', ignorando, según su propia declaración, que tuviera asignadas horas semanales para ello, pasando por alto la 'Ética', sin ajustarse a los programas oficiales, dedicándose a explicar lo que le parecía oportuno, si bien exigía a sus alumnas que subrayaran los textos oficiales." (66)

[1970: Llei G. d'Educació de Villar Palasí]

Villar Palasí (qui romandria al càrrec 5 anys, 1 mes i 17 dies), catedràtic de Dret administratiu de la Universitat de Madrid i un típic funcionari polític del Règim. Ben aviat Villar va concebre la idea d'elaborar una Llei General d'Educació. Abans de parlar d'aquesta, i veure les seues implicacions per a l'ensenyament de la Filosofia, cal parlar d'altres mesures que també hi repercutiren, com ara la creació dels Instituts de Ciències de l'Educació i l'establiment d'un organisme coordinador, el CENIDE.

La contribució dels II.CC.EE. al millorament de la didàctica en general és coneguda. De l'aportació a la didàctica filosòfica és un exemple aquesta llista de publicacions:

- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

* Acero, J. J.

"El estudio de la lógica en el B.U.P.: una propuesta de programa y su justificación."

(Informe presentat a l'I.C.E. de la U.C. Barcelona, 1978).

(66).- D.M. de 30 de març de 1967. El recurs de reposició interposat pel citat professor fou desestimat per resolució del M.E.C., datada l'1 de juliol de 1971, al B.O. del M.E.C., núm. 77, de 27 de setembre de 1971, pp. 2527 i s., cit. per A. Arostegui, *op. cit.*, p. 113 i n., el qual també informa hi de la protesta elevada per l'Institut de Ceuta per les expulsions esmentades, signada per ell mateix i uns vint docents més.

- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de València.
- * Del Pozo, A.; Prades, J. Ll.; Raga, V.
Historia de la Filosofía. Textos básicos.
Universitat de València, 1981, 205 pp.
- * Hernández Espinosa, M. J.; Herrero Recasens, María Jesús; Puertas Pérez, Francisco; Roca i Orti, Ricard; Tomás Bernat, Fina: *Materiales para el estudio de la Historia de la Filosofía: Descartes.*
València, 1982. Col·lecció Eines de Treball.
- * Russell, Colin A.
Copèrnico.
Traduc. i adapt. Antonio V. Cabo Martí.
Universitat de València, 1984, 96 pp.
(edic. orig.: The Open University Educational Enterprises, Ltd., 1984).
- * Sorell, Tom.
Descartes.
Traduc. i adapt. Vicent Raga.
Universitat de València, 1984, 125 pp.
(edic. orig.: The Open University Educational Enterprises, Ltd., 1982).
- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- * Capitán Díaz, A.
Comentario de textos filosóficos.
Granada, 1975.
- * Martínez Drake, L.
Filosofía.
Granada, 1975.
- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca.
- * Heredia Soriano, A.
"La Filosofía en el Bachillerato Español (1938-1975)"
(Ponència presentada al "Congreso de Filosofía Española")
Salamanca, 1978.
- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago.
- * AA. VV.
I Coloquio de Filosofía.
Santiago, 1978.
- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- * Guallar Sancho, Ismael.
Programación de Filosofía (3.º B.U.P.).
Zaragoza, 1979.
- * DD.AA.
La enseñanza de la Filosofía en B.U.P. y C.O.U.: Visión de alumnos y profesores.
Zaragoza, 1982.

L'elaboració d'una Llei General d'Educació va estar precedida per la redacció, publicació i debat d'un Llibre Blanc (quelcom inusual a l'administració de l'Estat), que va aparèixer en febrer de 1969 (*La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid: Secretaría Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). Hom pot assenyalar una certa correlació entre les crítiques fonamentals efectuades al sistema educatiu existents aleshores (199 de les 244 pàgines del llibre es dediquen a aquesta tasca) i els trets fonamentals del nou sistema que, després d'una ampla enquesta sobre el Llibre Blanc, es definiren mitjançant la "Ley General de Educación y de financiamiento de la reforma educativa", promulgada el 4 d'agost de 1970 (Llei 14/1970). Les crítiques i els trets corresponents serien:

* L'organització educacional general era força anacrònica, i derivava de la que havia establert la llei Moyano, l'any 1857. Front a aquesta la Llei General d'Educació de 1970 presentava un model modern i coherent.

* El sistema educatiu romania dividit en compartiments aïllats, amb subdivisions creixents. En lloc d'això, es va dissenyar un sistema amb sis sectors educatius interrelacionats i interconnectats: l'educació preescolar, l'educació general bàsica (EGB), el batxillerat unificat i polivalent (SUP) i el curs d'orientació universitària (COU), la formació professional (FP), l'educació universitària i l'educació permanent d'adults.

* Front a un accés que s'estimava prematur a l'ensenyament secundari (nou-dou anys) i una ineficàcia palesa pel que feia a la seua terminació (amb les modificacions del curs preuniversitari), es retarda el trànsit al batxillerat i s'estableix una seqüència més meditada d'accés a l'ensenyament superior, tot depenent de la Universitat.

* Es pretén d'amillorar la situació de l'ensenyament superior, caracteritzat per una difícil mobilitat per a passar d'una especialitat a una altra, una manca de sistemes d'educació permanent, plans d'estudis inadequats, absència de professorat apte, escassetesa de mitjans de recerca.

* Donada una situació d'escolarització molt feble, tant pel que feia als cicles obligatoris (6/14 anys) com als no obligatoris (amb dades oficials del 88,7 % per als sis anys; 37,8 per als 13; 25,8 per als 15; 12,8 per als 17 i 8,5 per als 20), es pretén una escolarització completa per als cicles obligatoris i un increment de l'alumnat per a la resta.

* Amb un fort classisme als sistema educatiu (que oferia dades tan significatives com aquestes: a l'any 1964, el 83 % dels universitaris eren fills de pares amb professions liberals, sols el 0,2 % ho era d'empleats i treballadors manuals), la reforma Villar preconitzava la supressió del classisme, mitjançant una "autèntica igualtat d'oportunitats" per tothom.

* Front a una desigual distribució geogràfica dels centres docents, correlativa als nivells de renda, es promet una millor ordenació geogràfica.

* La inadequació entre l'oferta efectiva de postgraduats i les necessitats de tècnics i professionals dels sistema productiu s'intenta de corregir prometent-ne una correspondència entre aquella i aquestes.

Pel que fa a la inspiració teòrica de la L.G.E., hi trobem una barreja heterogènia de:

* Vestigis de krausisme.- És conegut el plagi que es fa al preàmbul de la Llei Villar del real decret de 10 de maig de 1918, pel qual es creava l'"Instituto-Escuela", sorgit de la "Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas", inspirada per Giner de los Ríos⁽⁶⁷⁾.

* Educació personalitzada.- Quelcom que teoritzaria V. García Hoz⁽⁶⁸⁾ i que Gimeno Sacristán defineix així: "una amalgama de propuestas inspiradas en cierto personalismo cristiano, la creatividad, y una serie de técnicas basadas en el principio de individualización, trabajo para grupos grandes, medianos y pequeños, programación altamente tecnificada de actividades, evaluación por objetivos, agrupamientos flexibles de alumnos, departamentalización de profesorado, conocimiento del medio, estructuración de centros imposible de cumplir, etc."⁽⁶⁹⁾.

* Dels elements esmentats, els desenvolupaments de la llei accentuarien el tradicional adoctrinament religiós i l'orientació tecnològica de l'ensenyament.

Cal arregar també els principals errors i deficiències de la Llei Villar i de la seua aplicació, com ara⁽⁷⁰⁾:

* No es va fer un desenvolupament financer de la Llei, el que hauria suposat una reforma fiscal, incompatible amb les directrius de política econòmica del règim dictatorial.

* La reforma s'establia "des de dalt", dintre d'un contexte autoritari que feia inviabile la participació dels elements que integren el sistema educatiu. A la dictadura no es podia desenvolupar cap iniciativa democratitzadora.

(67).- Una comparació d'ambdós fragments en M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, p. 427.

(68).- *Educación personalizada*, Valladolid, Miñón, 1972.

(69).- *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988, p. 155, Col. Pedagogía. Manuales.

(70).- Tot seguint M. de Puelles Benítez, *op. cit.*, pp. 439 i ss.

* El que hauria estat un acert, la implantació gradual de la reforma, va esdevenir un error per la seua precipitació: aviat es legislen canvis al COU, establint-se a més a més els quatre primers cursos. Aqò s'agreujà amb els canvis ministerials.

* Els ministres que continuaren la tasca reformadora de Villar Palasí, prengueren actituds febles, vacil·lants i, fins i tot, anecdòtiques, que no facilitaren la transformació controlada del sistema educatiu.

* Les vacil·lacions han estat complicades per cert intel·lectualisme i rigorisme a les disposicions legislatives, el que Rubio Llorente anomena un "atroz espíritu de sistema".

* La Llei mantenia un cert grau d'ambigüitat en qüestions no trivials, com ara les relacions entre l'ensenyament públic i el privat.

* Per últim, no hom pot oblidar altres mancances, com el tractament insatisfactori de l'educació preescolar, dels ensenyaments tècnics i professionals al batxillerat (EATP), de la formació professional, etc., així com el fracàs de la reforma universitària i de l'extensió de l'escolarització.

Tot seguint l'impuls de la Reforma Villar Palasí, aviat es substituï el curs preuniversitari per un curs d'orientació universitària (C.O.U.) i s'establirien nous curricula, dels quals ens interessa ací els corresponents a la Filosofia al tercer curs del batxillerat i els d'ètica al B.U.P. Per tal de seguir el fil històric analitzarem primer les reformes introduïdes a la L.G.E. i abans de tractar de la programació del ensenyament filosòfic i ètic al batxillerat, considerarem la cèlebre polèmica entre els professors M. Sacristán i G. Bueno, potser un dels esdeveniments teòrics de més relleu dintre de la història recent de l'ensenyament filosòfic a l'Estat espanyol.

Les reformes introduïdes per la L.G.E., pel que fa a l'ensenyament filosòfic, es refereixen al B.U.P., on s'establia una matèria comú de Filosofia, dintre d'una àrea "social i antropològica", i al C.O.U., on s'obria la possibilitat d'un curs d'Història de la Filosofia, amb un temari determinat per les Universitats. Vegem-ho més detalladament.

Pel que fa al Batxillerat, la secció tercera de la L.G.E., establia com a trets generals, el seu servei a l'ensenyament superior (dintre de la tradició elitista), encara que hi és matisada, el seu desenvolupament en tres cursos i la

presència de tendències d'adoctrinament ideològic, determinant-s'hi les matèries a impartir -de les quals s'assenyalaran les filosòfiques-:

"Artículo 21.- 1. El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

2. Este nivel es unificado, en cuanto que conduce a un título único y polivalente, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, comprendiendo una actividad técnico-profesional.

3. Se desarrollará en tres cursos, que se cumplan normalmente entre los catorce y dieciséis años.

Artículo 22.- 1. En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religiosos-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio y a la educación física y deportiva. Todo ello, en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales.

2. El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones.

3. Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional.

Artículo 23.- El plan de estudios del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender:

a) Materias comunes, que habrán de ser cursadas por todos los alumnos. (...)

Artículo 24.- Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas: (...)

c) Área social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica. (...)"

Pel que fa al curs preuniversitari, a la secció quarta s'hi establia:

"Artículo 31.- 1. La educación universitaria irá precedida de un curso de orientación [C.O.U.]. (...)

Artículo 32.- 1. El curso de orientación, que constituye el acceso normal a la Educación universitaria, tiene por finalidad:

- a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.
- b) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes inclinaciones.
- c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior. (...)

Artículo 33.- El desarrollo del curso comprenderá:

- a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional.
- b) Cursos y seminarios breves a cargo de especialistas y profesionales de las distintas disciplinas para exponer el panorama de las ciencias y profesiones.
- c) Entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual.

Artículo 34.- El curso de orientación será programado y supervisado por la Universidad y desarrollará en los Centros estatales de Bachillerato y en los no estatales homologados autorizados al efecto, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia." (72)

Aviat es va establir el calendari d'aplicació de la reforma, mitjançant el Decret 2459/1970, de 22 d'agost (B.O. de l'E. núm. 213, de 5 de setembre de 1970), on es prescrivía que des de l'any acadèmic 1971-1972 s'impartiren els ensenyament del Curs d'Orientació Universitària i que a partir de l'any acadèmic 1974-1975, també el tercer curs del B.U.P. -on hi era la Filosofia- (veure l'anexe del Decret, apartats II i V). Així doncs, haurien de publicar-se amb el temps tant el Plan del Batxillerat, tot incloent-hi el programa per a l'assignatura Filosofia del curs tercer del B.U.P., com els programes de C.O.U.

Abans d'analitzar-los cal glossar, com ja hem dit, una polèmica ben interessant sobre l'ensenyament filosòfic, les posicions polars de la qual haurien d'estar encapçalades pels professors Manuel Sacristán i Gustavo Bueno.

(72).- *Ibid.*, pp. 28-29, parcialment cit. E. Fey, *op. cit.*, pp. 225-226.

[1968: Polèmica Sacristán - Bueno]

A l'estiu de 1967, Manuel Sacristán⁽⁷³⁾ va redactar el fullet "Sobre el lugar de la Filosofía en los Estudios Superiores", que va estar publicat a Barcelona, a la editorial Nova Terra (Col·lecció "Debates Universitarios", 2, amb 37 pp.)⁽⁷⁴⁾. Còpies, resums i versions de la seua contribució circularen per tot arreu⁽⁷⁵⁾. Analitzarem amb cura la contribució de Sacristán.

(73).- La figura de Manuel Sacristán Luzón (1925-1985) és senyera del redreçament de la Filosofia a l'estat espanyol sota la dictadura, i potser no en trobem cap parangó. Després d'impartir classes a la Universitat de Barcelona, va completar la seua formació a Münster, on es va interessar vivament per la Filosofia i la cultura alemanya. D'aquesta dedicació sorgirien obres com *Las ideas gnoseològicas de Heidegger* (Madrid: 1958 -la seua tesi doctoral-) i *Lecturas I, Goethe, Heine* (Barcelona: 1964). En segon lloc, el seu estudi del pensament anglosaxó i el neopositivisme va fructificar en el seu llibre *Introducción a la lógica y al análisis formal* (Barcelona: 1964), obra capdavantera dintre de les publicacions sobre lògica formal a l'Estat espanyol. Cal destacar també els seus estudis dintre d'allò que podríem dir el marxisme occidental, amb nombrosíssims "materials", com li agradava de dir, presentats generalment com articles o pròlegs a traduccions i seleccions. Així des de la seua edició de *La Revolución en España* (1959), fins la direcció de l'edició de les *Obras de Marx i Engels* -edit. Crítica/Grijalbo-, juntament amb F. Fernández Buey, el nivell científic de la qual resta inigualat, i el pròleg a la primera edició en la nostra llengua de *El Capital* (Barcelona, Edicions 62, 1983 i ss. a cura de Jordi Moners), hi ha un llarg camí on no hom pas oblidar "intervencions" com: "La formación del marxismo en Gramsci" (*Realidad*, 14, 1967) "La tarea de Engels en el 'Anti-Dühring'" -pròleg a la vers. castellana de l'*Anti-Dühring* d'Engels- (1968), "Lenin y el filosofar" (*Realidad*, 19, 1970) "El trabajo científico de Marx y su noción de ciencia" (1978), etc. etc. Hi en un curs un projecte d'edició de les obres completes de M. Sacristán, sota el títol general *Panfletos y Materiales* (a cura de Juan Ramón Capella, a Barcelona, edit. Icaria, 1983 i ss.), el primer volum de la qual està dedicat a compilar els articles sobre marxisme (amb el títol de *Sobre Marx y Marxismo*, 1983). A més a més d'aquestes dedicacions, la tasca de traducció d'autors bàsics (juntament amb Marx i Engels, cal recordar les de Lukács, el *Diccionario* de Dagobert D. Runes, la *Historia de la Ciencia* dirigida per R. Taton, etc. etc.) i de publicista (la revista *Mientras tanto* hi fou la darrera fita). Tampoc hi ha que oblidar que el professor Sacristán va sofrir la repressió del regim feixista. Així, l'any 1962 fou apartat de l'ensenyament, per motius polítics, i tres anys després seria expulsat de la Universitat.

(74).- Ha estat arreplegat al segon volum de les obres completes, ja esmentades, *Panfletos y materiales II, Papeles de Filosofía*, Barcelona, Icaria, 1984, pp. 356-380.

(75).- Com, per exemple, el resum: "Un apunte acerca de la Filosofía como especialidad", dos fulls multicopiats publicats per un SDEUB.

Malgrat que no s'hi assenyalen epígrafs, ni capítols, hom pot distingir fàcilment tres parts a l'article de M. Sacristán, que tracten:

- i) Els supòsits filosòfics del discurs.
 - ii) Les conclusions que s'extreuen per a la llicenciatura filosòfica.
 - iii) Les conclusions que s'extreuen per al doctorat de Filosofia.
- i) Els supòsits filosòfics del discurs.

Els supòsits filosòfics del discurs es resumirien en el conegut motto kantianà: no hi ha Filosofia, però sí filosofar. La doble justificació adduïda és:

"[1.ª] (...) no hay un saber filosófico sustantivo superior a los saberes positivos; que los sistemas filosóficos son pseudo-teorías, construcciones al servicio de motivaciones no-teoréticas, insusceptibles de contrastación científica (o sea: indemostrables e irrefutables) y edificados mediante un uso impropio de los esquemas de la inferencia formal.

[2.ª] (...) que existe y ha existido siempre, una reflexión acerca de los fundamentos, los métodos y las perspectivas del saber teórico, del pre-teórico y de la práctica y la poiesis, la cual reflexión puede discretamente llamarse filosófica (recogiendo uno de los sentidos tradicionales del término) por su naturaleza metateórica en cada caso." (76)

La tendència al filosofar -a la reflexió filosòfica, metateòrica, com diu- ha esdevingut especialitat, llicenciatura, per la "tenacidad de las instituciones burocráticas". Més concretament:

- * La constitució de la Universitat de Berlín (quelcom que s'analitza en altre lloc d'aquesta Tesi), que hauria de donar satisfacció a "las necesidades ideológicas especulativas que hasta para el criticismo de Kant son 'eternas'".
- * La influència del model burocràtic de l'Estat (quelcom que caracteritzaria a l'Estat napoleònic i aquells que en foren influïts).
- * La voluntat de control ideològic, pròpia de l'Estat espanyol:

"La verdad es que hoy día y en una Universidad como la española, sometida a un control ideológica no meramente ambiental, sino actuado volitivamente por la administración del Estado, las secciones de filosofía ejercen aquella prerrogativa [la satisfacción de las necesidades ideológicas especulativas] muy mediocrementemente, y se benefician poco de ella. Las grandes corrientes ideológicas de la época de postguerra, desde el existencialismo hasta el estructuralismo, están representadas en las secciones de filosofía españolas más por los estudiantes que por los profesores.

Pero eso es sólo un paréntesis. Aparte de que la función ideológica institucionalizada en la filosofía como especialidad, en la filosofía licenciada, haya sido para los actuales secciones españolas de filosofía un oligopolio nada aprovechado para renovar técnicas -en paralelismo con la abulia de los demás oligopolios del país-, queda el hecho de que esa función es el otro gran fundamento de la persistencia de la filosofía como especialidad." (77)

Després d'explicitar els presupòsits filosòfics i l'anàlisi històrica, Sacristán arriba a la primera conclusió fonamental: *ni la tendència al filosofar, ni els motius històrics, justifiquen la llicenciatura de Filosofia.* Amb les seues paraules:

"Ninguno de esos dos fundamentos -ni la persistencia de las 'eternas' necesidades ideológicas ni la tenacidad de las instituciones burocráticas- puede servir hoy para justificar cumplidamente la filosofía licenciada." (78)

Vegem els arguments que se'n ofereixen pel que fa a ambdós fonaments. La persistència de les necessitats ideològiques no justifica pas la llicenciatura filosòfica per dos raons, una de fet i una altra de dret. Respectivament, tot emprant les paraules de Sacristán:

"[1.ºr -argument de fet-] (...) las concepciones ideológicas generales que más influyen en la cultura contemporánea, y las producciones singulares más características de las mismas, se han originado, promovido o cualificado fuera de la fábrica de licenciados filosóficos, y a menudo en pugna o en ruptura con ella. Autores como el Heidegger posterior a *Sein und Zeit*, Ortega, Zubiri, Gramsci, Teilhard de Chardin, ejemplifican un aspecto de esta afirmación; ciertos obras de Russell, apuntes, conferencias y ensayos filosóficos o divulgaciones de

(77).- *Ibid.*, p. 359.

(78).- *Loc. cit.*

Max Planck, Einstein, Eddington, Heisenberg, Oppenheimer, etc., ilustran el otro aspecto. Desde el punto de vista de su aportación a la 'concepción' o 'imagen del mundo' contemporánea, todas las horas de lección magistral y de seminario de las secciones de filosofía y todas las publicaciones de sus *magistri* pesan infinitamente menos que un centenar de páginas de Einstein, Russell, Heisenberg, Gramsci, Althusser y Lévi-Strauss -o hasta Galbraith o Garaudy (para que quede claro que esas enumeraciones no implican especial afecto del que escribe)-. Si se añade a un tal fragmento de lista unos cuantos nombres de artistas y políticos -Picasso, Kafka, Joyce, Faulkner, Musil, Lenin y Juan XXIII, póngase por caso-, la idea de que las secciones de filosofía sean las productoras de las ideologías vigentes, las herederas de Moisés y Platón, resulta francamente divertida. (...)

[2.º -argument de dret-] Casi doscientos años de crítica gnoseológica, positivista o sociológica de la ideología y del carácter ideológico de la filosofía especulativa o sistemática, indican que la cultura ideológica ha caducado ya de derecho. La crítica gnoseológica, desde el siglo XVIII hasta Carnap o Russell, por ejemplo (mero ejemplo), tiene adquiridos, sin perjuicio de lo mucho que aún haya de enriquecerse y corregirse, los elementos de juicio básicos suficientes para mostrar la inanidad o la vaciedad de la pretensión de conocimiento de la filosofía sistemática de corte tradicional; no menos concluyentes -a pesar de estar también necesitados de afinamiento metodológico y de enriquecimiento positivo- son los resultados de la crítica histórico-sociológica, desde Marx en adelante, que muestran la función servil o ideológica de dicha filosofía, esto es, que el 'saber' filosófico sistemático se ha diferenciado del 'mero conocimiento' científico sobre todo por el hecho de ser muy frecuentemente renuncia al resuelto *non serviam*/ en que Ortega cifró el impulso filosófico auténtico, el impulso de conocer." (77)

Pel que fa a la "tenacitat de les institucions burocràtiques",

Sacristán diu:

"Es verdad que, como ha quedado ya indicado, en los últimos cincuenta años -desde que la ciencia natural saltó la barrera atómica y la ciencia social superó la que la separaba de la matematización-, ese órgano institucional se ha quedado muy rezagado respecto de su función prevista. Pero la persistencia de la necesidad ideológica tradicional, ayudada por la burocrática vocación de eternidad, puede servir para perpetuar -aunque sea con una existencia poco brillante- la filosofía licenciada." (80)

Es planteja doncs (i més encara per aquell que ha tingut l'experiència de donar classe als alumnes del primer curs del cicle d'especialització, menats

(79).- *Ibid.*, pp. 360-362.

(80).- *Ibid.*, p. 363.

per "una confusa, entusiasta e informe ansia de intimar con el Ser") una opció radical: "...ante el problema de esa institucionalización del pseudofilosofar, no hay más remedio que optar. La cuestión es de partido, no de teoría, por mucho que la crítica científica pueda ayudar a tomar un partido razonable." (81)

ii) Les conclusions que s'extreuen per a la llicenciatura filosòfica.

La opció que se'n deriva és clara:

"suprimir las secciones de filosofía de las Facultades de letras -suprimir, esto es, la licenciatura de filosofía-, y eliminar, consiguientemente, la asignatura de filosofía de la enseñanza media." (82)

Pararem esment, en aquest punt, en dues qüestions que cal comentar. En primer lloc, que allò que el professor Sacristán plantejava era una opció, que, com reconeix, s'oposava força a la tendència institucional ("...queda en pie el hecho de que las licenciaturas universitarias no van a desaparecer pronto por si mismas"). Llavors, l'actual manteniment de la llicenciatura no contradiu pas l'anàlisi de Sacristán. En segon lloc, cal replegar les implicacions que l'opció proposada hauria de tenir per a l'ensenyament secundari, pel que fa a la Filosofia, i que serien: el manteniment de les disciplines ja especialitzades (Lògica i Psicologia) i l'eventual recurs a la Història de la Filosofia dintre d'altres assignatures. Com diu el propi autor:

"Como debe ser obvio a estas alturas, eso [l'opció esmentada] no significa la supresión de la lógica elemental ni de la psicología en la enseñanza media: hace ya bastante tiempo que ambas son ciencias positivas. (Y aunque el problema de la enseñanza media no se considere aquí, es obligado añadir que la supresión de la asignatura de filosofía en ella debería ir acompañada por la orientación, dirigida a

(81).- *Ibid.*, p. 364.

(82).- *Loc. cit.*.

los profesores de historia, de ciencias y de letras, de dar conocimientos histórico-filosóficos al hilo de los propios temarios: al empezar a explicar geometría analítica, por ejemplo, el profesor de matemáticas debería acordarse durante un rato de quien fue Descartes, y de la función del platonismo en la gloria de la regla y el compás, etc. Aparte de eso, como queda implícitamente indicado, habría que instituir al menos una asignatura de lógica en sentido amplio, inclusiva de elementos de teoría de la ciencia.)." (83)

Demandar la supressió de la llicenciatura de Filosofia, suposa també estimar que se'n perdrà. Sacristán pensa que la preservació o consecució d'almenys un parell de coses tal vegada es pot perdre. Per una banda, "el saber acerca del saber gremial del filósofo tradicional" (84), allò que seguint Moritz Lazerowitz s'anomena "metafilosofia"; per altra, els intents d'algunes seccions filosòfiques d'esdevenir centres articuladors del filosofar de científics, artistes i professionals, malgrat que els intents que Sacristán coneix de prop (l'encapçalat per Heinrich Scholz a Münster i el de Jaume Bofill a Barcelona) "estuvieron muy lejos de cumplir los programas que se habían propuesto ambos filósofos" (85). Aquestes coses, però, s'arreglegarien si, com proposa Sacristán, "suprimida la filosofía como especialidad, hay que restablecerla como universalidad", o, en llenguatge més jurídic: "suprimida la licenciatura en filosofía, hay que reorganizar el doctorado en filosofía. Suprimida la sección particular, hay que crear el Instituto general, no parte de ninguna Facultad, sino proyección de todas ellas." (86). Veurem doncs la proposta de doctorat.

iii) Les conclusions que s'extreuen per al doctorat de Filosofia.

Sacristán proposa l'erecció d'un Institut general de Filosofia, on es desenvoluparien els estudis de doctorat. Els seus trets fonamentals serien:

(83).- *Ibid.*, pp. 364-365.

(84).- *Ibid.*, p. 367.

(85).- *Ibid.*, p. 368.

(86).- *Loc. cit.*

"El Instituto no cubre un período de licenciatura; recibe principalmente a licenciados, sin prohibir el acceso a estudiantes, los cuales, sin embargo, no pueden obtener título en él; la clase magistral está fuera de lugar en el Instituto: aunque es connatural con su posición universitaria central o general el organizar conferencias o ciclos de conferencias para estudiantes de las diversas especialidades, sin embargo, los inscritos en él tienen que haber alcanzado ya previamente una madurez universitaria para la cual la lección magistral sería forzosamente una pérdida de tiempo (esto sea dicho sin afirmar que haya algún ser racional para el cual la lección magistral no sea una completa pérdida de tiempo); la 'enseñanza' del Instituto no puede ser sino una asistencia a la investigación; por tanto, las plazas de 'profesores' (más adecuadamente llamables miembros del Instituto) tienen que instituirse y cubrirse con criterios distintos de los pseudo-didácticos que sirven hoy para aposentar vitaliciamente a catedráticos o agregados en sus tronos enfrentados a veinte filas de treinta asientos cada una; aparte de los 'metafilósofos' y de los investigadores de historia de la cultura superior, ese personal debe incluir científicos teóricos y de laboratorio, investigadores de campo y metodólogos, tecnólogos, artistas y hasta profesionales de actividades prácticas; es obvio que parte de ese personal puede tener funciones docentes o de investigación en otros lugares. En cualquier caso, el único título expedido por el Instituto -el de doctor en Filosofía- presupone la obtención de otro -señaladamente la licenciatura en alguna especialidad- que el Instituto no puede suministrar." (87)

Sácristan sap, però, que aquesta proposta s'acosta al camp utòpic, encara més quan no s'havia fet la reforma universitària ("No es cosa de detallar més: en ausencia de la básica reforma universitaria, la reflexión sobre un asunto así se hace tanto más utópica cuanto más se acerca al terreno de las decisiones concretas configuradoras de la institución." (88)).

Repassa després el professor Sacristán la presència que tenia la Filosofia dintre d'altres carreres, com ara les de Lletres, Ciències Econòmiques, Polítiques, Comercials i Dret, i critica l'endogamia a la formació del professorat filosòfic. Conclou tot i enumerant els avantatges que suposaria l'erecció de l'Institut general o central de Filosofia (en resum, la reafirmació dels supòsits filosòfics ja esmentats). Vegem-ne:

(87).- *Ibid.*, pp. 368-369.

(88).- *Ibid.*, p. 369.

"La primera y principal es que la supresión de las secciones de filosofía tiende a borrar la idea falsa de que la filosofía sea un cuerpo sistemático de conocimiento sustantivo comparable con el de cualquier teoría, coordinable, por tanto, en realidad con cualquier otro y de superioridad consiguientemente ideológica, no orgánica con el proceso del conocimiento. Esto facilita mediatamente al científico la consciencia cotidiana de que la filosofía es más bien un nivel de ejercicio del pensamiento a partir de cualquier campo temático, incluido el suyo. La nueva situación tiende así a evitar que el científico haga mentalmente acomodaticias apelaciones a la filosofía como instancia esotérica ajena a su propia actividad intelectual. Todo eso tiende a superar una escisión en la cultura y en la consciencia del científico. Por último, la supresión de las secciones de filosofía como especialista- facilita también el derrocamiento de una falsa autoridad filosófica: la de los graduados en filosofía (...)" (89)

Cal enfilegar una primera valoració del contingut de la contribució de M. Sacristán, abans de glossar la polèmica que va deslligar. És clar que parteix d'una antinòmia radical entre la institucionalització de l'ensenyament filosòfic i l'existència d'un pensament filosòfic essencialment lliure:

"... esos [els proposats per ell] y otros modos de cumplir la función de articular el pensamiento con valor filosófico se desprenden positivamente de la remoción de los obstáculos ideológicos tradicionalmente puestos al pensamiento libre por las constricciones institucionales académicas." (90)

I en termes encara més radicals, que coincideixen fil per randa amb allò que ja va criticar Schopenhauer:

"El profesor de filosofía no es sólo una figura parasitaria, sino, además, destructiva: destructiva de la capacidad que los jóvenes tengan de filosofar. "Enseña" a filosofar, siempre que no haga de ello oficio, el que filosofa."

Plantejades així les coses, una transformació de la situació criticada només pot arribar per una opció generalitzada, que s'ha d'enfrontar a allò que el propi professor anomena "la tenacidad de las instituciones burocráticas". I

(89).- *Ibid.*, p. 377.

(90).- *Ibid.*, p. 380.

no cal dir que, passats ja vint anys des de la contribució de Sacristán, aquesta a guanyat la mà a la crida a la coherència.

Aviat la "intervenció" de M. Sacristán seria contestada, com és conegut, per un llibre de Gustavo Bueno: *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber*. Abans d'analitzar el seu contingut cal arreplegar algunes referències bibliogràfiques complementàries.

El debat sobre la substantivitat del saber filosòfic i la funció ideològica i social del seu ensenyament va estar molt fèrtil a la literatura francesa, debat que influiria en la polèmica que estem comentant. Les contribucions més importants a aquest debat (algunes comentades en altres indrets d'aquesta Tesi) són:

- * E. Callot: *L'institution philosophique = Défense et illustration de la philosophie*, Paris: Rivière, 1968.
- * F. Chatelet et al.: *Chacun peut-il philosopher?*, Paris: Le Nef de Paris, 1957 (d'aquest mateix autor es va traduir l'obra: *La filosofía de los profesores*. Madrid: Fundamentos, 1971).
- * H. Lefebvre: "La crisis del filósofo", en *Obras de H. Lefebvre*, Buenos Aires: A. Peña Lillo, ed., 1967, vol. I, pp. 17-89.
- * Jean Piaget: *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris, Presses Universitaires de la France, 1965, 1988; traducció castellana: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, edit. Península/Edicions 62, 1970, col. Historia/Ciencia/Sociedad; 1988², col. Nexos, 29 (cal veure, lligades amb aquesta obra, altres treballs com ara: Piaget, J.: "Psychologie et philosophie. Débat de J. Piaget avec P. Fraisse, Y. Galifret, F. Jeanson, P. Ricoeur, R. Zazzo à propos de *Sagesse et illusions de la philosophie*", al llibre: *Psychologie et marxisme*, Paris, Union Général d'Éditions, 1971, pp. 9-77, de la qual hi ha traducció castellana editada a Buenos Aires, Amorrortu, 1974; Limoges, C.: "Sur quelques difficultés de la conception piagétienne des rapports de la science et de la philosophie", *Dialogue* (Montreal), vol. 6, 1967-1968, pp. 202-217; Furth, H. G.: "Piaget on uses and abuses of Philosophy", *Acta Psychologica* (Amsterdam), núm. 29, 1969, pp. 195-204; Gaita, E.: "Il rapporto scienze-filosofia nell'analisi di Jean Piaget", *Giornale critico della Filosofia Italiana* (Florència), vol. 50, 1971, pp. 131-150).

* J. F. Revel: *¿Para qué filósofos?*, Caracas: Edic. de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1962. (Del mateix autor també: *Pourquoi des philosophes* (nova edició). *Suivi de "La cabale des dévots!"*. Et précède d'une étude inédite sur "La philosophie depuis 1960", Paris, Julliard, 1971).

* L. Rougier: "Faut-il supprimer l'enseignement universitaire de la philosophie?", *La pensée et les hommes* (Brussel·les), vol. 15, 1971-1972, pp. 18-27.

Anem, doncs, amb la resposta de Gustavo Bueno⁽⁹¹⁾ a l'opuscle del professor Sacristán. La contestació de Bueno és lleugera, gairebé urgent. El llibre de Sacristán havia estat redactat a l'estiu de 1967 i es publicava a l'any següent. Només el llig, Bueno escriu la seua resposta, amb l'esperança de què siga publicada "antes de octubre de 1968". Malgrat la urgència, el llibre veurà la llum l'any 1970, amb el títol *El papel de la Filosofía en el conjunto del saber* (publicat a Madrid per l'editorial Ciencia Nueva, dintre de la col·lecció "Los complementarios de autores españoles contemporáneos", amb el núm. 20 i 319 pp.)⁽⁹²⁾. El caràcter polèmic i urgent resten palesos al mateix pròleg:

"Manuel Sacristán Luzón, amigo mío, a quien profeso singular estimación, acaba de publicar un ensayo 'Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios superiores', que hace el número 2 de la colección 'Debates universitarios' de la editorial 'Nova Terra'. El libro que el lector tiene entre sus manos es, en buena medida, una respuesta al escrito de Sacristán.

Este libro mío está escrito muy de prisa, y esta prisa se reflejará, sobre todo, en la proporción no siempre regular de citas, y en su selección (...). Por ello, a pesar de las citas abundantes, no quisiera que se tomase este libro como un libro informativo: es un más bien polémico, una respuesta apresurada, y he creído conveniente que salga antes de octubre de 1968, aunque salga imperfecto -casi puedo asegurar que no lo he leído entero, ni he podido homogeneizar las citas,

(91).- Ja hem vist alguns trets biogràfics de Gustavo Bueno. L'any 1970, quan escriu la seua resposta, ja havia guanyat la càtedra de Filosofia a la Universitat d'Oviedo, encara que no havia publicat les seues obres més pregones, com ara *Etnología y Utopía* (1971), *Ensayo sobre las categorías de la economía política* (1972) i els *Ensayos materialistas* (1972).

(92).- Dintre d'aquesta mateixa col·lecció s'havien publicat l'obra de Sacristán: *Lecturas I: Goethe, Heine*, ja esmentada, i una contribució d'Aranguren i altres al tema universitari: *La Universidad (Conferencias en la Asociación de Mujeres Universitarias)*, amb pròleg de Pedro Laín Entralgo).

que unas veces van traducidas y otras en lenguaje original, según el humor estético del momento- a que salga más perfecto dentro, pongamos, de veinticinco años." (93)

Malgrat la lleugeresa en la seua escritura, el que li confereix un to vibrant i vehement al llibre, la pretensió del treball de Bueno és clara: "Mi esfuerzo ha sido orientado a ofrecer fórmulas que sirvan provisionalmente para organizar, según ciertos axiomas, el material discutido" (94). Aquesta declaració és ben important, doncs deixa ben palesa la finalitat de l'escrit -i per tant el criteri que ha de seguir la crítica que en fem-. També l'autor explicita els seus supòsits i organitza el seu llibre tot seguint l'enfrontament amb la contribució de Sacristán. Cal mostrar aquestes dues qüestions. En primer lloc, els supòsits són els següents:

* L'ambigüitat "estructural" de la "Filosofia", que hom entén, per una banda, com a "Sabiduria" (mundana), tal i com ho expressava Descartes al començament del seu *Discurs del Mètode* ("Car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité, dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'événement le doit punir bientôt après, s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet..."), i, per altra banda, com a la tasca pròpia dels filòsofs (com ara Descartes, Spinoza, Kant...), com el seu ofici, com activitat acadèmica (és clar que Bueno ha relliscat un petit lapsus a l'esmentar Spinoza). Així doncs, resta plantejat el tema del llibre, la seua contribució al debat:

"La dificultad específica con la que se enfrenta este libro es ésta: ¿Cómo formular la tarea de la Filosofía como oficio, la naturaleza del conocimiento filosófico como especialidad? Si damos por descontado que el filósofo académico no es el 'representante' de la sabiduría -de la sabiduría filosófica-, si no aceptamos, desde luego, que los Departamentos de Filosofía monopolicen la Filosofía como Sabiduría *simpliciter*, si no queremos recaer en la pedantería filosófica, entonces podemos comprender el problema que este libro plantea con toda su fuerza: ¿Cuál es el puesto de la Filosofía académica en el conjunto de la cultura?" (95)

(93).- *Ibid.*, pp. 9-10.

(94).- *Ibid.*, p. 10.

(95).- *Ibid.*, p. 12.

(Cal dir de pas un parell de coses: per una banda la relació que estableix Bueno entre les tesis de Sacristán i les de Piaget -"Si Filosofía es filosofar desde cualquier parte, ¿qué quiere decir la especialidad filosófica? El Filosofar será *sagesse* y no *connaissance*, viene a decirnos Piaget en su libro reciente, *Sagesse et illusion de la Philosophie*. Grosso modo esta es también la posición de Sacristán, quien, además, saca audazmente las consecuencias prácticas que Piaget, más diplomático, no se atreve a sacar: la supresión de la Filosofía como especialidad académica." (p. 13)-; per altra, una puntualització -que cal suscriure- a la interpretació que del *motto* kantianà feia Sacristán -"... me parece enteramente discutible que la distinción entre filosofar y filosofía, tal como suele utilizarse, pueda ponerse bajo la autoridad de Kant. Sugiero que el 'filosofar' kantiano cae del lado de lo que él mismo llamó 'Metafísica' -metafísica de la naturaleza y metafísica de las costumbres-; pero no del lado de la 'Propedéutica', es decir, de la Crítica" (96)

* Aclarir el lloc de la Filosofia acadèmica al conjunt de la cultura és per a Bueno, quelcom semblant de caracteritzar l'ofici filosòfic. Sis trets el defineixen (tres sobre les eines del treball filosòfic i tres més sobre els seus procediments):

- a) L'ús de les seues eines socials: el llenguatge, millor dit, "los lenguajes 'naturales' y trozos importantes de lenguajes 'artificiales'". Malgrat la qual cosa...
- b) La Filosofia no és pas Filologia, doncs "no tiene, como tema característico, el análisis del lenguaje" (97). Els significats emprats a la Filosofia resten oberts "por referencia a los significados de Saussure" i també als objectes materials, a les noves construccions de paraules "tal como las afronta la 'gramática generativa' de Chomsky. Els símbols del llenguatge filosòfic es refereixen -en el sentit de Frege- a "objetos de la realidad exterior" (98).
- c) La referència de les seues eines, li obri al filòsof el camí d'una "practicidad", que no és pas "unitaria" (quelcom que Bueno aclarirà en una nota (99), complementada amb una altra sobre la Metafísica (100). El filòsof com a home d'ofici resta obligat "a mejorar las condiciones de

(96).- *Loc. cit.*

(97).- *Ibid.*, p. 15.

(98).- La mateixa tesi, sense caure, però, en un dualisme -cartesianisme- tan accentuat, tot i corregit pel seu husserlianisme, la defensa el professor F. Montero dintre del seu opuscle *Objetos y Palabras*, València, Fernando Torres, 1976, *passim*, on s'enfronta a *Paraules i objectes* de Quine.

(99).- G. Bueno, *op. cit.*, pp. 64-73.

(100).- *Ibid.*, pp. 74-80.

condiciones de su 'material': los objetos y las conciencias, como condiciones ineludibles para llegar al cambio de significaciones en el que está formalmente interesado." (101)

- d) La Filosofía no té per objecte les veritats de les ciències ("categoriales"), doncs el seu interès és transcendental ("La filosofía, como oficio, trabaja en el plano transcendental de una conciencia, que no es tanto conciencia psicológica como conciencia lógic y moral, conciencia objetiva." (102)). És clar, però, que el professor Bueno no aconsegueix encara de justificar la institucionalització d'aital ofici (en altre lloc veurem com Kant, les petjades del qual sembla seguir ací Bueno, després d'introduir una dualitat semblant entre objecte i contingut de la Filosofia, ha de recórrer a un altre element per tal de legitimar la presència de la Facultat filosòfica -el caràcter antitètic dels seus interessos front a altres disciplines-).
- e) "La Filosofía, como oficio, es, en suma, la institucionalización de ese trabajo con Ideas que llamamos 'reflexión' -es decir, distanciamiento, reconsideración en 'segundo grado'-, no sólo analizándolas, sino también componiéndolas 'geométricamente', en la medida en que ello sea posible." (103). No resta clar com el professor Bueno contempla aquesta proposta de "Geometria d'Idees", en què esdevé la Filosofia, com un estat fàctic, i no pas *de jure*. Tot i bandeiant aquesta qüestió, defensa el caràcter cultural de la Filosofia i per tant l'allunyament de la consideració com ideologia.
- f) En la mesura que la reflexió sobre les idees siga un "mecanisme" intercalat al conjunt històric dels "organismes", la Filosofia resta una especialitat (que hi hauria que entendre com quelcom antitètic d'universalitat, malgrat que la redacció de Bueno és en aquest punt, potser, no gaire clara).

Després d'explicitats els supòsits del professor Bueno, cal donar una ullada als criteris d'organització del seu treball, exposats en la introducció del llibre.

* G. Bueno comença caracteritzant l'estil i les tesis del llibre de Sacristán:

(101).- *Ibid.*, p. 16.

(102).- *Loc. cit.*

(103).- *Ibid.*, pp. 16-17.

- a) L'estil, diu Bueno, es retòric i "epidíctic" (Aristòtil, *Retòrica*, 1358 b). Tot seguint aquest gènere argumenta mitjançant el vituperi i la lloança. Quelcom semblant faria Ortega y Gasset a *La rebelión de las masas*.
- b) El discurs de Sacristán, segons Bueno, es pot resumir amb les tres proposicions següents -citades del text del primer-⁽¹⁰⁴⁾:
- 1) "La Filosofía no es un saber sustantivo".
 - 2) "La Filosofía ha pasado a ser un saber adjetivo".
 - 3) "La Filosofía debe suprimirse como especialidad universitaria".
- (1 i 2 són complementàries; 3 no precisa la distinció que Sacristán feia entre la llicenciatura i el doctorat).
- c) A continuació, Bueno introdueix una paràfrasi d'aquestes proposicions.

ad 1)

Bueno suggereix que darrere de la primera tesi caldria trobar una evocació de Wittgenstein (*Tractatus*, 4.112), o, en general, del positivisme, i un enfrontament a la Filosofia "oficial", tant la Tomista (esment de la Llei del 29 de juliol de 1943, cap. I, art. 3), com la que, diu Bueno, va estar establida un temps a la Unió Soviètica (tot i referint-ne el *Diccionario Filosófico* -Moscó, Edición de l'Estat, 1951³- i als manuals de materialisme dialèctic, com ara els de Konstantinov, Rosenthal, Afanasiev, etc.). Una actitud semblant a la de Havemann (*Dialektik ohne Dogma*, trad. cast. del propi Sacristán, Barcelona, Ariel, 1969), contra Fataliev. (Bueno afegeix-hi un llarg "excurso" sobre allò que anomena "El sistema 'organización social totalizadora'-'Filosofía', encara que després de constituir una atapeïda xarxa "no me atrevería en este punto a asegurar nada ... sobre las motivaciones de la actitud de Sacristán, que pueden ser muy variadas"⁽¹⁰⁴⁾).

ad 2)

Darrere de la segona tesi, trobaríem retícules de referència, com ara la proposada per M. Foucault (*Les mots et les choses*, París, Gallimard, 1966, pp. 358-359, trad. cast., México, edit. Siglo XXI, 1968) amb el seu "treidi epistemològic" (les aristes del qual serien les ciències sustantives: matemàtiques, lingüístiques i filosòfiques, dintre del qual surarien les quasi-ciències epistemològiques), on caldria permutar els llocs de la Filosofia i l'Antropologia.

ad 3)

L'institut suprafacultativo de Filosofia li recorda a Bueno la proposta d'una "Filosofia sense filòsofs" d'Havemann.

* Per contra, l'estil de Bueno es pretén deliberatiu⁽¹⁰⁵⁾ -"más largo y más árido", "perifilosòfic" (quelcom que segons Simmel és el tema central de la Filosofia. Bueno matisa que altres disciplines també tenen la propietat d'autoconcebre's, com ara la religió -cal recordar-hi els conceptes d'"audició divina" (sruti) dels Vedes, d'"inspiració divina" del Pentateuc, i de "revelació explícita" (wáhy matlu) dels musulmans).

* El seu llibre s'organitza tot i comentant les tres proposicions defensades per Sacristán (ad 1, cap. I, pp. 81-206; ad 2, cap. II, pp. 207-242; ad 3, cap. III, pp. 243-310), afegint-ne una conclusió (pp. 311-315).

Analitzem aquest capítols respectivament.

L'anàlisi de Bueno de la proposició de Sacristán, la Filosofia no és un saber substantiu, que ocupa el capítol I⁽¹⁰⁶⁾, és força complexa (tant que un comentari detallat d'aquestes pàgines, que es fonamenten en l'elaboradíssima concepció filosòfica de Bueno i els seus deixebles, ultrapassa la pretensió d'aquest treball). Alleugerant, doncs, el seu aparell teòric, distingiríem-hi dues parts:

1.ª.- Els apartats A, B, C, D, E, F i G, partint de la crítica a la no substantivitat de la Filosofia, des dels vessants "metafísics", "psicològics", "lògics-epistemològics" i "doctrinals", s'adrecen a establir un esquema general per organitzar les autoconcepcions de la Filosofia, doncs "la Filosofia, como forma de actividad (como 'forma de conciencia'), lleva acoplada una teoria sobre sí misma"⁽¹⁰⁷⁾. Aquests apartats són, diguem-ne, - taxonòmics.

(105).- *Ibid.*, p. 61.

(106).- *Ibid.*, pp. 81-206.

(107).- *Ibid.*, p. 126.

2.ª.- Els apartats H i I, cerquen l'establir una concepció unitària de la Filosofia, tot i assenyalant-ne "los rasgos más característicos de la conciencia filosófica" (108).

La primera part, conclou en "un análisis provisional y sumario", que l'autor arreplega en un esquema ampli ("Proyecto de una tabla analítica de algunas autoconcepciones de la Filosofía como especialidad"), on presenta els anomenats:

- grup I (A, B, C) : metafísic.
- grup II (D, E, F) : analític.
- grup III (G, H, I) : dialèctic.

(Per raons tipogràfics, haurem de presentar separats aquests grups tot i repetint-ne els que anomena "trámites a cumplir". Al llibre de Bueno es presenten un grup al costat de l'altre, assenyalant només una vegada els "trámites..." (109)).

(108).- *Ibid.*, p. 141.

(109).- A la columna de l'esquerra, a les pp. 134-135.

[Mantindrem el castellà del llibre de Bueno]

PROYECTO DE UNA TABLA ANALITICA DE ALGUNAS AUTOCONCEPCIONES DE LA FILOSOFIA COMO ESPECIALIDAD (I)

| I | | | | |
|-------------------|--|---|--|--|
| Tipos analizados | A | B | C | |
| Trámites a cubrir | | | | |
| a | Determinación del material recurrente explotable por la Filosofía. | Las "criaturas", los entes finitos emanados de Dios o del <i>Uno</i> . | Los entes en cuanto "efectos". | Las partes del Cosmos, los accidentes de la Sustancia. |
| b | Explicación atribuida a la recurrencia del material. | Proceso de degradación recurrente, "Caída", <i>pródodos</i> . | Proceso causal, independiente de la voluntad humana, armonía preestablecida. | Proceso de la misma <i>Natura naturans</i> . |
| c | Estructura atribuida al problema filosófico. | La finitud. ¿Por qué hay entes finitos, múltiples? | ¿Cuáles son las causas de los seres? | Aislamiento de unos entes respecto de otros. |
| d | Formulación del dominio de la Filosofía. | Todos los seres finitos en su dependencia del <i>Uno</i> . | Todos los entes, en cuanto vía a las Primeras Causas. | Todos los entes, en cuanto momentos del "Ser". |
| e | Técnicas y métodos más peculiares. | Analogías, metáforas. Amor, Música, Dialéctica plotiniana (Plotino, I, 3). | Conceptos, Silogismos, información científica. (Comp. el tipo "die Begriffs-pyramide", de Leisegang (Denkformen, página, 208). | Construcción racional sistemática. |
| f | Autojustificación del oficio. | Proceso soteriológico, en la <i>épistroph</i> Purificación. | Naturalista: "Todo hombre tiende, por naturaleza, a saber". | Obediencia al destino. |
| g | Criterios distintivos con los otros oficios. | Los demás oficios son "instrumentales", inferiores, incluso, el sacerdocio ("averroísmo"). | Los demás oficios se detienen en la "superficie", en los accidentes. | Mayor valoración de los demás oficios como "parcelas" del Todo. |
| h | Oficios considerados como más afines al propio oficio de la Filosofía. | Músicos. Poetas. Místicos. Chamanes. | Astrónomos. Científicos. | Naturalistas. Botánicos. |
| i | Posición de cada columna (de cada autoconcepción) ante las restantes. | Considera afines a la B y a la C. Como <i>deformaciones</i> suyas, la D y la I. Considera frívolas a la E, F y H. | Considera afines a la A y C. Parciales, la D y H. | Considera afines a la A y la B. También a la I. Parciales, a la F y H. |
| | Algunos representantes de cada Autoconcepción. | Plotino. Escoto Erigena. Malebranche. Jacobi. | Aristóteles. Leibniz. | Estoicos. Bruno. Spinoza. |

PROYECTO DE UNA TABLA ANALÍTICA DE ALGUNAS AUTOCONCEPCIONES DE LA FILOSOFÍA COMO ESPECIALIDAD (II)

| II | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Tipos analizados Trámites a cubrir | D | E | F | |
| a | Determinación del material recurrente explotable por la Filosofía. | Las "falsas conciencias", la "enajenación" individual. | <i>Idola fori, Idola theatri</i> Enredos lingüísticos, <i>Puzzles, Riddles...</i> | <i>Dianoia ton doxon</i> enajenación, en sentido social. |
| b | Explicación atribuida a la recurrencia del material. | "Caída existencial" (<i>Verfallen, Entfremdung, alienation</i>). | Imperfección constitutiva de los mecanismos del lenguaje. | Conflictos de intereses de intereses de individuos, razas, clases sociales. |
| c | Estructura atribuida al problema filosófico. | ¿Cómo la conciencia se aleja de sí misma y se determina en el No-Yo, etc.? | Confusiones, <i>systematically misleading</i> . | Diversidad en las opiniones y valores. Relativismo. |
| d | Formulación del dominio de la Filosofía. | Las "vivencias" de la conciencia. | Las aporías, las paradojas. | Las opiniones generales, los tópicos en conflicto. |
| e | Técnicas y métodos más peculiares. | Análisis fenomenológico, Angustia... | Sustitución de unas frases por otras. <i>Ostentation</i> , análisis semántico. | Análisis, aforismos, exhortaciones, estilo parénético. |
| f | Autojustificación del oficio. | Autognosis, liberación de la subjetividad. | Reparación de averías. Eliminación de confusiones. | Colaboración a la conquista de la felicidad, armonía. |
| g | Criterios distintivos con los otros oficios. | Los demás oficios son "enajenantes". | Los demás oficios fuente de errores y confusiones. | Los demás oficios adolecen de una perspectiva unilateral. |
| h | Oficios considerados como más afines al propio oficio de la Filosofía. | Pástor (del Ser). Poetas líricos. | Psicoanalista. Fontanero. "Quitamanchas". | Moralista. Médico. |
| i | Posición de cada columna (de cada autoconcepción) ante las restantes. | Considera como "mitológicas" a la A, B y C. Afines, a la G y a la I. Frívolas a la E y F. | Considera "metafísicos" a A, B y C. Deformaciones a F y H. | Considera frívolo a E. Metafísicos a casi todos los demás. |
| | Algunos representantes de cada Autoconcepción. | Pirrón. Fichte. Kierkegaard. | Protágoras. Montaigne. Wittgenstein. | Cínicos. Epicuro. Pragmatistas. |

PROYECTO DE UNA TABLA ANALITICA DE ALGUNAS AUTOCONCEPCIONES DE LA FILOSOFIA COMO ESPECIALIDAD (III)

| III | | | | |
|--|--|---|--|---|
| Tipos analizados Trámites a cubrir | G | H | I | |
| a | Determinación del material recurrente explotable por la Filosofía. | "Apariencias", Fenómenos. | Las "especialidades" de la Cultura humana, los "oficios". | Las categorías (naturales, culturales) en su enfrentamiento. |
| b | Explicación atribuida a la recurrencia del material. | Proceso dialéctico del mismo conocimiento. | El mismo desarrollo histórico-cultural. | La <i>symploké</i> , en cuanto proceso natural e histórico-social. |
| c | Estructura atribuida al problema filosófico. | La insuficiencia de los fenómenos, en cuanto evocan las esencias. | Las incoherencias, los desajustes entre los procesos culturales. | Las contradicciones. ¿Por qué esto es así y no de otro modo? |
| d | Formulación del dominio de la Filosofía. | Todo ente, en cuanto fenómeno. | Los objetos culturales. | La totalidad de las categorías, en cuanto remiten a las Ideas. |
| e | Técnicas y métodos más peculiares. | Análisis estructural. Construcción de estructuras. | Diálogo. | Análisis recursivo y estructural. |
| f | Autojustificación del oficio. | Recuperación de la conciencia transcendental. | Colaboración al proceso cultural por la crítica y coordinación. | Paideia. |
| g | Criterios distintivos con los otros oficios. | Se mantienen en la capa de las "apariencias". | Son "creadores ciegos" de Cultura. | Alta valoración de los demás oficios como creadores de "lo que hay". |
| h | Oficios considerados como más afines al propio oficio de la Filosofía. | Escultor. | Periegeta, Explorador. | Pedagogo, Geómetra, Economista, Político. |
| i | Posición de cada columna (de cada autoconcepción) ante las restantes. | Afinidad con A y B. Parciales a los restantes. Frívolas a la E y F. | Superficiales (o parciales) la E y F. Metafísicos, la A, B y C. | Afinidad con la columna metafísica C. Metafísicas, la A y B. Parciales, la F. Frívola, la E ("sofista", en el sentido del diálogo de Platón). |
| | Algunos representantes de cada Autoconcepción. | Megáricos. Descartes. Husserl. | Sócrates. "Filosofía de la Cultura". | Platón, Kant, Hegel, Marx. |

El professor Bueno prosegueix tractant la relació de la Filosofia amb les Ciències, amb la seua "República", tot i intentant de respondre als arguments de Sacristán sobre la "insustancialitat" gnoseològica de la Filosofia i sobre la inconsistència del camp filosòfic. La peça fonamental de la seua argumentació en aquest punt és la recuperació del concepte platònic "symploké"⁽¹¹⁰⁾. Sota el "postulat de *symploké*" es produeix l'assumpció del caràcter materialista i dialèctic de la racionalitat específicament filosòfica, que s'exerceix sobre les idees entreteixides:

"La experiencia -el 'mundo'- no queda agotada por la enciclopedia de las ciencias, como quedaba agotada por la enciclopedia de las ciencias, como quedaba agotada por las especializaciones de la praxis surgidas en la diferenciación del trabajo social: por ello, es necesario un saber filosófico, cuyo tema no se sitúa, ciertamente, más allá de la experiencia, sino en su propio interior, regresando, por así decir, a los componentes transcendentales, a las 'ideas', en tanto dan no ya un sistema, sino una 'symploké'."⁽¹¹¹⁾

Definida així la tasca de la Filosofia, Bueno intenta d'oferir un esborrany de l'"agrupament" de les Idees que constitueixen el tema de la Filosofia acadèmica. Tot i combinant els diferents criteris arriba a un esquema semblant a aquest (elaboració del que presenta a la pàg. 269):

I. Com a Filosofia Transcendental... ..

| | A) Lògica | B) Epistemològica | C) Ontològica | |
|------------------------------------|------------------|-------------------|---------------|-----|
| II. Com a Filosofia regional... .. | a) Física | a.A | a.B | a.C |
| | b) Biològica | b.A | b.B | b.C |
| | c) Antropològica | c.A | c.B | c.C |

(110).- *El Sofista*, 252 e; 259 c; 260 b; *El Polític*, 278 b.

(111).- G. Bueno: *El papel de la Filosofía...*, 243-244; Sobre aquest tema hom pot veure: G. Bueno: *Ensayos materialistas*, Madrid, 1972, cap. III de l'assaig I i els caps. III i V de l'assaig II; P. Falop Jonqueres: "Symploké", a M. A. Quintanilla (edit.): *Diccionario de Filosofía Contemporánea*, Salamanca: edic. Sigueme, 1976, pp. 466-468; sobre el concepte "Symploké", hom pot veure també: J. M. E. Noravcsik: "SYMPLÖKE EIDON", *Archiv für Geschichte der Philosophie*, 42/2, 1960. No és estrany, doncs, que el professor Bueno li donés el nom de "Symploké" a

Bueno enuncia aleshores alguns altres arguments sobre la conveniència de la Filosofia com a especialitat acadèmica, com ara el que no hi ha cap altra disciplina que pugui assumir la seua tasca⁽¹¹²⁾. Un argument fonamental n'és:

"... la significación práctica principal de la Filosofía, la que justifica la conveniencia de su cultivo como institución académica, no debe buscarse, ni en su influencia en las ciencias positivas, ni en las perspectivas que pueda abrir o cerrar a la novela, ni siquiera en las directrices a los programas políticos, sino, sobre todo, en la influencia directa de la Filosofía institucional en la edificación misma de la propia conciencia individual, que, a su vez, es una categoría política de primer orden en nuestra cultura. La Filosofía se nos revela así como uno de los componentes imprescindibles en la instauración de la *paideia*: tal es la herencia socrática. La Filosofía académica tiene, entonces, una función eminentemente pedagógica, pero en el sentido más profundo de esta palabra, *en el sentido en que la Pedagogía es una parte de la Política. Es imposible una educación general al margen de la disciplina filosófica.*"⁽¹¹³⁾

Després d'un epígraf sobre Filosofia i Escatologia, conclou el professor Bueno amb un darrer capitulet, que es tanca, al fil d'una nova crítica explícita a Sacrietán, tot i oferint la seua proposta de presència curricular de la Filosofia. S'hi diu:

"...¿la organización actual de los estudios de Filosofía responde al esquema de la Filosofía que hemos diseñado? A juicio de muchos, y desde luego el mío propio, no: si la Filosofía quiere vivir en la 'república de las ciencias', el licenciado en Filosofía debe ser urgentemente formado en la proximidad de estas ciencias: acaso la Física o las Matemáticas son más necesarias al especialista en Filosofía que el Latín o el Griego -dado que no hay más remedio que elegir-. Esto plantea nada menos que la cuestión de si es preciso trasladar la Filosofía de las Facultades de Letras a las Facultades de Ciencias, que institucionalizan esas 'dos culturas' de las que ha hablado C. P. Snow. Pero, por otro lado, hay disciplinas antropológicas indispensables en la formación del especialista en Filosofía: la Economía, la Lingüística, la Etnología. Según esto, y aprovechando la propia expresión de la Facultad actual -'Filosofía y Letras'- que pone la Filosofía a un lado y todas las Letras al otro, la especialidad en Filosofía podría quedar en la Facultad de Filosofía actual, siempre que el plan de estudios fuese reformado a fondo. Ciertamente, esta reforma

un llibre de Filosofia per al curs tercer de B.U.P.

(112).- Bueno, *El papel de la filosofía...*, pp. 270 i ss.

(113).- *Ibid.*, p. 275.

exige la supresión de los cursos comunes -que constituyen una especie de 'superbachillerato' en Letras- cuya razón de ser es puramente circunstancial (herencia de cuando en el bachillerato se estudiaba 'poco Latín y menos Griego'). Suprimir los cursos comunes no significa suprimir las asignaturas comunes (a todas las especialidades o a alguna de ellas): de este modo, cada especialidad en la Facultad de Filosofía y Letras dispondría de cinco cursos, y la especialidad en Filosofía, de otros tantos (la Filosofía, como asignatura común a todas las especialidades -menos, naturalmente, a la sección de Filosofía-, no tendría que cursarse en los primeros años). Es urgente, por lo demás, que en el plan de estudios de la sección de Filosofía se incluyan cursos de Física, de Biología, de Etnología, de Economía, y no como asignaturas optativas, sino preceptivas. Todo lo que no sea caminar por este lado es arruinar la misión de la especialidad."«114»

Hom diria que les darreres ratlles de Bueno es rellisquen cap al terreny utòpic, quelcom que havia criticat de l'opuscle de Sacristán.

De la polèmica que es va suscitar amb l'aparició del llibre de Bueno donen raó algunes contribucions, com ara:

* Abellán, J. L.: "Polémica en filosofía: su función en los estudios superiores", en *Insula*, núm. 288 (nov. 1970), recollit en el seu llibre *La cultura en España (Ensayo para un diagnóstico)*, Madrid: Edicusa, 1971, pp. 121-130.

* Morales, J. C.: "Sobre una polémica reciente en torno a la filosofía", en *Teorema*, núm. 1 (1971), pp. 133-137. En síntesi, Morales considera-hi, pel que fa a la divergència Sacristán-Bueno: "La contraposición adjetivo-sustantivo refleja exactamente, a mi entender, y a pesar de todo, esta divergencia fundamental." (p. 143). L'article de J. C. Morales s'obria amb una mena de missatge al futur que un treball com aquest no pot pas deixar d'arreplegar:

"El futuro historiador que siga el apacible y somnoliento recorrido de la filosofía española de los últimos treinta años habrá de detenerse, sorprendido y admirado, ante esta polémica; detenerse y examinar el acontecimiento con detalle, en lo que tiene de sustancia, ciertamente, pero, sobre todo, en lo que tenga de síntoma y de fermento, de revelación y de provocación." (p. 139).

(114).- *Ibid.*, pp. 313-315. La obra de C. P. Snow esmentada és *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge, 1959, que hauria d'estar ampliada l'any 1964: *The Two Cultures and A Second Look. An Expanded Version of The Two Cultures and The Scientific Revolution*, publicada també a Cambridge. Hi ha una versió castellana, a cura de Salustiano Masó, Madrid: Alianza, 1977.

El mateix número de la revista *Teorema* informa d'una "Cátedra crítica" (celebrada a València, el 4 de febrer de 1971) on es discutiren, amb la presència de G. Bueno, les tesis dialèctiques i acadèmiques de l'esmentat professor. Participaren-hi J. Sanmartín, A. García Suárez i altres. En dóna una referència A. García Artal (pp. 145-146).

- * Pizán, Manuel: "Gustavo Bueno", en el diari *Madrid*, 8/VII/1970 i 16/VI/1971, recollit en el seu llibre *Los hegelianos en España*, Madrid: Edicusa, 1973, pp. 65-75. El judici de Pizán sobre el llibre de Bueno és: "Porque el libro aborda, nada menos, el saber en su conjunto, y no es realista pretender agotarlo en una obra, aunque sea tan heterogénea -en el sentido de que hay de todo, como en cajón de sastre- como la de Gustavo Bueno. Pero me parece que, lo mismo que sus fallos son resultado de sus méritos, ellos mismos constituyen un mérito. El de ser una obra abierta, viva, dinámica, dialogante. Puede resultar a veces sistemáticamente confuso, pero es debido a simple exuberancia ideológica. Y aunque se discepe de algunos puntos concretos, no por ello se puede dejar de reconocer la densidad e importancia de esta obra. (...) Lo que me parece manifiesto es que la importancia del libro de Bueno, tanto por los problemas que específicamente trata como por los que suscita, y, sobre todo, porque puede ser el punto de partida de una crítica de la crítica utópica de la *gauche divine* y de lo que se ha llamado, supongo que injustamente, *escuela catalana*, tan necesario y aún por hacer." (pp. 69 i 75 de l'edic. cit.).

[1975: Plans de Cruz Martínez]

Tot seguint la Llei General d'Educació, que com hem vist establia un calendari d'aplicació de la reforma pel qual el curs de tercer de B.U.P. començava a impartir-se l'any acadèmic 1974-1975, el B.O.E. va publicar el 18 d'abril de 1975 el Decret 160, d'aquell any, que establia el Pla d'Estudis del curs de Filosofia. S'hi establien les següents disposicions:

1ª.- La Filosofia havia d'impartir-se al Tercer Curs de Batxillerat, amb un horari de 4 hores setmanals.

2ª.- La Filosofia era una matèria comuna i s'enquadrava dintre de l'àrea social i antropològica.

3ª.- El programa obligatori de Filosofia constava de 21 temes:

- 1.- El saber filosòfic.
- 2.- El hombre y su mundo. La estructura psíquica del hombre.
- 3.- La percepción.
- 4.- Imaginación. Memoria.
- 5.- La inteligencia.
- 6.- La motivación. La voluntad.
- 7.- El problema de la libertad.
- 8.- Comunicación y lenguaje.
- 9.- El lenguaje formal. La lógica.
- 10.- Cálculo lógico: Lógica proposicional.
- 11.- Cálculo lógico: Lógica de clases.
- 12.- La metodología del saber científico.
- 13.- Verdad y certeza. Diversos criterios.
- 14.- La dimensión social del hombre.
- 15.- La dimensión moral del hombre.
- 16.- Sistemas morales. Éticas materiales y éticas formales.
- 17.- Justicia y derecho. Los derechos humanos.
- 18.- La persona humana.
- 19.- El problema de la realidad.
- 20.- El problema religioso.
- 21.- El sentido de la existencia humana."

Els autors dels manuals d'aquest Pla d'Estudis coincideixen en dividir els temes en uns 5 blocs: Introducció a la Filosofia (tema 1), Psicologia (temes 2-7), Lògica i Teoria del Coneixement (temes 8-11 i 12-13), Sociologia i Ètica (temes 14 i 17, i 15 i 16) i Metafísica (temes 18-21).

4ª.- A més a més, s'hi establien els objectius generals que la Filosofia havia d'aconseguir en el B.U.P., els quals es concretaven en diversos llocs, com ara:

"A la Filosofía le corresponde en este nivel de enseñanza una función integradora y fundamentante de los diversos saberes en los que el alumnado está siendo informado."

"Ha de ayudar al alumno a lograr una ponderada actitud crítica que le permita una participación en la sociedad y en la cultura mediante la educación en la libertad responsable."

"A la Filosofía le corresponde de un modo específico el desarrollo de la formación humanística del alumno como profundización del conocimiento sintético del hombre y apertura al planteamiento (racional, reflexivo) de cuestiones últimas. A este fin se pondrá especial cuidado en el dominio crítico de la expresión verbal y en la lectura comprensiva y comentario de textos filosóficos debidamente escogidos."

"Ha de educar a los alumnos en la formación de hábitos de pensar y en el rigor del pensamiento abstracto; en la progresiva adquisición de unos conceptos de origen filosófico y en el vocabulario técnico; en el conocimiento de grandes autores y corrientes filosóficas que forman parte integrante de nuestra cultura."

Malgrat el quadre d'inestabilitat social i política on aparegué el programa i els canvis que aviat s'esdevindrien, aquest programa hauria de durar un parell de dècades. Aviat aparegueren els primers estudis i es publicaren els manuals corresponents⁽¹¹⁵⁾.

Cinc mesos després de la publicació del Pla de tercer de B.U.P., el 6 de setembre de 1975, ja amb la Dictadura agònica, publicava el B.O.E. una

(115).- Del manuals oferim una relació a la part bibliogràfica d'aquest treball. Entre els estudis que aviat es publicaren per tal d'explicar el nou temari, esmentarem ací dos de caire ben diferent:

- * AA. VV.: *La filosofía en el B.U.P.*, Madrid, editorial "Dorcas", Madrid, 1977, 631 pp. Publicació que recull les ponències, que explicaven cadascú dels nous temes, presentades a un curs sobre "La Filosofía en el B.U.P.", celebrat a Alcalá de Henares, en setembre de 1976. Amb pròleg de José Todolí Duque, s'hi afegien contribucions de professors de tendència escolàstica i conservadora, como ara Antonio Millan Puelles, Alejandro Llano Cifuentes, Jesús Cordero Pando, Jesús Rodríguez Marín, Pascual Martínez Freire, Manuel Sánchez Cuesta, José María Bochenski, Evandro Agazzi, Jesús Vázquez Rodríguez, Modesto Santos Camacho, Antonio Fernández Galiano, Leopoldo Eulogio Palacios, Sergio Rábade Romeo i Enrique López Castellón. L'esmentat Todolí hi afegeix un capítol sobre el comentari de text.
- * Ismael Guallar Sancho: *Programación de Filosofía (3º B.U.P.)*, Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza, 1979. Guallar segueix Agustín Ubieta Arteta i altres autors de l'I.C.E., analitzant com ha de ser la programació al Batxillerat -tot seguint un model d'objectius-, i quina hauria d'estar una programació "llarga" i una altra de "curta", on glossa tots els temes del nou pla, afegint-ne una selecció bibliogràfica.

resolució de les Direccions Generals d'Ordenació Educativa i d'Universitats i Investigació, per la qual es desenvolupava la disposició transitòria quarta de l'Ordre de 22 de maig, ja citada, publicada al B.O.E. del 18 d'abril de 1975, on llegim:

"El Decreto 3514/1914, de 20 de diciembre, reclama la mayor uniformidad posible de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios. En consecuencia, la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975, en su disposición transitoria cuarta, faculta a las Direcciones Generales de Ordenación Educativa y de Universidades e Investigación para dictar las instrucciones adecuadas en orden a que las enseñanzas del COU tengan a nivel nacional la uniformidad necesaria. Esta uniformidad debe basarse en una cierta analogía de las enseñanzas del curso de Orientación Universitaria, impartido en todas las Universidades, con este fin se establecen unos temarios únicos a los que se ajustarán las enseñanzas del curso.

A partir del curso 1975/76 las enseñanzas del COU... serán impartidas por todas las Universidades españolas, de acuerdo con los temarios que figuran en el anexo de esta disposición."

El temari esmentat era el següent:

- 1.- El problema de la naturaleza en el pensamiento griego.
- 2.- Hombre y sociedad en el pensamiento griego.
- 3.- Cristianismo y filosofía: San Agustín.
- 4.- Santo Tomás de Aquino y el apogeo de la Escolástica.
- 5.- Guillermo de Ockam y la crisis de la Escolástica.
- 6.- El Renacimiento y el origen de la modernidad.
- 7.- Kepler y Galileo. La lucha por el método experimental.
- 8.- El racionalismo.
- 9.- El empirismo.
- 10.- La ilustración.
- 11.- El idealismo transcendental de Kant.
- 12.- Hegel y la dialéctica.
- 13.- El positivismo: Comte.
- 14.- El marxismo.
- 15.- Historicismo y vitalismo.
- 16.- Fenomenología y filosofía de la existencia.
- 17.- El personalismo cristiano.
- 18.- El neopositivismo y la filosofía analítica.
- 19.- Panorama del pensamiento actual."

D'acord amb la resolució esmentada, i la posterior de 17 de març de 1978, els ensenyaments del COU adquireixen una uniformitat nacional desenvolupant-se el referit temari. Ara bé, com que l'Ordre Ministerial de 22 de

març establí que per al curs 1978/79 havia d'implantar-se un temari de "Teoria del Coneixement" fou necessària l'Ordre Ministerial de 13 de juliol de 1978 (B.O.E. de 31 de juliol) que mantenia la "Història de la Filosofia", tot i argumentant:

"El plan de estudios de COU, que se regula en la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975, establece la Filosofía como materia común, especificando que impartirán enseñanza de Teoría del Conocimiento. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos educativos de dicho curso, se ha estimado más procedente que la referida materia tenga como temática general la Historia de la Filosofía."⁽¹¹⁶⁾

A la dècada dels 80 i fins la reforma socialista, els districtes universitaris gaudiren d'una certa autonomia per establir els programes d'Història de la Filosofia per al C.O.U., constituint-se les anomenades "Comissions de Coordinació del Districte Universitari", encapçalades per un catedràtic com a coordinador.

Deixant de banda l'esdevenir de l'assignatura d'Història de la Filosofia, tornem a situar-nos a setembre de 1975: amb albes tràgiques s'anunciaven fets històrics⁽¹¹⁷⁾.

(116).- Veure: B. Bayona et. al.: *La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU. Visión de alumnos y profesores*, ja citat, pp. 62-63 i *passim*.

(117).- Encara que potser no cal recordar-ho, els esdeveniments foren: El 20/XI/1975 mor el dictador Francisco Franco. Dos dies després, Juan Carlos de Borbón y Borbón es proclamat rei d'Espanya. El 3/VII/1976, Adolfo Suárez, fins aleshores, "ministro secretario general del Movimiento", substituï Carlos Arias al front de la presidència del Govern; El 18/XI/1976 les Corts aproven la Llei per a la Reforma Política. Sotmesa a referèndum, es aprovada el 15/XII/1976. L'any següent es promulga la llei electoral i comencen a inscriure's els partits polítics. Al temps s'atorguen successives amnisties, com ara al desembre de 1975, a l'estiu de 1976 i a l'estiu de 1977; Una coalició de partits de centre-dreta, la "U.C.D.", encapçalada per A. Suárez es manté al front del Govern després de les eleccions de 1977 i 1979. El 6/XII/1978 va estar aprovada en referèndum una nova Constitució. El 27 de desembre fou promulgada. Després dels referèndums del 25/X/1979, Euskadi i el Principat de Catalunya disfrutarien de sengles Estatuts d'Autonomia; situació legal que, amb diferències, aviat va estendre's a altres nacions.

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (I)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|--------------------|---|---|---|--|---|---|
| 1807 12 jul. | Monarquia de Carles V (IV d'Espanya) i el seu vàlid Godoy. Ministre de Gràcia i Justícia: Caballero. Força reaccionària. | "Real Cédula", amb un "Plan General de Estudios". | Control de l'ensenyament superior. | La Facultat (menor) d'Arts s'anomenarà de Filosofia (que esdevé centre de l'ensenyament secundari). | Anti-enciclopedistes. F. X. Dorca i Parra. | Els esdeveniments de 1808 impediren la seua aplicació. |
| 1813 9 set. | Regència. Monarquia de Ferran IV (VII d'Espanya). Corts de Cadis. Junta d'Instrucció Pública, encapçalada per Manuel José Quintana. Liberal (utòpica). | "Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción Pública", de 9 de setembre. (Informe previ). | Informe de reforma segons l'ideari liberal (ensenyament igualitari, general, unificat i lliure). Força utòpic. | Divisió tripartita de l'ensenyament secundari: Matemàtica, Lògica i Ètica. Absència de la Metafísica. | Condorcet, Jovellanos. | El canvi de conjuntura va impedir el seu debat parlamentari. |
| 1813 | id. Liberal (pragmàtica). | Altre Informe redactat per un grup de professors de Salamanca, com Miguel Martel. (Altre informe previ). | Ideari liberal, encara que més pràctic i menys ideològic. | Ensenyament Secundari de 5 anys, amb Matemàtiques, Fisiologia o veritable Metafísica, Lògica i Moral. | Locke, Helvecius, Cabanis, Bentham, J. J. Muñoz i Capilla. | id. |
| 1821 12 jun. | Trienni Constitucional. Gabinet de Bardaxí. Liberal. Competències a la Secretaria de Governació i a les Cambres. | "Reglamento General de Instrucción Pública" | Segueix l'informe de Quintana de 9/IX/1813. Es va crear una càtedra d'Ideologia a la U. C. de Madrid. | L'Ensenyament Secundari a "universitats de províncies", que havien d'incloure una càtedra de Lògica i Gramàtica general i una altra de Moral i Dret Natural. Manuals: Jacquier, Goudin. | Destutt de Tracy i els Ideòlegs. | Recepció dolenta. No es va desenvolupar legislativament. |
| 1824 14 oct. | Reacció absolutista borbònica. Competències al Secretaria de Gràcia i Justícia, més clericalista i reaccionària, encapçalat per Calomarde. | "Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino". Autor: P. Manuel Martínez. Desenvolupat per a l'ensenyament secundari amb un "Reglamento general de las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades". | Uniformitat, centralització i control bel·ligerant de l'ensenyament. A més, els mateixos graus a la Facultat menor que a les majors. | Filosofia com a "regina scientiarum". Tres anys a la Facultat menor, amb "Dialèctica i Ontologia", al primer curs, i "Cosmologia i Psicologia" (aquesta més bé Ètica), al tercer. Manual: Andrés de Guevara y Basoazabal. | Escolasticisme, amb pretensions enciclopèdiques. | Es va mantenir durant una dècada, malgrat els greus esdeveniments polítics. |
| 1826 | | | | | | |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (II)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|-----------------|---|---|--|---|---|--|
| 1836 4 ago. | Regència de Maria Cristina. Cap del Gabinet: Mendizabal. Ministre de Governació: Duc de Rivas (Encarregat de la instrucció: Istúriz). Liberal moderada. | "Real Decret", promulgant un Pla d'Instrucció. | Ideari liberal moderat: il·lustrat i elitista. Ensenyament secundari dividit en elemental i superior. | L'elemental incloïa, entre altres assignatures, Elements d'Ideologia, de Religió, de Moral i de Política. Amb més extensió al superior. Llibertat llibre de text, però aprovació de programes. | Ideòlegs. Kant. Economistes polítics. | Abans de la publicació del Decret, Mendizabal fou substituït pel més moderat Istúriz. |
| 1836 | Regència. Govern de Calatrava. Direcció General d'Estudis encapçalada per Manuel José Quintana. Liberal progressista. | "Arreglo provisional", abans de començar el nou curs a corre-cuita, dictat per la restituida Direcció General. | Esmenes provisionals al Pla Calomarde. Modificacions als plans superiors i noves assignatures a la secundària. | Al primer curs s'estudia "Lògica i Gramàtica general" i al tercer i darrer "Filosofia moral" i "Fonaments de religió". Els professors no acompanyen llurs alumnes, com al Pla de Calomarde. | Condorcet, Jovellanos. Crítics de les orientacions ultramontanes. | No va estar satisfactori per a cap dels sectors liberals, més radicalitzats. |
| 1838 | Regència. Govern del Comte d'Oflavia. Ministre de Governació: Marqués de Someruelos. Liberal moderada. | Es remet a les Cambres un projecte sobre l'ensenyament secundari i superior. Projecte de llei. | Afegia al del Duc de Rivas, 1836, la "nacionalització" de la secundària. | | | Les dificultats del tràmit parlamentari el feren reïr. |
| 1841 12 jun. | Regència del general Espartero. Ministre de la Governació: Fernando Infante. Tornen els liberals progressistes, més prop dels moderats. | Es remet a les Cambres un projecte sobre l'ensenyament secundari. Projecte de llei més general, amb desenvolupament per decret. | Segueix els plantejaments progressistes entenent la llibertat d'ensenyament com llibertat de creació d'establiments. | Es mantenia certa confusió entre el grau superior de l'ensenyament i el secundari (filosòfic), doncs les universitats havien d'obrir almenys dues facultats i un institut. | | Va caure el Govern tot just quan es presentava el projecte. |
| 1843 | Espartero. Gabinet: Rodil. Ministre: Gómez de la Serna. Nominalment liberal progressista. | Decrets. | | Es crea amb rang propi la Facultat universitària de Filosofia. | | La caiguda d'Espartero (juliol) suposa la seua derogació. |
| 1845 17 set. | Isabel I (II d'Espanya). Govern de Narváez. Ministre de Governació: Pedro José Pidal. Cap de la Secció d'Instrucció Pública: | "Pla General d'Estudis". | Criteri unificador i centralista. Més didàctic i elitista. Afrancesat. Llibres de text: llista tancada. | Secundària elemental (5 anys) amb principis de Psicologia, Ideologia i Lògica (segon) i Principis de Moral i Religió (tercer). Secundària d'ampliació, la seua secció de lletres amb una "Filosofia, amb un resum de la seua història". | Victor Cousin i els eclèctics. Laromiquière. Servant-Beauvais. Tomás García Luna. José López-Urbe y Osma. | Malgrat l'estabilitat política, deixava qüestions per resoldre (secundària) i s'enfrontava a l'Església. |
| 1846 | Antonio Gil de Zárate. Liberal moderada. | Programa d'Història de la Filosofia (R.O. 24 de juliol de 1846) | | | | |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (III)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|----------------------------|---|---|---|---|-----------------|---|
| 1847 8 jul. | id. Ministre de Governació: Nicomedes Pastor Díez. Liberal moderat (fracció puritana) | "Real Decret". | | Separació definitiva de la Facultat de Filosofia i l'Ensenyament Secundari. Es suprimeix la part d'Ideologia. | | Quelcom que ha estat definitiu. |
| 1850 26 gen. 28 ago. | Isabel I. Dècada moderada. Gabinet: Bravo Murillo. Ministre de Governació: Manuel de Sijas Lozano. Moderantisme agreujat pels esdeveniments de 1848. | Instrucció de 26 de gener de 1850. Pla d'Estudis de 28 d'agost del mateix any. | Control religiós de la moralitat. Torna a dissenys curriculars antics. | Vinculació de la Filosofia a la Literatura i a les Ciències Psicològiques (Ètica). | | Les mesures de control s'agreujaren amb el Concordat de 16 de març de 1851. |
| 1852 10 set. | id. Ministre de Governació: Vicente González Romero. Moderantisme. | Decret amb un Pla d'Estudis. | Mesures de control: Llibre de text únic. Publicació de programes. | Fi dels "Principis de moral i religió" (els continguts religiosos tornen als clergues). D'ençà, Psicologia, Lògica i Ètica. | | Al desembre va caure Bravo Murillo. |
| 1855 | Bienni Progressista. Ministeri: Espartero-O'Donnell. Ministre de Foment: Alonso Martínez. Tornen els liberals progressistes. | Projecte de llei, elaborat pel Ministeri. | Les diferències amb els moderats ja només són la generalització de la secundària i el grau de secularització. | Es substitueix el títol de batxiller en Filosofia pel d'"aprovat en ensenyament secundari". | | Malgrat no prosperar el projecte, va estar incorporat parcialment a la llei Moyano. |
| 1857 9 set. | Nou gabinet de Narváez. Ministre de Foment: Claudio Moyano. | "Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa" (Llei Moyano). | Llei general d'ordenació del sistema educatiu, moderada: elitista, regulació de programes i uniformitat de llibres de text. | Dues etapes a la secundària: estudis generals -amb dues etapes de 4 i 2 anys- (el batxillerat en arts) i els estudis d'aplicació. | | Els seus trets fonamentals es mantindrien fins la Llei General d'Educació, de 1970. |
| 1866 9 oct. | id. | Decret amb Pla d'Estudis. | | S'introdueix la Filosofia a la segona etapa (3 anys), amb lliçons diàries. | | |
| 1867 15 jul. | id. Ministre: Manuel de Ordoño. | id. Destitucions de càtedràtics. | | Primer anys: Psicologia; segon: Lògica; tercer: Ètica i Fonaments de Religió. | Anti-krausista. | Aviat es capgirà la conjuntura política. |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (IV)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|--------------------|---|---|--|--|---|--|
| 1868 21 oct. | Començament del se- xenni revolucionari Govern de Serrano. Ministeri de Manuel Ruiz Zorrilla. | Decrets amb refor- mes. | Liberalisme radical. For- malisme di- dàctic. | Filosofia a la secun- dària: Psicologia, Lò- gica i Filosofia moral (amb llatí) o Lògica, Biologia i Ètica, i Cosmologia. | J. F. Krause. H. Ahrens. J. Sanz del Rfo. | La tasca legislativa del Sexenni va estar derogada per la Res- tauració. |
| 1873 2 jun. | I República. Govern: Estanislau Figueres. Ministre: Eduardo Chao. | Decrets: Sobre l'ensenyament superior. | "Instrucció integral". | Divideix: Facultat de Filosofia i Facultat de Lletres. | Giner de los Rios. | id. Els decrets no arriva- ren a en- trar en vi- gor. |
| 3 jun. | Liberalisme revolu- cionari. | Sobre l'ensenyament secundari. | Sistema cur- ricular molt flexible. | Antropologia, Lògica, Biologia i ètica, Cos- mologia i teodicea. | | |
| 1875 26 feb. | Restauració: Alfons V (XII d'Espanya). Govern de Cánovas. Ministre: Manuel de Orovio. Conservador | Decret, amb una circular als Rec- tors. | Mesures de control: De- claració de fidelitat po- lítica. | Qüestió universitària. Els catedràtics libe- rals són separats. | Anti-krausis- ta. Tradiciona- lista. | Impulsà, paradoxal- ment, la I.L.E. |
| 1876 29 des. | id. Constitució conser- vadora. Ministre: Comte de Toreno. | "Proyecto de ley de bases para la for- mación de la de Instrucción Públi- ca". Novament un projecte general. | Catolicisme. Control. | S'inclou la religió i la moral catòlica a l'ensenyament secunda- ri. | id. | Pels entre- bancs al debat par- lamentari, fou retirat. |
| 1880 13 ago. | id. Ministre: Fermín Lasala y Collado. Conservador. | Pla d'Estudis. (amb especificacions sobre ensenyament domèstic, creació de centres, etc.) | Al servei de les classes dominants i les ordes re- ligioses. | | id. | Aviat arri- bà el torn d'alternàn- cia. |
| 1881 3 mar. | Govern de Sagasta. Ministre de Foment: Albareda. Liberal. | Circular als Rec- tors (s'hi derogava la d'Orovio). | Llibertat de càtedra i en- senyament. | Tornen els catedràtics liberals. | Krausista. | Augment de la influèn- cia de la ILE. |
| 1885 15 ago. | Govern de Cánovas. Ministre de Foment: Alejandro Fidal y Món (de la ultra- dretana "Unión Ca- tòlica"). Ultramontana. | Decrets (6/XI/1884 i, principalment, 15/VIII/1885). | S'introdueix el "centre assimilat" i es donen més eines de con- trol a l'Es- glésia. | | Neo-escolàs- tics: J. M. Ortí y Lara, C. González y Díaz-Tufón, el propi Pi- dal y Món. | L'extremat dels de- crets dic- tats va provocar la caiguda del Govern. |
| 1886 29 jun. | Govern de Sagasta. Ministre: Montero Rios. Liberal (moderada) | Llei. | | L'ensenyament secunda- ri s'inclou a les des- peses de l'Estat. | | Paradoxal defensa li- beral de l'Estat. |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (V)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|----------------------------|--|---|---|---|--------------|---|
| 1894 16 set. | Restauració. Regència de Maria Cristina d'Habsburg. Govern de Sagasta. Ministre: Alejandro Grouizard. (Liberal). | Decret amb Pla d'Estudis, reformant el batxillerat. | 4 anys d'Estudis Generals i Estudis Preparatoris, amb Seccions de Ciències Morals i Físico Naturals. | E. Generals. 3: Psicologia elemental; 4: Principis de Lògica i Ètica. E. Preparatoris. Secció C. Morals: 1: Antropologia general i Psicologia; 2. Sociologia i È. ètiques, i Sistemes filosòfics. | | Es va esmentar-hi l'absència de la Religió. Plantejà el debat del programa únic. |
| 1898 13 set. | Restauració i Regència. Govern Liberal. Ministre de Foment: German Gamazo. Guerra de Cuba. (Liberal). | Pla d'Estudis, defensant una posició educativa liberal moderada. | No accepta el programa únic, malgrat que estableix l'aprovaació de llibres pel Consell d'Instrucció Públ. | | | Amb el Tractat de París, (10/XII/1898) la desfeta colonial és conclusa i ha de canviar el Govern. |
| 1899 26 mai. | Restauració. Gabinet "regeneracionista" de Silvela. Polavieja. Ministre L. Pidal y Mon. (Ultraconservadora) | Reial Decret, defensat una posició educativa conservadora, força ultra. | Mesures de control: Programa únic i llibre de text. | | | Després de les mesures ultres, s'obrí un període reformista. |
| 1900 19 i 20 jul. | id. Ministre (ja) d'Instrucció Pública i Belles Arts: A. García Alix (Reformisme moderat). | Reial Decret, reformant l'ensenyament secundari i Pla d'Estudis. | Doble batxillerat, conciliant posicions tradicionals i modernes. | 1 i 2: Filosofia elemental; 4: Psicologia i Lògica; 5: Ètica i Sociologia; 6: Dret usual | | |
| 1900 jul/ ago. | id. | Sèrie de Decrets (20 i 31/VII, i 2 i 4/VIII). | Reforma de l'ensenyament universitari. | Facultat de Filosofia amb 3 seccions: Estudis Filosòfics, Lletres i Històrics. | | |
| 1900 18 ago. | id. | Reial Ordre. | Precissió de continguts de les assignatures. | Orientació tradicional de Psicologia ("espiritualista") i Lògica (alleugerida). | | A la primavera de 1901 tornaran els liberals. |
| 1901 12 abr. | Govern de Sagasta. Ministre d'Instrucció A. Figuerola, el comte de Romanones. Liberal. | Dos decrets. | Reforma exàmens; voluntarietat de la Religió; llibetat de càtedra. | | | Es buiden les "càtedres" de Religió. |
| 1901 17 ago. | id. | Reial Decret, reformant el batxillerat. | Usos múltiples dels Instituts de segon ensenyament. | | | |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (VI)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|---------------------|---|---|--|--|---------------------------|--|
| 1926 23 ago. | Dictadura de Primo de Rivera. Ministre: Calleja. Reaccionària. | Reial Decret, reformant l'ensenyament secundari (precedit d'altres sobre control del professorat). | Batxillerat Elemental i Universitari. Control llibres de text. | Elemental: 3: Deures ètics i cívics i Rudiments de dret; Universitari. Secció de Lletres: 1: Psicologia i Lògica; 2: Ètica. | | |
| 1927 13 des. | id. | Reial ordre amb els qüestionaris oficials. | | Llibres amb l'intent reaccionari de conciliar "nova et vetera". | | La Dictadura perd suport i caurà el 30/I/1930. |
| 1931 13 mai. | II. República. Govern prov. Alcalá Zamora (dreta liberal). Ministre: M. Domingo (radical-socialisme). | Decret suprimint el Pla de 23/VIII/1926 i restablint-ne el de 1903 (de Romanones!), pel que fa a l'ensenyament secundari. | Mesures provisionals, enfrontades a les de la Dictadura. | | Krausistes i socialistes. | |
| 1931 es- tiu. | id. | El Consell d'Instrucció Pública encapçalat per M. Unamuno) encarrega un projecte a Lorenzo Luzuriaga. | Ideari de l'Escola nova. | 3 graus. Segon dividit en ensenyament bàsic (12-15 anys) i un de preparatori (15-18). | Krausistes. | Va fonamentar l'ideari pedagògic de la República. |
| 1932 / 1933 | id. Govern Azaña. (Acció Republicana) Ministre Fernando de los Ríos. | Nombrosos decrets reformadors. | Diverses mesures, com la llibertat de càtedra. | | | Provoca la reacció dels sectors ultres. |
| 1934 29 ago. | id. Govern Samper. Ministre F. Villalobos (Partit liberal-democrata). Bienni radical-cedista força de dretes. | Sèrie de Decrets contrareformadors i nou Pla de Batxillerat. | Reforma de l'ensenyament. Aspectes moderns a l'avaluació. | Batxillerat: Primer cicle (3 anys); Segon cicle: primer grau (4/5); segon grau (6/7) -amb Filosofia i Ciències socials (Teoria de la Filosofia/Psicologia/Estètica/Ètica/CC. Socials/Teoria de la Ciència/Història de la Filosofia). Textes. llibertat de càtedra. | | Bona aco-llida. El triomf del Front Popular i el colp militar conver-tiren l'educació en una eina de lluita. |
| 1936 / 1939 | Governos de la República. | Nombroses mesures socials i legals. | Educació al servei dels proletaris i camperols. | Introducció de nous currículs. La Filosofia, però, resta marginal als nous currícula. Amb l'exili i la repressió, desfeta de la Filosofia. | | |

TAULA RESUM SOBRE L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA A L'ESTAT ESPANYOL (SEGLES XIX-XX) (VII)

| Data: | Govern i ministre, Tipus de política: | Mesura legislativa: | Continguts: | Ensenyament filosòfic: | Inspiradors: | Resultat: |
|-----------------|--|--|---|---|--|---|
| 1938 20 set. | Dictadura del general F. Franco. Ministre: Pedro Sainz Rodríguez. (Feixista) | Llei que reorganitzava l'ensenyament secundari. | Adoctrinament i control. Batxillerat de 7 anys. | Funció "ancil·lar". Introduc. Fil. (5); T. del Con. i Ontologia (6); Principals Sistemes Filosòfics (7). | Escolastics. Feixistes. | |
| 1939 14 abr. | id. | Ordre establiment els qüestionaris oficials (amb "Instruccions" metodològ.). | | | "Orientació escolàstica fonamental" (sic). | Malgrat els canvis del regim, no es modificarien. |
| 1953 26 feb. | id. Ministre: Joaquín Ruiz-Giménez. (Dretà. Catòlica de "reconciliació"). | "Ley de Ordenación de la Enseñanza Media". | L'ensenyament en mans de l'Església Catòlica. Batxillerat de 4 + 2 anys. | "Elements de Filosofia" (Nocions de Filosofia -quint- i Els sistemes filosòfics -sisé-). | Catòlics. | |
| 1953 30 des. | id. | "Reglamentación provisional del curso preuniversitario" | | S'hi introdueixen els comentaris de textos filosòfics al "preu". | | |
| 1954 21 gen. | id. | | | S'hi disposen els programes de Nocions de Filosofia i Els sistemes filosòfics. | | Els conflictes a la U. de Madrid fan caure el ministre. |
| 1957 31 mai. | id. Ministre: Jesús Rubio García Mina. | Decret establiment nous plans d'estudi (seria posteriorment desenvolupat) | | Programa de Filosofia: Intr., Lògica, Cosmologia, Psicologia, Metafísica i Teodicea, Ètica i Dret, i Sociologia | | Duraria fins l'any 1975. |
| 1963 11 jul. | id. Ministre: Lora Tamarit (Tecnòcrates-DPUS) | Decret | Establia una "Història de la Filosofia i de les Ciències" al "preu" | | | |
| 1963 8 ago. | id. | Ordre que establia els temaris. | | 18 lliçons d'Història de la Filosofia. | | |
| 1975 22 mar | id. Pr.Gov. Arias Navarro; Ministre: Cruz Martínez. Critic. | Ordre, desenvolupant el Pla d'Estudis segons la L.G.E. de Villar Palasi | | 21 temes (Intr., Psicologia, Lògica i T. Ciència, Ètica i Sociol., Metafísica). | Eclèctic. | Malgrat tot, una durada de 20 anys. |

2. La Filosofia fins l'actualitat.

Quan analitzarem "els nous girs de la Filosofia" cap a la meitat del segle XX, ja destacavem la permanència d'aquells corrents engendrats a les primeres dècades, durant la major part de la centúria. És per això que les il·lustracions que en ferem, serveixen bé pel que fa a les quatre darreres dècades. Indicarem ara només el desenvolupaments més remarcables d'aquells corrents.

Fel que fa al corrent fenomenològic-existencialista, que glossàrem abans a propòsit de M. Heidegger, s'ha produït una "urbanització de la província heideggeriana", tot i emprant una expressió de Jürgen Habermas. Aquest filòsof de l'Escola de Frankfurt caracteritza així els deixebles "acadèmics", força divergents entre ells, de M. Heidegger (mantindrem el castellà, per no fer una doble traducció):

"Un buen número de catedráticos y de aquellos que quieren serlo invocan a Heidegger como impulsor de su propio pensamiento. Muchos han tomado sus motivos, los han trabajado y los han desarrollado, pero la mayoría se ha limitado a recibir sus impulsos y han sido empujados por ellos en una u otra dirección. Ciertamente que las posiciones en que termina esa apropiación divergen mucho entre sí. Abarcan, por ejemplo, desde los intentos de recorrer hacia atrás el camino que como alumno de los jesuitas hizo Heidegger desde Santo Tomás hasta Husserl pasando por Brentano, y llegar así, a través de Heidegger, a una renovación de la filosofía cristiana (Max Müller), hasta la sabia modestia que las cimas de la metafísica desciende hasta la vaguada de un escepticismo frágil, reconstruido con precaución a partir de los elementos del escepticismo antiguo (Oskar Becker). Desde la determinación de dar por superada, junto con la metafísica, la filosofía en general, considerándola como una simple propedéutica a la "mitología" de Heidegger (Walter Bröcker), hasta las primeras tentativas de volver a situar la filosofía de Heidegger en el contexto de la gran tradición y de reconciliarla con ella (Eugen Finck). Algunos, henchidos de confianza cosmológica en una naturaleza que permanece igual a sí misma, han abandonado por completo la dialéctica de la historia (Karl Löwith). Y otros caminos conducen, con Heidegger bien amarrado al lado, resueltamente de vuelta a Hegel (Bruno Liebrucks). E incluso discípulos más viejos han encontrado en *Ser y Tiempo* -cosa que sólo puede parecer curiosa a primera vista- una vía de acceso a Marx, para traducir después los conceptos de la analítica del Dasein en los de una filosofía de las pulsiones entendida como filosofía de la historia (Herbert Marcuse) (...)

En el exterior [d'Alemanya], las doctrinas de Heidegger han

llegado hasta América Latina y Japón. Pero, como es sabido, sus impulsos fueron acogidos sobre todo en París. Y el reflujo que desde allí se produce, ha dado lugar después de la Segunda Guerra Mundial a una especie de reimportación de Heidegger: después de la guerra, *Ser y Tiempo* ha llegado a la mayoría de los estudiantes a través del rodeo de *El Ser y la Nada*, es decir, a través del Sartre de *Las Moscas*. Un renacimiento de Heidegger a partir del espíritu de la resistencia: ¡Qué fuente de malentendidos!,"(1)

No menys divergent ha estat la continuació de la filosofia analítica. Hom pot distingir (I) un corrent inspirat pel paradigma de les teories científiques formals i (II) un altre inspirat en l'anàlisi del llenguatge.

El primer corrent es caracteritza pel seu recurs a un llenguatge formal i per una específica referència experiencial, encara que hi trobem orientacions metodiques diferents: el mètode inductivista de Rudolf Carnap, el racionalisme crític de Karl Popper, el mètode de W. Stegmüller, etc. Aquestes diferències metodològiques se inspiren en divergències en el criteri empíric, que s'entén com l'exigència de verificabilitat de tots els principis (Schlick), *id.* de falsabilitat (Popper), *id.* de confirmabilitat parcial (Ayer), *id.* de tradubilitat a un llenguatge empíric (Hempel, Stegmüller). W. v. O. Quine ha replantejat una tesi de Duhem pel que fa a la referència experiencial, particularment en la física, per a qual l'únic control experimental consisteix en confrontar el vell sistema global de la teoria física amb tot el complex de les lleis experimentals. El convencionalisme de Duhem es torna en holisme a l'obra de Quine, doncs tots els enunciats que componen l'estructura de la ciència en un moment determinat són interdependents. Afirmar quelcom contrari és incórrer en un "dogma de l'empirisme" que condueix en darrera instància a la distinció entre qüestions científiques i ontològiques, plantejada per exemple per Carnap, com a transsumpte de la distinció entre allò analític i allò

(1).- J. Habermas: "Martin Heidegger", *Perfiles filosófico-políticos*, pp. 66-67 de l'edic. cit. S'entén perfectament la darrera paradoxa que assenyala l'escriptor de l'Escola de Frankfurt, després del capítol anterior sobre Heidegger.

sintètic⁽²⁾. Des d'altres perspectives s'han oposat a les tesis apuntades sobre les referències experiencials Imre Lakatos, Paul K. Feyerabend -del quals parlarem- i els estudis, diguem-ne, històrics de Thomas S. Kuhn. La referència experiencial ha estat objecte també de les polèmiques entre inductivistes i deductivistes. Aquesta posició és susceptible de crítiques immanents i egredients. D'entre les immanents, destaca allò dit per Paul K. Feyerabend, que consisteix en negar la unitat paradigmàtica inspiradora, doncs les ciències són essencialment "una empresa anarquista", "una habilitat o un art", en definitiva "no tenen una estructura comú, no hi ha elements que es donen en qualsevol recerca científica i que no apareguen en altres dominis⁽³⁾". De les egredients, farem esment de les adreçades-hi per la Teoria crítica, des de la Fenomenologia i des del Constructivisme i des del Pragmatisme⁽⁴⁾.

(2).- W. D. van Quine: "On Carnap's view on Ontology", *The Ways of Paradox*, New York, 1968; id.: *Desde un punto de vista lógico*, Barcelona, 1984.

(3).- P. Feyerabend: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona, 1974, p. 20. El propi Feyerabend, en una significativa nota, ens dóna raó dels "mestres", (estalviant la doble traducció): "¿Quién inventó las ideas que yo defiendo? No Adorno, como dice Jutta. Y tampoco Popper, como escribe Agassi en su confusa explosión. No me interesan efimeros insectos filosóficos como éstos. Pero he aprendido de Protágoras, al cual el mismo Platón le presentó de tal forma que permite que un atento lector pueda refutar la misma crítica de Platón. He aprendido de Kierkegaard, que elaboró excelentes argumentos contra cualquier filosofía de resultados y contra cualquier forma de racionalismo basada en el progreso en el campo de los resultados. He aprendido de Helmholtz, Maxwell, Boltzmann, Duhem y Mach, que hace ya tiempo pusieron en claro que el cambio científico puede derribar cualquier pauta, aunque sea "racional", sin tener que terminar en el caos. He aprendido de Aristóteles que las fantasías abstractas cuentan poco cuando se las compara con los elementos de las formas de vida de donde surgieron." (*Adios a la razón*, Madrid, 1984, p. 43; veure també: "Hagamos más cine", a Charles J. Bontempo - S. Jack Odell (edic.): *La lechuza de Minerva. ¿Qué es Filosofía?*, Madrid, 1979).

(4).- La Teoria Crítica valora negativament la substitució de la teoria del coneixement per una teoria de la ciència, basant-se en la seua elaboració del concepte de subjecte cognoscent. Mentre "la teoria de la ciència es desempallega de la qüestió del subjecte cognoscent, i s'adreça directament a les ciències, com un sistema de proposicions i procediments, o com també podríem dir, com un complex de regles, d'acord amb les quals les teories han estat construïdes i han pogut comprovar-se", aleshores, "els subjectes, que són els que procedeixen segons aquestes regles, perden tota significació per a una teoria del coneixement, que s'ha limitat a ésser pura metodologia: els fets i les vicissituds pertanyen en tot cas a la psicologia de les persones empíriques, que és a allò que ha quedat reduït

El segon corrent apareix representat per G. E. Moore, l'últim Wittgenstein, els seus deixebles John Wisdom, Norman Malcolm i G. M. Anscombe, els filòsofs d'Oxford, com ara G. Ryle, P. F. Strawson, J. L. Austin, J. O. Urmson, R. M. Hare, Warnock, etc.⁽⁵⁾ Malgrat que n'hi ha una pluralitat d'interessos, aitals com l'acció, la intencionalitat i, fins i tot, una "metafísica descriptiva"⁽⁶⁾, el mètode emprat presenta almenys dos trets comuns:

el subjecte del coneixement, ja que, per a una clarificació immanent del procés de coneixement, aquell queda sense el menor relleu." (*Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, 1968, p. 89). Aital procedir resulta criticable pel que fa a la pèrdua de la subjectivitat té lloc simultàniament a la de la fonamentació: "en lloc de la qüestió lògico-transcendental al voltant del sentit del coneixement, apareix la qüestió positivista al voltant del sentit dels "fets", la connexió dels quals està descrita per proposicions teòriques." (*ibid.*, p. 91). També perquè les ciències teòriques romanen cegues per a l'horitzó social i per a la relativitat històrica de qualsevol projecte de teoria. L'Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, etc.) s'ha manifestat particularment crítica davant d'aquesta crítica, interpretant històricament i social aqueixa pèrdua de subjectivitat. També des de la Fenomenologia s'ha criticat la inspiració teòrico-científica des de la funció de la subjectivitat i del concepte de sentit, comprensible des del recurs a certes experiències bàsiques intel·lectuals dels fenòmens, per part del subjecte. En lloc d'aquest, les objeccions constructivistes i pragmàtiques apunten a la praxi general humana. Per als primers (P. Lorenzen, W. Kamlah, K. Lorenz, F. Kambartel, J. Mittelstrass, etc.) esdevé punt de partença de la construcció i la regla del seu control. Les posicions pragmàtiques, des de Ch. S. Peirce fins K. O. Apel, defensen que la teoria científica formal esdevé una mena de joc determinat de filosofia analítica: "Esguardat en conjunt ha sobrevingut en el domini de la filosofia analítica abans de res una cosa així com un retrocés cap al primat prekantia o, millor encara, precartesia de la lògica formal en la Filosofia." (K. O. Apel: "Die Entfaltung der "sprachanalytischen" Philosophie und des Problems der "Geisteswissenschaften".", *Philosophisches Jahrbuch*, 72, 1964/1965). Tot al contrari, els homens actuants s'orienten no sols per les regles fixades lògicament i teòrico-científicament, sinó que formen una mena de comunitat d'interpretació, que per mitjà d'una comprensió addicional dels motius de sentit, tant en les obres literàries i artístiques com en les actuacions històriques, obrin un món que no es preveu en les teories científiques formals.

(5).- J. O. Urmson: "L'Histoire de l'Analyse", *La philosophie analytique*, Cahiers de Royaumont. Philosophie. IV, fa una indagació de les diferències entre "wittgenstenians" i "oxonians". És clar que la distinció dels dos corrents esmentats, d'entre "formalistes" i "lingüistes" que en diuen alguns comentaristes, es va fer patent als estadis més primerencs de l'empirisme clàssic (David Hume, John Stuart Mill, etc.) originant la distinció, des de l'obra de von Savigny) entre la filosofia del llenguatge ideal i la filosofia del llenguatge quotidià (*Ordinary language philosophy*, *Normalsprachphilosophie*, etc.).

(6).- Veure respectivament: Hampshire, *Thought and Action*, 1959; E. G. M.

el recurs clarificador a les regles del llenguatge usual i la mediació de teoria i pràctica per mitjà d'allò lingüístic. Aquell recurs es considerat com a fonamental i posseeix l'avantatge, pel que fa a altres mètodes, d'estar sotmesos a, diguem-ne, un control públic. Del segon recurs, cal assenyalar que, mentre en la filosofia del llenguatge ideal es tendeix cap a la teoria de la ciència unificada⁽⁷⁾. La filosofia del llenguatge corrent concep les regles lingüístiques com a formes d'integració de la realitat; és a dir, la clarificació conceptual no esdevé una tasca propedèutica, sinó fonamental, perquè els diferents sistemes gramàtics requereixen a la vegada, des de la perspectiva dels analítics del llenguatge, diverses estructures de les formes de vida i viceversa: cada forma específica de vida s'expressa en una gramàtica particular. La relativitat lingüística havia estat formulada clàssicament per Benjamin Lee Whorf i Edward Sapir (hipòtesi de Sapir-Whorf). Tanmateix és possible rastrejar els seus precedents en els estudis de Hamann, Herder i, sobretot, Wilhelm von Humboldt, enmarcat en l'idealisme, per al qual -tot i emprant termes clàssics- el llenguatge "no és cap obra (*Ergon*), sinó una activitat (*Energie*). La seua veritable definició sols pot, per això, ser genètica." ⁽⁸⁾ També Wittgenstein escribia en les *Philosophische Untersuchungen*:

"L'expressió 'joc de llenguatge' ha de subratllar ací que el parlar el llenguatge és una part d'una activitat, o d'una forma de vida." ⁽⁹⁾

Anscombe, *Intention*, 1957; Strawson, *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*, London, 1959.

(7).- Un llenguatge universal es presenta per als positivistes com a condició d'una ciència unificada. Llenguatge identificat com el de la Física (Neurath, Carnap) o el d'allò físic (revisió de Carnap). El llenguatge universal ha de bandejar les representacions filosòfico-vitals i existencials d'una praxi sense reflexió.

(8).- W. von Humboldt: *Schriften zur Sprachphilosophie (Werke, III)*, Darmstadt, 1963, p. 418).

(9).- *Philosophische Untersuchungen*, § 23. Aquest paràgraf conclou, significativament criticant les primeres tesis del propi Wittgenstein al seu *Tractatus*: "És interessant de comparar la multiplicitat d'instruments del llenguatge i de les seues maneres d'utilització, la multiplicitat de

El "darrer Wittgenstein" posa de relleu en les seues *Recerques* el caire terapèutic del recurs al llenguatge corrent, doncs:

"Els problemes filosòfics sorgeixen quan el llenguatge està de festa (feiert)." (10)

I encara:

"Quan els filòsofs fan servir una paraula - 'saber', 'ésser', 'objecte', 'jo', 'proposició', 'nom' - i tracten de copsar l'essència de la cosa, es té sempre que preguntar: ¿és emprada realment així aquesta paraula en el llenguatge en el qual té la seua pàtria?" (11)

Així, la reflexió sobre el mètode filosòfic esdevé recurs terapèutic:

"No hi ha un mètode de la Filosofia, sí, tanmateix, hi ha mètodes, en certa manera, teràpias diferents." (12)

No hi ha dubte que aital concepció terapèutica condueix coherentment a la impossibilitat de continuar el camí filosòfic, doncs, com llegim en la segona part de les seues *Untersuchungen*:

"Tot el núvol de la Filosofia es condensa en una goteta de teoria del llenguatge".

Hom constata en els seus deixebles, donada la radicalitat d'aquestes tesis, un cert distanciament, tal i com resta palés, per exemple, en les obres

tipos de paraules i proposicions, amb allò que han dit els lògics sobre l'estructura del llenguatge. (I també l'autor del *Logisch-Philosophischen Abhandlung*)." (edic. cit., p. 69).

(10).- *Ibid.* § 38.

(11).- *Ibid.* § 116. Veure també §§ 119, 124, 309, etc.

(12).- *Ibid.* § 133.

de G. Ryle i J. L. Austin. El primer centra la seua recerca en un tema central de la Història de la Filosofia: la teoria d'allò mental, producte, segons ell, d'un "error categorial", patent en el dualisme cartesià (res extensa/res cogitans)⁽¹³⁾. Cal donar raó, en un treball de Didàctica de la Filosofia com aquest, que Gilbert Ryle ha mostrat un particular interès per les qüestions educatives (preocupat per l'ús de conceptes com "conèixer", "aprendre", etc.)⁽¹⁴⁾. La crítica del llenguatge esdevé "determinació de la Geografia lògica dels conceptes" no com un fi en ell mateix, sinó com un coneixement correcte en les connexions filosòfiques. Amb tot i això, Ryle no fou pròdig en considerar les bases metodològiques del seu discurs. També Austin es refugia en la seua obra en el llenguatge quotidià menys com element d'una demostració per a una determinada teoria lingüística que té rellevància per al plantejament de qüestions filosòfiques. Aital s'esdevé amb la seua teoria dels actes de parla⁽¹⁵⁾ o amb la seua teoria de l'acció⁽¹⁶⁾.

En resum, dintre d'aquest segon corrent del moviment analític trobem la mateixa heterogeneïtat que ja havíem vist a propòsit dels deixebles de M. Heidegger⁽¹⁷⁾. Pel que fa a les crítiques rebudes per aquest corrent, assenyalarem en primer lloc les adreçades-hi des del corrent inspirat pel

(13).- Gilbert Ryle: *The concept of Mind*, 1949; id.: *Dilemmas*, Cambridge, 1954; id.: *Collected Papers*, London, 1971.

(14).- Id.: "Un animal racional: ¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden - P. H. Hirst - R. S. Peters: *Educación y desarrollo de la razón*, Madrid, Narcea, 1982.

(15).- J. L. Austin: *How to do Things with Words*, Oxford, 1962.

(16).- J. L. Austin: *Philosophical Papers*, Oxford, 1970².

(17).- Strawson ha proporcionat un esquema de distinció de corrents analítiques, tot i distingint entre tendències "analítiques" i "imaginatives", subdividides respectivament en "terapèutiques" i "sistemàtiques", per una banda, i "explicatives" (*explanatory aspect*) -on trobaríem Ryle i Austin- i "inventivas" (*inventive aspect*) -on trobaríem el propi Strawson. Veure: B. F. Strawson: "Construction and Analysis", en G. Ryle (edic.): *The Revolution in Philosophy*, London, 1957; també: J. O. Urmsen: "L'Histoire de l'Analyse", edic. cit.

paradigma de les ciències formals, segons el qual el principal defecte seria la insuficient precisió dels conceptes fonamentals de l'anàlisi⁽¹⁸⁾. També les perspectives fenomenològica i crítica s'enfronten als analítics perquè llurs mètodes, concebuts com una reacció pendular a la positivització de la nostra època⁽¹⁹⁾, acaben bandejant una dimensió íntegra de l'esfera del pensar: el món dels respectes socials i històrics com a factors reals de la determinació d'allò lingüístic. Els móns i les formes de vida s'entenen-hi, per dir-ho així, com a marcs de descripció immanents de les connexions lingüístiques, l'estructura de la qual i la seua capacitat de transformació pot esdevenir buida de sentit com a tema de l'anàlitica del llenguatge corrent. S'instaura així una escisió entre la plenitud de la vida i la seua descripció adequada, expressada per la sublimació

(18).- És el revers de la pretensió dels teòrics de la ciència formal de construir un llenguatge ideal. Així, per exemple, B. Russell escriu contra les tesis del darrer Wittgenstein: "Des de Tales, els filòsofs han intentat de comprendre el món... no tinc la impressió que la nova filosofia continue aquesta tradició. No sembla ocupar-se amb el món i les nostres relacions amb ell, sinó sols amb els diferents modes i maneres en que gent nècia pot dir coses nècies" ("Philosophische Analysis", *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 1958). En la seua obra autobiogràfica *My Philosophical Development* mesura la seua relació amb Wittgenstein. Hi escriu dràsticament (estalviarem la doble traducció): "Las doctrinas de Wittgenstein influyeron en mí profundamente (...) Sus últimas doctrinas, como aparecen en sus *Investigaciones filosóficas*, no han influido en mí en absoluto." I en una nota sobre l'obra d'Urmson "Philosophical Analysis...", ja citada, reitera: "No he hallado en las *Investigaciones filosóficas* nada que me parezca interesante, y no comprendo que toda una escuela halle sabiduría en sus páginas (...) El Wittgenstein de la segunda época ... parece haberse cansado de pensar seriamente, y haber inventado una doctrina que hace innecesaria tal actividad. No creo, ni por un momento, que una doctrina que tiene esas consecuencias de pereza sea acertada. Me doy cuenta, sin embargo, de que siento una irresistiblemente fuerte predisposición contra ella porque, si es acertada, la filosofía es, cuanto más, una ligera ayuda para los lexicógrafos, y cuando menos, una ociosa distracción de sobremesa. (...) En común con todos los filósofos anteriores a WII, mi objetivo fundamental ha sido comprender el mundo lo mejor posible, y separar lo que podía tenerse por conocimiento de lo que había de rechazarse como opinión infundada. A no ser por WII, no hubiera pensado que merecía la pena mencionar este objetivo, que hubiera supuesto se daba por descontado. Pero se nos dice ahora que no es el mundo lo que hemos de tratar de comprender, sino frases solamente, y se supone que todas las frases pueden contar como verdaderas, excepto las que pronuncian los filósofos." (B. Russell: *La evolución de mi pensamiento filosófico*, Madrid, Alianza, 1976, pp. 115 i 228; WII és lògicament l'escola derivada de les *Philosophisches Untersuchungen*).

(19).- W. Schulz: *Philosophie in der veränderten Welt*, Pfullingen, 1972, p. 68.

de la societat com a "connexió de símbols" (20). Per últim, posicions més integradores critiquen els analítics del llenguatge per la feblesa de la seua fonamentació. No tenen una reconstrucció adequada dels llenguatges científics i filosòfics sobre la base de les dades històriques i malgrat la diversitat de les nostres formes de vida, per la qual cosa, a l'edificar a sobre de sorra, condueixen al dogmatisme o a l'escepticisme. Tot just Kuno Lorenz li dóna el subtítol a la seua obra *Elemente der Sprachkritik* d'"Eine Alternative zum Dogmatismus und Skeptizismus in der analytischen Philosophie" (21). Segons ell, la descripció de l'ús del llenguatge no permet més que una mala comprensió de l'actuar descriptiu d'una ciència empírica del llenguatge. En lloc de la descripció cal una construcció que per mitjà d'indicacions diferenciades de l'emprament de regles rebin les paraules el seu sentit constitutiu en les corresponents situacions (22). Front a la descripció, la reconstrucció.

Per últim, cal fer esment del sorgiment darrerament d'una sèrie de corrents filosòfics de caire integrador, com ara la teoria de sistemes, com una mediació de les teories de les ciències formals amb l'hermenèutica; com una mediació d'aquesta amb l'anàlisi del llenguatge ha sorgit l'anomenat pragmatisme transcendental; i com mediació dels dos vessants dels mètodes analítics comentats del mètode analític amb l'hermenèutica, els mètodes constructivistes. L'anomenat paradigma de l'acció comunicativa (Habermas) també s'ha presentat com una integració i una superació dels models filosòfics basats en el paradigma de la consciència.

(20).- J. Habermas: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, Frankfurt, 1970, p. 221 (vers. cast. cit.: *La Lògica de las Ciencias Sociales*). La crítica de J. Habermas afecta els intents de replantejar la vinculació de Filosofia i Ciència Social a partir de les *Untersuchungen*, tot i reconstruint una mena de lingüística social, per part de Peter Winch, entre altres (Peter Winch: *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältniss zur Philosophie*, Frankfurt am Main, 1966; id.: *Studies in the Philosophy of Wittgenstein*, London, 1969 (vers. cast. ja citada).

(21).- Frankfurt, 1970.

(22).- *Op. cit.*, p. 120.

TERCERA PART :

L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA
EN L'ACTUALITAT

TERCERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN L'ACTUALITAT

T A U L A

1. Corrents didàctics en l'actualitat.

- a) L'orientació metafísica d'Octavi Fullat.
- b) Les consideracions franceses: Mongin i Peña-Ruiz.

[Introducció]

[Les consideracions d'Oliver Mongin]

[a) Descripció]

[b) Prescripció]

[Les consideracions d'Henry Peña-Ruiz]

- c) L'orientació crítica dels analítics.

- d) La "filosofia per a nens" de Matthew Lipman.

2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a Alemanya.

- a) Les tesis constitutivistes d'E. Martens. Implicacions metodològiques.

- b) Altres posicions relacionades amb el constitutivisme: Ruth Dölle, Peter Heintel i Thomas Macho.

[Ruth Dölle-Oelmüller]

[Peter Heintel i Thomas Macho]

- c) La Paideia filosòfica de Wulff D. Rehfus i les seues implicacions metodològiques.

- d) Altres posicions.

[Josef Schmucker-Hartmann]

[Jürgen Hengelbrock]

[Johannes Rohbeck]

Annexe: Altres referències didàctico-filosòfiques.

3. La didàctica problemàtica de la Filosofia Marxista.

- a) El problema dels mètodes d'ensenyament per al marxisme.
- b) L'anomenat "mètode problemàtic" d'ensenyament.
- c) L'aplicació del mètode problemàtic a l'ensenyament de la filosofia.

Complement: el testimoni d'un "malvat" professor de Filosofia (novembre de 1983).

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN L'ACTUALITAT.

1. Corrents didàctiques en l'actualitat.

a) L'orientació metafísica d'Octavi Fullat.

Començarem aquesta tercera part de la Tesi amb un capítol sobre els corrents didàctics en l'actualitat, llevat d'aquells que s'han desenvolupat a Alemanya o als països socialistes, que seran analitzats més endavant. En primer lloc, parlarem de l'orientació metafísica defensada per a la Didàctica de la Filosofia, pel nostre compatriota Octavi Fullat⁽¹⁾.

(1).- N'oferirem una breu referència biogràfica i bibliogràfica. Octavi Fullat i Genís va néixer en 1928 a Alforja. Membre de l'Orde de les Escoles Pies, es llicencià en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona, fent-hi el seu doctorat (1961), en preparant després la tesi doctoral a Lovaina sobre *La moral atea de Camus* (que va estar publicada el 1963). Va treballar a la càtedra de Metafísica de la Universitat de Barcelona de Jaume Bofill i Bofill (Barcelona, 1910-1965), on dirigí seminaris de marxisme i d'existencialisme, fins que fou expulsat, amb altres professors, el 1966, patint en posteriors voltes el flagell de la censura. Ha realitzat molts viatges (sobretot per la URSS i el Japó), a més d'impartir cursos a Lovaina i Freiburg (Suïssa) i participar en molts congressos freqüentment en llengua francesa. Arribà a professor de Filosofia de la Universitat Autònoma de Barcelona, on ha dirigit el Departament de Recerca de l'Institut de Ciències de l'Educació i la revista *Enrahonar*. A hores d'ara és catedràtic de Filosofia de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (més referències a les obres generals de Norbert Bilbeny, *Filosofia Contemporània a Catalunya*, Barcelona: Edhasa, 1985. i d'Alain Guy: *Histoire de la Philosophie Espagnole*, Tolosa de Llanguedoc: Association des Publications de l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1985¹⁰). A més a més de l'obra ja esmentada, *La moral atea de Camús*, ha publicat: *Questions de filosofia* (Barcelona, 1964), *La pedagogia a la Unió Soviètica* (1964), *La sexualidad: carne y amor* (1966, 1968⁴, 1976), *Reflexiones en torno a la educación* (Barcelona: Edit. Nova Terra, 1966. Vers. cat.: *Reflexions sobre l'educación*), *La juventud actual: nuestro futuro* (1969), *El crac universitari* (1969), *La domesticació del sexe* (1969), *La actual peripecia de creer* (1970), *El ateïsmo* (1972), *Con el hombre* (1972), *Educació i escola dia rera dia*, *La educación permanente*, *Marx y la religión* (1974), *Radiografía del ateïsmo*, *Filosofías de la Educación* (1978), *Las finalidades educativas en tiempos de crisis* (1982) i *Filosofía de la Educación* (Ed. CEAC, 1988), del que parlarem. Octavi Fullat també ha redactat un vocabulari filosòfic de la llengua catalana (*Diccionario de Filosofía*. Castellà-Català/Català-Castellà, dirigit per Octavi Fullat, amb la col·laboració de Gemma Ferrer, Clara Gomis, Joan Carles Melich, Josep Olesti i Núria Vives, Barcelona, edit. Vicens-Vives, 1984) i és coautor, juntament amb Pedro Fontan (Catedràtic de Filosofia a l'I.B. "Santiago

Els nuclis d'interès de les obres d'O. Fullat són l'ateisme (que ha analitzat tant des dels seus factors contemporanis, fins les seues posicions teòriques, tot i defensant-hi tant l'horitzó teista d'algun ateisme, com ara el de Camus, com els aspectes positius de l'ateisme marxista, del qual critica -tot seguint Mounier- que no troba l'arrel de tota alienació de l'home a la seua condició de creatura), la *sexologia* (on, tot seguint les petjades de Teilhard de Chardin, planteja els problemes sexuals dintre del conjunt de la vida, per a la qual cosa s'inspira també en Jean Lacroix, Ricoeur, Paul Fraisse, la revista *Esprit*, Spaulding, Pellegrini, Ortega, Aranguren, André Dumas, Escoffier-Lambiotte, Marañon, Simone de Beauvoir, etc) i l'educació (on elabora un plantejament progressiu del fet pedagògic que pretén d'integrar el personalisme de Mounier amb la pedagogia de l'alliberació de Paulo Freire i el testimoni de Milani amb la seua escola de Barbiana. Dintre del camp pedagògic destaca la seua contribució a la Filosofia de l'Educació, les concepcions de la qual (socratisme, freudisme, anarquisme, marxisme, existencialisme, etc.) han estat analitzades a la seua obra *Filosofías de la Educación* (1978). Segons O. Fullat, aquest estudi "pateix de l'ambigüitat de no discernir explícitament entre allò que pretén d'ésser un discórrer asèptic i allò que és pensar

Sobrequés", de Birona i professor a la U. Autònoma), d'un llibre d'Història de la Filosofia, per al C.O.U., amb el títol *Logoi*, i d'una col·lecció de tres llibres de text d'Ètica i Moral per a primer, segon i tercer de B.U.P., publicats respectivament amb els títols: *Ethos, Mores i Politeia*, així com un llibre de Filosofia per a tercer de B.U.P., amb el títol d'*Eidos*, amb José Barrio (Catedràtic de Filosofia de l'Escola Universitària de Formació del Professorat "María Díaz Jiménez", de Madrid). Tots aquest materials publicats a Barcelona per l'editorial Vicens-Vives. Dintre de la col·lecció de quaderns "Biblioteca Didáctica de Filosofia", de la mateixa editorial, cal referir també algunes contribucions del filòsof, com ara el quadern 6: "El hombre, un animal ético. Textos y ejercicios", juntament amb Clara Gomis, el número 7: "Los sistemas morales. Textos y ejercicios", amb Joan Carles Melich, el número 8: "La moral como problema. Ejercicios", amb Gemma Ferrer, i el número 10: "Textos de Metafísica", juntament amb Josep Olesti. A banda dels manuals, el nombre de les seues obres està al voltant dels trenta. Darrerament a publicat articles, com ara: "Filosofía de la educación: concepto y límites", *Educación*, núm. 11 (1987), pp. 5-15; "El educando y la Biología", *Educación*, núm. 12 (1987), pp. 7-25, i "Educar en medio de la crisis axiológica. (Fundamentación del problema)" *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 135, Julio-Septiembre, 1988, pp. 273-316.

arriscat"⁽²⁾, el que hauria estat resolt a l'obra que es comentarà, on aborda la seua proposta de Didàctica de la Filosofia.

L'any 1988, Octavi Fullat publicà un llibre breu amb el títol *Filosofia de la Educació*, la introducció del qual està datada l'estiu de 1986. L'objectiu d'esta obra és: "indagar (...) l'estatut epistemològic de la Filosofia de l'Educació", ja que "cal delimitar les possibilitats de la Filosofia de l'Educació; per això que en aquest treball se li atorga una major extensió al concepte i als objectius d'aital disciplina. A més encara, resulta obvi així mateix que es propose un programa, a mena de projecte, així com que s'assenyalen la didàctica i l'avaluació i s'indiquen-hi les principals línies de recerca en Filosofia de l'Educació."⁽³⁾. Vegem, doncs, com ho fa.

Octavi Fullat parteix del "fenomen educació". Cal precisar aquest punt de partença. És clar que "fenomen" significa clàssicament "allò que apareix"; llavors, l'educació és, per al filòsof català, quelcom que ha aparegut, que s'ha esdevingut. Trobem en aquest punt, però, una certa ambigüitat: per una banda, l'emergència de l'educació es presenta correlativa a l'aparició de la cultura (front a la sola natura), doncs "quan hi hagueren informacions i habilitats col·lectives que no proporcionava l'herència genètica (...) llur aprenentatge esdevingué indispensable"⁽⁴⁾. Però aquest és recíprocament el punt d'emergència del propi home, doncs l'educació "origina home i cultura"⁽⁵⁾, tot i entenent, com cal deduir d'açò, l'"home" genèricament. Ara bé, la definició de l'home com "ens educandum" deixa oberta la porta per introduir una noció particular d'home:

(2).- Octavi Fullat: *Filosofia de la Educació*. Barcelona: Ediciones Vicens-Vives, 1988, 154 pàgs. Col·lecció: Vicens bolsillo. p. 125.

(3).- *Ibid.*, p. VI.

(4).- *Ibid.*, p. 1.

(5).- *Ibid.*, p. 2.

"Sols amb la mort es posa el punt final a l'educació d'algú; (...) Kant proclama en aquesta direcció que l'home sols pot arribar a ésser home mitjançant educació" (6)

A l'ambigüitat home genèric/home particular, cal afegir la relació imprecisa del "fenomen educació" amb la història: per una banda, la definició de l'ens *educandum* ubica l'educació en un pla suprahistòric, essencial: "el procés educacional (...) és quelcom constitutiu de l'essència de l'home" (7); i més endavant: "L'antropogènesi i l'educació es donen la mà" (8). Tanmateix, segons Fullat, és possible identificar un punt de partença històric de l'emergència de l'educació:

"Els grecs, a partir del segle IV abans de Crist, no distingeixen la *paideia* -educació- de la cultura i de l'home. La *paideia* fou la tradició i l'assimilació de la mateixa. Fou criança -*trophé*-, gimnàsia -*gymnasion*-, música -*mousikhé*-, virtut -*areté*-, prudència -*sophrosyne*-, bellesa i bondat -*kalokagathia*-, tècnica -*tékhné*-, teoria -*theoria*... En el moment de la maduració helènica sobre el concepte d'educació apunta ja cap a una concepció antropològica que no permet pas de separar *anthropos* i *paideia*. En la contemporaneïtat hem tancat aital reflexió." (9)

La relació de l'educació amb la cultura i amb l'emancipació de la natura origina les seues dues vessants: l'educació-aprenentatge ("learning") i l'educació-alliberadora (eleutèrica). Aquest concepte d'educació "alliberadora" mereix l'atenció del filòsof català.

O. Fullat precisa la que anomena "opció fonamental educativa", més bé un principi metafísic, que esdevé bàsic per entendre amb precisió la funció

(6).- *Loc. cit.*

(7).- *Loc. cit.*

(8).- *Ibid.*, p. 107.

(9).- *Ibid.*, p. 2. Això mateix es repeteix amb una altra formulació més endavant: "El trencament [de l'antropogènesi] es va produir, tal vegada, farà uns tres milions d'anys. (...) Tal vegada portem tres mil anys publicant coses al voltant dels processos educadors." (p. 96).

alliberadora de l'educació. L'opció educativa fonamental és pren, tot seguint la resposta a la qüestió: "la consciència és distinta, o no, de la resta de la realitat". El filòsof català planteja aleshores la següent condició: "Si, i sols si, s'admet l'heterogeneïtat absoluta de la consciència (...) resulta lògic parlar amb propietat -i no com a sola metàfora- d'educació alliberadora"⁽¹⁰⁾. La qüestió és fonamental per tal d'entendre el pensament d'O. Fullat, doncs el seu concepte d'educació -i la noció de Filosofia de l'Educació hi lligada- sols és compatible amb un dualisme metafísic: el monisme no permet de definir una educació humana, i sense dualisme (i sense monisme) "la Filosofia de l'Educació perd el seu àmbit metafísic tot i restant reduïda a anàlisi del llenguatge educacional"⁽¹¹⁾. Ara bé, són força criticables les dues tesis de Fullat, la relació entre educació alliberadora i dualisme metafísic i la consideració de la filosofia de l'educació analítica⁽¹²⁾.

(10).- *Ibid.*, p. 5.

(11).- *Loc. cit.*

(12).- El terme "educació alliberadora" fa referència en general a posicions pedagògiques inspirades en el marxisme, tant soviètic (al qual O. Fullat dedicà un estudi, recordem-ho), com no soviètic. En concret, però, el terme "educació alliberadora" és sinònim (Veure el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, dir. per Sergio Sánchez Cerezo, Madrid, edit. Santillana, 1983) de la "pedagogia de l'oprimit", elaborada per Paulo Freire (Recife, 1929). Com es planteja en aquest autor la qüestió metafísica esmentada més amunt? Vegem-ho. Les obres bàsiques de Paulo Freire es publiquen després de que el pedagog brasiler començara a dur a la pràctica el seu mètode d'alfabetització (els anys 1962-1964). De la reflexió sobre aquestes i ulteriors pràctiques sorgirien els seus escrits: *L'educació com a pràctica de la llibertat* (1965), *¿Extensió o comunicació?* (1969), *La pedagogia de l'oprimit* (1975), *Les cartes a Guinea-Bissau: una experiència pedagògica en procés* (1977), etc., que no es caracteritzen pas per un discurs teòric sistemàtic i de vegades ni tan sols acurat. Per això no trobem-hi un tractament rigorós de la qüestió metafísica plantejada per Octavi Fullat. Això no vol dir que no apareguen-hi fragments dels quals puguerem deduir-ne una resposta. Un exemple és aquest llarg passatge de la seua obra *Pedagogia de l'oprimit*:

"L'educació com a pràctica de la llibertat, al contrari d'aquella [la pràctica "bancària" de l'educació] que és pràctica de la dominació, implica la negació de l'home abstracte, aïllat, solt, deslligat del món, així com la negació del món com una realitat absent dels homes.

La reflexió que proposa per ésser autèntica [?], no és sobre aquest home abstracció, ni sobre aquest món sense home, sinó sobre els homes en les seues relacions amb el món. Relacions en les quals

Determinada l'opció educativa bàsica i llurs fonaments metafísics,

consciència i món es donen simultàneament. No existeix pas consciència abans i món després i viceversa.

'La consciència i el món, assenyala Sartre, es donen al mateix temps: exterior per essència a la consciència, el món és, per essència, relatiu a ella'. ["*El hombre y las cosas*". Buenos Aires, ed. Losada, 1965, pàgs. 25-26] (...)

En veritat, no existeix un *jo* que es constitueix sense un *no-jo*. A la seua vegada, el *no-jo* constituent del *jo* es constitueix en la constitució del *jo* constituït [sic]. D'aquesta forma, el món constituent de la consciència es transforma en món de la consciència, un percebut objecte seu, a la qual s'intenciona [cast.: *se intencional*]. Per això l'afirmació de Sartre, citada amb anterioritat, 'consciència i món es donen simultàneament'.

En la mesura en què els homes van augmentant el camp de la seua percepció, reflexionant simultàneament sobre si i sobre el món, van adreçant, també, el seu 'esguard' a 'percebuts' que, encara presents en allò que Husserl anomena 'visions de fons' ["*Notas relativas a una Fenomenología pura y una Filosofía Fenomenológica*", Mèxic, Fondo de Cultura Económica, 1962, pàg. 79], fins aleshores no es destacaven, 'no estaven posades per si'.

(pàgs. 93-94 de la vers. cast.: Madrid, ed. Siglo XXI, 1970, 1975¹⁵).

En aquest fragment, Freire fa servir les tesis d'E. Husserl i J. P. Sartre per tal de defensar una relació entre consciència i món que podríem caracteritzar com "dialèctica" o "dialògica": allò suposa una distància entre el subjecte, que es relaciona amb altres subjectes, i l'objecte, la unitat del qual permet la comunicació d'aquells. Aquest nucli de la *Pedagogia del oprimit* de P. Freire apareix destacat a l'estudi introductor de Ernani Maria Fiori ("Aprender a dir la seua paraula. El mètode d'alfabetització del Professor Paulo Freire"), on s'hi posen de relleu com les referències fenomenològiques es tornen més aviat cap a la tradició dialèctica i, cal pensar, marxista:

"La consciència és eixa misteriosa i contradictòria capacitat que l'home té de distanciar-se de les coses per fer-les presents, immediatament presents. És la presència que té el poder de presentificar [cast.: presentificar]; no és representació, sinó una condició de presentació. És un comportar-se de l'home front al medi que l'envolta, transformant-lo en món humà. Absorbit pel medi natural, respon a estímuls; i l'èxit de les seues respostes es mesura per la seua major o menor adaptació: es naturalitza. Allunyat del seu medi vital, per virtut de la consciència, s'enfronta amb les coses, objectivant-les, i s'enfronta amb elles, que deixen d'ésser simples estímuls per erigir-se en desafiaments. El medi envoltant no el tanca, el limita; allò que suposa la consciència del més enllà del límit. Per això, perquè es projecta intencionalment més enllà del límit que intenta tancar-la, la consciència pot desprendre's d'ell, lliurar-se i objectivar, transsubstanciant el medi físic en món humà. (...)

Paulo Freire no inventà l'home; sols pensà i practicà un mètode pedagògic que procura de donar a l'home l'oportunitat de redescobrir-se mentre assumeix reflexivament el propi procés en què ell es va descobrint, manifestant i configurant: "mètode de concientització".

Però ningú es concientitza separatament dels demés. La consciència es constitueix com consciència del món. Si cada consciència tinguera el seu món, les consciències s'ubicarien en mons diferents i separats, com a nòmades incommunicables. Les consciències no es troben en

Octavi Fullat opta per atribuir una certa iniciativa a l'ésser humà, que constituïria, mitjançant l'activitat del seu esperit, la cultura. Aquesta espontaneïtat de l'esperit és adient amb la irreductibilitat epistemològica entre "explicació" i "comprensió" (que Fullat atribueix a Jaspers⁽¹³⁾, i no pas a la tradició de Dilthey, el neokantisme i Weber⁽¹⁴⁾) i no es concilia ni amb les teories pedagògiques cibernètiques, ni amb les teories de Parsons, ni amb el falsacionisme de Popper, el qual, segons el filòsof català, menysprearia el

el buit d'elles mateixes, perquè la consciència es sempre, radicalment, consciència del món. El seu lloc d'encontre necessari és el món que, si no fóra originàriament comú, no permetria la comunicació. (...) Les consciències no són comunicants perquè es comuniquen; tot al contrari, es comuniquen perquè són comunicants. La intersubjectivitat de les consciències és tan originària com la seua mundanitat o la seua subjectivitat. En termes radicals, podríem dir, en llenguatge ja no fenomenològic, que la intersubjectivitat de les consciències és la progressiva concientització en l'home, del 'parentiu ontològic' dels éssers en l'ésser."

(E. M. Fiori a Freire, P.: *op. cit.*, pàgs. 15-18).

¿Què volem concloure d'aquesta llarga argumentació? Senzillament, la manca de consistència del lligam entre la noció "educació alliberadora" i l'opció metafísica bàsica (ja siga dualista, monista, o altres), doncs un moviment tan caracteritzat com una "educació alliberadora" com és la "pedagogia de l'oprimit" de P. Freire es declara dualista malgrat adduir com a fonts d'aquesta opció dues tradicions fortament crítiques amb l'esmentat dualisme, com ara el marxisme i la fenomenologia (corrents que ja hem comentat a la segona part d'aquest treball). Pel que fa a la segona de les afirmacions bàsiques, referent a l'oposició entre les opcions metafísiques dualistes i monistes i l'anàlisi del llenguatge, sembla que Fullat no té en compte l'evolució de la Filosofia Analítica del Llenguatge, doncs si és cert que els primers assaigs d'aquest moviment (com ara *An Introduction to the Philosophy of Education* (1957) de D. J. O'Connor, certament influïda per *Language, Truth and Logic*, d'A. J. Ayer i enfrontant-se a *Education at the Crossroads*, de Jacques Maritain) s'inspiraven força en la posició antimetafísica del Cercle de Viena -ja a la diàspora els seus membres-, els ulteriors plantejaments del moviment analític es presenten més oberts (com ara els d'I. Scheffler, R. S. Peters, Paul H. Hirst i, fins i tot, Gilbert Ryle). Hom pot veure el meu article: "Filosofia, anàlisi y educación. Treinta años de filosofía analítica de la educación. Sus implicaciones en didáctica de la filosofía", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía* (1986), any 4, núm. 4, pàgs. 90-93; Jean-Claude Orquin: "La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 89, oct-nov 1989, pp. 71-92; Veure també la part "d)" d'aquest capítol, amb el títol: "La crítica dels analítics".

(13).- *Filosofia*, trad. cast. Madrid, ed. Gredos, 1932.

(14).- Veure aquesta Tesi, II part, II, 4, b.

paper de la consciència⁽¹⁵⁾, ni amb l'estructuralisme dels anys seixanta: Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Lacan, Derrida, etc., ni amb la psicologia de Skinner⁽¹⁶⁾. Tampoc, però, amb posicions més clàssiques enfrontades a l'autonomia de la consciència, com ara l'empirisme de D. Hume, la il·lustració de Diderot i l'"ontologia monista materialista" de K. Marx i F. Engels. Fullat presenta com autors pròxims a la posició que hi defensa l'anarquisme epistemològic de Feyerabend⁽¹⁷⁾, la identificació entre consciència i llibertat d'H. Bergson⁽¹⁸⁾ i E. Mounier⁽¹⁹⁾, així com el jove J. P. Sartre⁽²⁰⁾. I. Kant representaria una posició clàssica adient amb l'autonomia de la voluntat.

És clar que una relació tan ampla com l'esmentada ens mouria a nombrosos comentaris i matisos. Per exemple, hauria de debatre's si Marx elabora una ontologia monista materialista o critica la possibilitat de formular-ne qualsevol ontologia que ens aporte coneixement. Ara bé, sembla que Fullat no vol fer amb la relació anterior una prova rigorosa de la seua tesi, sinó més bé aportar-ne il·lustracions, exemples, etc. No ens aturarem, doncs, en debatre els exemples esmentats. Centrem l'anàlisi a la conclusió que extrau Fullat:

"Front a l'aposta ontològica bàsica de tota educació que ha estat plantejada-hi, cal adonar-se que una perspectiva científica condueix inexorablement a un únic món objectual. Sols el bot metafísic pot suscitar la possibilitat, o no, d'una consciència com quelcom de tallantment divers front als objectes. Al discurs científic no l'incumbeix aital negoci; sí, en canvi, li concerneix al pensar filosòfic."⁽²¹⁾

(15).- *Objective Knowledge*, Oxford Univ. Press, 1972, p. 40.

(16).- *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, ed. Fontanella, 1974, p. 155.

(17).- *Tratado contra el método*, Madrid, Tecnos, 1981.

(18).- *L'évolution créatrice*, Paris, PUF, cap. III.

(19).- *El personalismo*, Buenos Aires, EUDEBA, 1978, pp. 6-7.

(20).- *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, p. 565.

(21).- O. Fullat: *Filosofía de la Educación*, p. 17.

Es clar que la pretensió d'O. Fullat és obrir un camp a la Filosofia de l'Educació, doncs sols aquesta faria possible el "bot metafísic" que caldria a l'autèntica educació. El text d'O. Fullat lliga fermament, tanmateix, aquesta Filosofia de l'Educació amb una sèrie de compromisos ontològics i epistemològics, doncs la dualitat matèria/esperit es perllongaria al dualisme natura aut cultura, reflexat epistemològicament pel parell ciències/filosofia i, fins i tot, tècniques/filosofia de l'educació. Ara bé, resta plantejada així una tensió que afecta a l'argumentació d'O. Fullat: l'educació autèntica, per una banda, hauria de compartir conscientment uns compromisos ontològics i epistemològics i, per altra banda, l'educació real és, quasi inconscientment, tan antiga com l'home. Com resoldre, doncs, aquesta tensió entre l'educació autèntica, i llurs exigències, i la real, i la seua història, amb llurs manifestacions?

O. Fullat opta per fer una recerca d'allò que, al descriure la tensió darrera, s'ha denominat "educació autèntica", és a dir, tria d'analitzar els compromisos ontològics i epistemològics que hauria de mantindre una (o la) noció d'educació alliberadora. Així dedica un capítol a l'Acte de Conèixer (cap. 3, pàgs. 19-25), un altre a "Eficàcia i ineficàcia epistemològiques" (cap. 4, pàgs. 27-35) i un darrer a "El saber metafísic" (cap. 6, pàgs. 37-44). Aquest capítols presenten nombroses doctrines epistemològiques, en sentit ample, i amb un fil conductor que de vegades resta confús⁽²²⁾.

(22).- La presentació que hi fa O. Fullat és, en certs casos, senzillament incorrecta. Vegem tres exemples:

a) Parlant de Kant, diu O. Fullat:

"Tot seguint Kant, s'entén, ací, metafísica com un discurs mental més enllà de tota experiència -així els anomenats *drets humans* i llur defensa constitueixen pura metafísica i res tenen que veure amb la ciència" (pàg. 29).

Per a Kant, metafísica no és igual que discurs mental més enllà de l'experiència, doncs hi han discursos més enllà de l'experiència que no són metafísica (la "Crítica de la raó pura" no ho és, encara menys la "Lògica Transcendental" i a *fortiori*, la "Dialèctica Transcendental"), i viceversa, diríem que la *Metafísica dels costums* (1797) o els *Principis metafísics de la ciència natural* (1786) res tenen que veure amb la ciència, per a Kant?

Ara bé, potsar que les confusions esmentades no afecten pas el projecte

b) Parlant d'Hegel diu el filòsof català:

"Hegel escriu la coneguda frase: 'l'òliba de Minerva aixeca els seu vol quan arriba la nit'. La saviesa filosòfica no resisteix la llum científica; però això no significa que li manque absolutament de vàlua." (pág. 42).

Hi ha tradicionalment dues maneres d'entendre el símil hegelianà: per una banda, destacar el paper creador de l'esperit absolut, per altra trobar en les primeres pàgines de la *Filosofia del Dret* a l'Hegel "més derrotista i reaccionari". Un exemple de la primera interpretació el dona Franz Mehring en la seua biografia de *Karl Marx* (p. 102 de la edic. alemanya):

"Al fer que l'esperit absolut es revele a la consciència del filòsof com espírit còsmic creador a *posteriori*, sols diu, en el fons, que l'esperit fa la història, com espectacle, en la imaginació."

De la segona interpretació, dona un exemple l'estudi d'Ernst Bloch (*Subjecte-objecte. El pensament d'Hegel*, p. 230 i ss.):

"El símil és meravellós, un dels més grans símls de la literatura, digne d'un Shakespeare. Però darrere d'ell està Hegel l'arqueòleg, i està el seu punt de vista més derrotista i reaccionari." Bloch explica el fragment des de la sentència: "allò racional és real i allò real és racional", també del pròleg a la *Filosofia del Dret*. Hom pot interpretar la frase des del jove Hegel, com Mehring, o des del vell, com Bloch, però trobar-hi una confrontació entre filosofia i ciència no és pas hegelianà, doncs per al filòsof alemany caldria entendre aquestes dues formes de saviesa com moments, històrics i lògics, i caldria dir, fenomenològicament relacionats. És clar que sota la teoria de la saviesa (sofia) d'Hegel hi ha una concepció de la ciència (*Wissenschaft*), que conclou i supera la història de la filosofia, tot i iniciant una tradició que hauria d'influir a l'obra de Marx.

c) Parlant de Marx, o millor del marxisme, D. Fullat diu:

"El marxisme denomina *ideologia* a la metafísica, essent la ideologia quelcom derivat de la divisió del treball, de la propietat privada dels bens de producció i de la lluita de classes. Les ideologies estan destinades a pseudojustificar les perversitats socials. Allò ingenu del marxisme rau en proposar com alternativa 'un coneixement racional i científic', el qual no passa d'ésser una teoria totalitzant i incontrolable; és a dir, no científica." (p. 41).

Deixant de banda el concepte d'ideologia al si del marxisme, del qual ja hem parlat i tornarem-hi, l'assumpte, és clar, rau en adonar-se de la complexitat que el terme "científic" té dintre del marxisme, des de la pròpia obra de Marx. S'hi troben diverses tendències, tot i arreplegant les paraules de Manuel Sacristán:

"Ara bé (per tal de dir breu i clarament la meua opinió): els conceptes de ciència que presideixen el treball intel·lectual de Marx, les inspiracions de la seua tasca científica són no dos [com pensa L. Colletti, F.J.H.] sinó tres: la noció de ciència que he proposat anomenar normal, la *science*; la noció hegeliana, la *Wissenschaft*, que ara percep Colletti i que fa quinze anys tracta Kägi; i una inspiració jove-hegeliana, rebuda dels ambients que als anys trenta del segle passat, a causa de la mort d'Hegel, conreaven críticament la seua herència, ambients al qual visqué Marx; en ells va florir la idea d'una ciència com a crítica. *Science*, *Kritik* i *Wissenschaft* són els noms de les tres tradicions que alimenten la filosofia de la ciència implícita en el treball científic de Marx, així com aquest treball mateix."

("El treball científic de Marx i la seua noció de ciència" (1978), rec. a

d'Octavi Fullat: justificar la necessitat d'una metafísica "raonable", a la base del conjunt de compromisos ontològics i epistemològics que fonamenten el seu concepte d'educació i de Filosofia de l'Educació. Hom pot aprofundir el judici d'aquesta "metafísica raonable". Diu O. Fullat:

"Hi hauria un espai per a la metafísica si s'acceptés que entre *allò racional* [al text diu "irracional", el que sembla una errata clara, F.J.H. i D.] o *logikon* -ciència- i *allò irracional* -metafísica, ideologia, il·lusió, literatura-, està *allò raonable* o *eulogon* -metafísica com a discurs no-científic, però coherent, que no contradia pas les dades de la ciència i que, a més a més, serveix per a il·luminar la peripècia humana." (23)

Així doncs, les condicions per a establir una "metafísica raonable" serien, segons el filòsof de l'educació:

1. Coherència.
2. No contradir pas l'experiència.
3. Il·luminar l'experiència humana, més concretament, tant la història com les biografies humanes (24).

Analitzem aquestes condicions: les dues primeres són supèrflues. És clar que qualsevol pretensió de presentar qualcom semblant a una "metafísica raonable" ha incloure la coherència com un tret del discurs, gairebé com un característica formal de la teoria, a més a més de no contradir l'experiència, la qual cosa és, en termes generals, una afirmació acceptable i amb una observació més acurada una tesi quasi tautològica, doncs l'experiència -caldría dir, la seua crònica, la seua "física"- i una "metafísica raonable" es trobarien en, diguem-ne, plans teòrics diferents. Això és reconegut per O. Fullat quan afegeix com a tercera condició que una "metafísica raonable" ha d'il·luminar

Panfletos y Materiales I: Sobre Marx y Marxismo, Barcelona: Icaria, 1983, pp. 322-323). Amb les paraules de Sacristan, com sempre, no cal afegir cap comentari.

(23).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 42.

(24).- *Ibid.*, pp. 42-43.

l'experiència humana, tot i considerant l'home tan genèricament, com particularment, portant llum a la història i a les biografies. Ara bé, què vol dir en aquest contexte "il.luminar"? vol dir quelcom diferent a establir una teoria en un planol superior a la sola crònica de la experiència que vinga a posar-hi llum, és a dir, a oferir-hi esquemes més amples, formacions discursives més generals, per servir a la seua interpretació? Ara bé, aquests esquemes, aquestes formacions discursives, aquestes teories, aquest *logoi*, no hauran de desenvolupar-se racionalment, constituint un *logikon*? i no és aquest el concepte tradicional (pre-positivista) de la ciència, aquell que es forma des d'Aristòtil fins Hegel, per exemple, doncs, seguint les paraules d'aquest, allò conegut, en general, justament per ésser conegut, no és reconegut⁽²⁵⁾.

Una vegada que Octavi Fullat ha glossat la seua tesi de l'home en tant que "animal metafísic", comença una sèrie de capítols on parla en general de les Ciències de l'Educació, en tractant llur divisió (cap. 6), llur estatut (epistemològic) (cap. 7), la relació entre les Ciències de l'Educació i les pràctiques educatives (cap. 8) i la relació de la Teoria de l'Educació, la Pedagogia Fonamental i la Filosofia de l'Educació, considerades en conjunt (cap. 9) i per separat (caps. 10, 11 i 12, respectivament). Vegem com estableix el trànsit entre les opcions metafísiques esmentades i el tractament de les Ciències de l'Educació.

És clar que els processos educadors són pràctiques i constitueixen fets, dades, que són-hi. Això afirma O. Fullat (no contradiu acò la ahistoricitat metafísica que subratllava al principi del seu discurs?). I aquests processos estan davant la consciència i el seu esguard. Conclou el filòsof:

(25).- *Fenomenologia de l'esperit*, edició original, Philos. Bibl. 114, 2^a ed., p. 21, cit. també a la *Ciència de la Lògica*, prefaci de la segona edició.

"Els resultats d'aquests mirar conscient al llarg dels segles s'ha denominat *pedagogia* i més recentment *ciències de l'educació*." (26)

Ara bé, cal destacar allò que sembla una certa incoherència al discurs del filòsof de l'educació català: si les pràctiques educatives comencem amb el propi home (i no existiria aquest sense l'educació) i l'esguard de la consciència es suposa tan antic com l'home (doncs no hi hauria home sense consciència, per al filòsof i llurs opcions metafísiques), com és que l'aparició de la pedagogia s'ha retardat tant?:

"L'aparició empírica d'una pedagogia com a saviesa autònoma es prepara al segle XVIII -amb Comeni, per exemple-, però no assoleix certa plenitud fins ben entrat el segle XVIII, gràcies a la divisió de les disciplines filosòfiques. Pestalozzi, Rousseau, Herbart..., posen les bases d'una saviesa pròpia: la saviesa pedagògica." (27)

En altra part d'aquesta tesi, s'ha comentat, tot i emprant un fil conductor epistemològic, la història del desenvolupament de la pedagogia i la didàctica, tot i oferint una explicació diferent de l'aparició d'aquestes savieses. O. Fullat fa servir la distinció d'Aristòtil al llibre primer de la *Metafísica* entre *Tékhne*, *Epistème* i *Theoria* per organitzar tres esferes al si de les Ciències de l'Educació, tot i considerant respectivament la divisió entre els models operatius regionals, els models teòrics regionals i els models teòrics i operatius generals. Aquest models teòrics, relacionats amb la *Theoria*, inclourien la Teoria de l'Educació, la Pedagogia general o fonamental, la Teologia [!] de l'educació i la Filosofia de l'Educació.

(26).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 46.

(27).- *Loc. cit.*

(28).- Emprant parcialment una classificació del professor Garcia Garrido, a la seua *Educación comparada* ed. Dykinson, 1982, pàgs. 186-190, el qual a la vegada cita Octavi Fullat per allò referent a la Filosofia de l'Educació.

És ben interessant destacar com l'esquema de classificació de les Ciències de l'Educació que glossa i elabora Octavi Fullat inclou la "Didàctica" dintre dels sabers "tecnològics" (models operatius regionals) o, tot i emprant la classificació de García Garrido "ciències analítiques de l'educació: ciències metodològiques". Ara bé, aquesta ubicació de la Didàctica, no hauria estat revisada per les darreres reflexions sobre el currículum? Per exemple, J. Gimeno⁽²⁹⁾ fa una divisió de les teories sobre el currículum (allò que seria corresponent a la didàctica), tot i considerant quatre orientacions ben diferents:

- a) El *currículum* com a suma d'exigències acadèmiques.
- b) El *currículum*: base d'experiències.
- c) El legat tecnològic i eficientista en el *currículum*.
- d) El pont entre la teoria i l'acció: el *currículum* com a configurador de la pràctica.

D'aquestes, sols la "c)" estaria d'acord amb la classificació d'O. Fullat. On incloure la resta d'accepcions? I encara més, on incloure la reflexió sobre el currículum que distingeix les orientacions esmentades?

Com és lògic, O. Fullat dedica una anàlisi profunda a la Filosofia de l'Educació (caps. 12, 13, 14, 15, 16, 17 i 18), preludi d'un capítol dedicat a la Didàctica de la Filosofia. Tot i començant amb una expressiva aproximació a la Filosofia (que comença tractant del "bony del món", sense conformar-se amb la "pastositat de les coses"), que enten prescindint de l'anàlisi filosòfic (que partiria de Wittgenstein i hauria estat desenvolupat pel que fa a la Filosofia de l'Educació per Peters, entre altres) a partir de l'aproximació fenomenològica a la consciència (Brentano, Husserl, Heidegger, Sartre) defineix la Filosofia de l'Educació com "saviesa racional i crítica de les condicions de possibilitat de

(29).- *El currículum: una reflexió sobre la pràctica*, Madrid: ed. Morata, 1988, pp. 43 i ss.

la realitat experimental educativa en el seu conjunt"⁽³⁰⁾, per la qual cosa cal entendre-la com una teoria trascendental, al sentit kantian. L'orientació fenomenològica i l'analítica s'expressen en allò que Fullat anomena: "filosofies del voler i del dir", respectivament, i permet d'acostar a les primeres l'antropologia, l'èxiologia i la teologia, i a la segona, l'anàlisi lògic del llenguatge i l'epistemologia. La posició del filòsof de l'educació català front a la Filosofia analítica de l'educació és ambigua, doncs per una banda sembla eliminar-la de la seua fonamentació de la disciplina, però, per altra, l'admet com a orientació i inclou els objectius analítics entre els propis que ell defensa, doncs després d'aquestes adscripcions i de glossar allò que s'ha dit sobre la relació entre la Pedagogia i la Filosofia (tot i considerant-hi les posicions de Gentile, Lombardo-Radice, Dilthey, Spranger, Natorp, Cohen, Dewey, Nassif i el científicisme), determina com a objectius de la Filosofia de l'Educació, en tant que disciplina⁽³¹⁾:

1. Analitzar el llenguatge educatiu.
2. Indicar el sentit general del procés educador (filosofia de la història de l'educació).
3. Mostrar l'estructura educanda de l'home.
4. Explicar, mitjançant la teleologia, les diverses pedagogies.
5. Reflexionar epistemològicament sobre els mètodes i els resultats de les ciències de l'educació.
6. Aportació lògica i metodològica en relació amb els dissenys i processos de la recerca educativa.

Determinats els objectius, pot tornar sobre les dues orientacions assenyalades, que ara anomena "Filosofia del llenguatge educacional" (cap. 15) (capítol al qual no hi ha cap referència de cap filòsof analític de l'educació) i "Filosofia dels fins de l'educació" (cap. 16) (on arreplega, entre altres, les tesis de l'analític O'Connor). Determinats aquests aspectes, Fullat proposa uns objectius per a l'assignatura Filosofia de l'Educació (cap. 17), així com un

(30).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 91.

(31).- *Ibid.*, p. 106.

possible programa (cap. 18). Abans de parlar de la didàctica de la Filosofia de l'Educació (cap. 20) i de la recerca filosòfica (cap. 21), fa unes consideracions generals sobre la Didàctica de la Filosofia, que cal glossar acuradament.

El capítol sobre "Didàctica de la Filosofia" comença amb una declaració que, en resumint la noció de Filosofia establida, prepara la seua proposta didàctica:

"Ha quedado al descubierto que la filosofía es un saber descaradamente atípico, sorprendente, extravagante, caprichoso y anómalo. No extrañara, en consecuencia, que la didáctica que pretende facilitar su comunicación padezca de tan turbadora singularidad." (32)

O. Fullat comença-hi glossant el caire atípic de la Filosofia, tot i recorrent Hegel, concretament les seues *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, d'edició a cura de Karl Ludwig Michelet. Aquell caire rau en què "resulta perfectament correcte que un segueixi pensant segons concrets filòsofs grecs" (33), ja que la filosofia "continua perseguim-nos com si forem encara aquells grecs" (34). Encara que no ens ha estat possible trobar el passatge citat, hom podria pensar que la lectura del filòsof de l'educació és una mica forçada, doncs no sembla d'acord amb la història de la filosofia d'Hegel -ni amb la seua Filosofia de la història- el fet que la Filosofia es presente "com si" encara fossim grecs. El moviment de l'esperit (la successió del seu regne) ha de fer-ho impossible, doncs:

"El regne dels esperits (...) forma una successió en la qual un esperit passa a ocupar el lloc d'altre, i cadascú pren possessió del

(32).- *Ibid.*, p. 131.

(33).- *Ibid.*, p. 131; Fullat refereix-hi la trad. franc. París: Gallimard, 1954, p. 319.

(34).- *Ibid.*, p. 132.

regne del món d'aquell que el va precedir." (35)

De la qual cosa cal extraure la conclusió històrico-filosòfica següent:

"la darrera Filosofia conté les precedents, abraça al seu si tots els esglaons previs, és producte i resultat de totes les precedents." (36)

Podríem pensar que fins i tot la conclusió hegeliana ja havia estat prefigurada dintre de la revisió kantiana de les "idees" de Plató, a la Dialèctica Transcendental. De qualsevol manera, és clar que pensar amb les categories de l'esperit grec és per això un exercici de memòria (el dipòsit d'allò mort, segons Hegel) i no d'Història, ni de Filosofia. L'atractiu (innegable) dels filòsofs grecs (recordeu els passatges d'Hegel sobre Sòcrates) és més bé quelcom de problemàtic al si del sistema hegelian; en definitiva, una pedra amb la qual s'entopeçarà també Karl Marx al darrer (per això?) full de l'*Einleitung* de 1857 (37).

Com si es tractés d'una afortunada casualitat, O. Fullat conclou el paràgraf esmentat amb un parell de frases no menys sorprenents:

"Cuentan que la filosofía ha muerto, pero nadie ha mostrado todavía su cadáver. Además, el discurso sobre el óbito de la filosofía, ¿no es, él mismo, filosófico?" (38)

Sorprenents perquè el tema de la mort de la Filosofia ha estat un tema

(35).- *Werke* [Glockner], vol. II -*Phänomenologie des Geistes*-, p. 611.

(36).- *Werke* [Glockner], vol. XV -*Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*- pàgs. 690 i ss., subratllat nostre.

(37).- En diversos llocs hem exposat la nostra hipòtesi hermenèutica del fragment sobre "l'art grec", de la "Introducció" de 1857; amplament al capítol V de la nostra Tesi Doctoral en Història de la Filosofia.

(38).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 132.

clàssicament hegeliana, potser des de que el filòsof treballava a la seua *Fenomenologia de l'esperit*, mentre donava, per primera vegada, un curs d'Història de la Filosofia (a la tardor o l'hivern de 1805). Rosenkranz ho relata un significatiu episodi:

"Hegel donava el curs sobre història de la filosofia per la nit, amb llum artificial... Mentre anaven sorgint a les conferències una forma d'especulació darrera l'altra, sols per afonar-se de nou, i, finalment (quelcom que els oients mai no haurien esperat), arribar-li el torn al sistema *schellingià*, una persona prou gran de Mecklenburg, horroritzada, en concloure la conferència, quan Hegel se'n havia marxat ja, tot i cridant: 'Però açò és la mort mateixa, i llavors hem de morir tots'. Això va suscitar una viva discussió entre els estudiants, en la qual [Hermann] Suthmeier [-un estudiant-] va terminar per portar las de de guanyar, tot i explicant amb èmfasi que, certament, era la mort i tenia que ser-ho, però que en aital mort es trobava la vida, que, purificada mitjançant ella, es desplegaria encara més gloriosament." (39)

Si el tema de la mort de la Filosofia és clàssicament hegeliana, i ho entenem així, paradoxalment no és cert que el discurs sobre l'òbit de la Filosofia siga filosòfic. Més precisament hauríem d'afirmar que és "científic", doncs pertany a la forma de la ciència (Form der Wissenschaft): la meta, a la qual pot deixar d'anomenar-se l'amor al saber per a ésser *saber real* (wirkliches Wissen).

(39).- Karl Rosenkranz: *Georg Wilhelm Friedrich Hegel's Leben*, Berlin, 1844, reimpr. fotomec., 1969 p. 217, cit. per W. Kaufmann: *Hegel*, Madrid, Alianza edit., 1972, pp. 84-85. Josep Maria Ripalda rastreja aquest tema fins fragments encara anteriors del jove Hegel, com ara "Glauben und Wissens oder die Reflexionsphilosophie der Subjectivität in der Vollständigkeit ihrer Formen, als Kantische, Jacobische und Fichtesche Philosophie", *Krit. Journal*, II. 1 (1802), doncs la seua crítica a la posició esqueixada de la subjectivitat es perllongaria a la constatació de què la Filosofia ha deixat d'ésser el "diumenge de la vida" (*Berliner Schriften*, ed. Hoffmeister, Hamburg, 1956, pàg. 16), el que hauria d'estar continuat al *System der Sittlichkeit* (Rosenkranz, *op. cit.*, p. 140), on diu: "Aqueixa elevació religiosa i la santificació de l'existència empírica [que realitzava encara el Protestantisme], el *dissabte del món*, ha desaparegut, i la vida s'ha convertit en un dia, baix i profà, de fatigues". Per a Ripalda: "El problema de la societat esqueixada concentra en la mort i en la resurrecció de Déu les condicions de producció i les formes de domini en què eixa societat s'articula." (*La nació dividida. Raíces de un pensador burgués: G. W. F. Hegel*, Madrid, f.c.e., 1978, pp. 274).

Després de glossar el que anomena caràcter atípic de la Filosofia, O. Fullat comenta el "paper pertorbador i incordiant" de la Filosofia acadèmica. Ara bé, aquest comentari sembla reduir la Filosofia a una funció merament negativa, funció que a més a més sembla fonamentar-se en variables força febles (com ara, que a la institució docent es practique una animació trivial, que hom pugui determinar "veritables qüestions del present" o que algú defensi l'autosuficiència social. I si no es dona tot això?). Literalment:

"Una banalització de l'escola activa consisteix en introduir la vida dintre de la institució docent mitjançant l'infiltrar-hi exclusivament el llenguatge periodístic. A açò l'anomenen, alguns, animació. El discurs filosòfic és totalment oposat a aquest tarannà trivial i insípid ja que ensenya la diferència, la distància i l'allunyament front allò d'instantani, per manca d'aquest, tant de memòria com de projectes. A la universitat, a la Filosofia li incumbeix un paper pertorbador i incordiant, fent-li notar a l'alumnat que les vertaderes qüestions del present no sempre coincideixen amb aquelles que la moda social imposa sorollosament. Una pàgina de Plató dona més de pensar que l'editorial escrit per un periodista intel·ligent. La filosofia universitària farà mofa d'una probable societat tecnocràtica que s'autoconsiderés capaç de resoldre amb eficiència tots els problemes que els homes ens plantegen, siga amb seny o amb desvariejament. La Filosofia es mostra inútil - i ací rau una de les seues grandeses, en aquest, precisament, no servir per a res- per raó de resoldre la dislexia o l'analfabetisme, però es qüestionarà sobre el fet de per què l'home pot i ha de llegir o què significa la lectura per a l'espècie humana." (40)

O. Fullat proposa a continuació una més estricta caracterització de la Filosofia, tant negativament com positiva. Aquesta caracterització, però, és força criticable, doncs és possible aduir contra-exemples a cadascuna de les notes assenyalades pel filòsof de l'educació. Així diu:

"La Filosofia no és taumatúrgica -la taumatúrgia és tasca dels tècnics-, no posa remei ni a les calamitats públiques ni als turments individuals; per cap alt s'esforça per a que els poders econòmics i polítics no ens desavalisen la consciència. El filòsof no és conseller del Príncep -aitals són simplement ideòlegs-, tampoc és terapeuta -no res resol-, ni profeta -res no promet-, es limita a proposar la lucidesa de la consciència -cosa sempre molt intempestiva i irritable- per a que els homes siguen quelcom més que bèsties

(40).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 132.

promocionades i robots eficaços." (41)

-
- (41).- *Loc. cit.* D'acceptar la primera caracterització, aquella que diu de la Filosofia que no és taumatúrgica, que no ens pot aportar pas cap consol, hauriem de deixar fora de la Història de la Filosofia en primer lloc, és clar, Boeci, amb la seua *Consolació de la filosofia*, no sols l'últim antic i el primer medieval, com s'acostuma de dir, sinó un filòsof decisiu pel que fa al sorgiment de la Filosofia en les llengües romàniques (la *Consolació* va estar una de les primeres obres traduïdes i comentades. Un fragment en català d'un manuscrit del Monestir de Sant Cugat del Vallès, amb suggerents interpretacions, va estar arreglat al volum XIII dels Documents de l'Arxiu de la Corona d'Aragó. Cap a l'any 1360, Antoni Binebreda o Antoni Sapllana n'oferiren una altra traducció. Una curiosa recuperació del tema boecià es va produir, ja fa uns anys, a la Filosofia espanyola. Javier Muguerza omplia l'entrada "Filosofia", del *Diccionario de Filosofia Contemporánea*, dirigit per M. A. Quintanilla (Salamanca, Ed. Sigueme, 1976, pàgs. 162-183), un article central a la xarxa conceptual del diccionari, amb un treball titolat *De inconsolatione philosophiae*, una ficció "provocada per unes febres metafilosòfiques" on entren en diàleg les corrents analítiques i clàssiques d'entendre la Filosofia. Per la seua banda, Gabriel Albiac intentava entendre els temps del desencantament amb les tesis de L. Althusser al seu assaig *De la añoranza del poder o consolación de la filosofía* (Madrid, ed. Hiperión, 1979), tot i servint-se també del model boecià. I, és clar, la consolació boeciana s'inspira, en darrera instància, en els passatges de la vespra de l'execució de Sòcrates, filosofant tranquilament amb els seus deixebles, tal i com el presenta Plató a l'*Apologia* i al *Critó*. Però, a més a més d'aquest exemples, cal recordar altres obres filosòfiques inspirades al model boecià, com ara les del nostre primer renaixent, Bernat Metge. No podem deixar d'esmentar les obres primerenques de l'humanisme català sorgides de la ploma de Bernat Metge. Quan aquest va estar processat per primera vegada, poc després del matrimoni del futur Joan I amb Iolanda de Bar i poc abans de 1382, va llegir la *Consolatio Philosophiae* i la replasmava en el seu *Llibre de Fortuna e Prudència* (potser el 1381) (Veure la introducció de Lluís Nicolau d'Olwer a l'edició de *Lo Somni*, Barcelona, ed. Barcino, 1925 (ed. facs., 1980) col. ENC, 1, pàgs. 8-9). Poc abans del tercer procés al nostre primer renaixent, després de qualsevol de les pestes hagudes a Barcelona entre 1388 -data de la traducció de la *Història de Valter i Griselda*- i desembre de 1396, Bernat Metge redactà una *Apologia*, tot seguint el model boecià, del qual conservem un fragment que comença: "[E]stant a mi l'altre jorn ab gran repos e tranquilant de la pensa en lo meu diversori... (Transcripció i comentari del únic fragment al ms. esp. 55 de la Bibliothèque Nationale per Pere Bohigas, rec. en *Sobre Manuscrits i Biblioteques. Textos i Estudis de Cultura Catalana*, Barcelona: Curial, edicions catalanes/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1985, pàgs. 161-163). Aquest assaig es veuria enriquit després de que el filòsof llegira el *Corbaccio* o *Labirinto d'amore* de Boccaccio, la qual cosa donaria origen a la importantíssima obra *Lo Somni* (1398), el llibre primer del qual és, no cal dir-ho, una fita bàsica de la Història de la nostra Filosofia (a més de l'edic. cit., hom pot veure les d'A. Bulbena i Tossell (1891), la de R. Miquel i Planas (1910) i la de Martí de Riquer (1969)). Ara bé, anem amb la segona caracterització negativa d'O. Fullat. Diu que "el filòsof no és conseller del Príncep -aitals són simplement ideòlegs-". La referència a Niccolò Machiavelli és força immediata. Però, si deixem a banda l'obra del florentí, què no hauriem de fer amb els escrits de Thomas More, Lord Chancellor des de 1529 fins a 1533, i què no fariem amb els escrits del nostre Joan Lluís Vives, el més important dels

Vegem la continuació de les afirmacions d'Octavi Fullat que

filòsofs valencians. Per esmentar alguns exemples, el conegut humaniste adreçà a l'il.lustre Serafi de Centelles, comte d'Oliva, *De tempore quo, id est, de pace in qua natus est Christus* (Lovaina, 1518), al molt il.lustre Ferran, arxiduc d'Àustria, llurs *Declamationes quinque Syllanae* (Lovaina, 1520), al Papa Adrià VI la seua obra *De Europae statu ac tumultibus* (Lovaina, 1522), a Na Caterina d'Aragó, reina d'Anglaterra, llurs *De Institutione Feminae Christianae* i *De ratione studii puerilis* (Oxford-Lovaina., 1523), la seua obra *Satellitium animi* (Bruges, 1524) a la princesa Maria Tudor, filla d'Enric VIII d'Anglaterra, a aquest rei li adreçaria també sengles lletres, *De Francisco Galliae Rege a Caesare capto* i *De pace inter Caesarem et Franciscum Galliarum Regem deque optimo regni statu* (ambdues a Oxford, 1525), a l'il.lustrissim Joan de Borja, duc de Gandia, el seu *De officio mariti* (Bruges, 1528), a la princesa Margarida Augusta, filla del Cèsar Maximilià, l'obra *Sacrum Diurnum de Sudore Domini nostri Jesu Christi* (Bruges, 1529), a Carles V dedica *De concordia et discordia* (Bruges, 1529), a Joan III de Portugal, la seua *De disciplinis* (Bruges, 1531), al duc de Béjar, el seu *De anima et vita* (1538) i a Felip, fill de l'emperador Carles I futur Felip II, llurs diàlegs, amb el títol: *Exercitatio Linguae Latinae* (Breda, 1538). També dintre de la tradició catalana trobaríem molts filòsofs relacionats amb els prínceps i els poderosos: Jahudà Bonsenyor, Ramon Llull, l'Arnau de Vilanova, Anselm Turmeda, l'esmentat Bernat Metge, etc. L'expurgació, però, no conclouria-hi. Què fariem amb el propi R. Descartes, el *Tractat de les passions de l'ànima* del qual és el resultat del seu intercanvi epistolar amb la princesa Isabel, i que des de la tardor de 1649 va rebre l'hospitalitat de la reina Cristina a la cort d'Estocolm (encara que és cert, com es desprèn de la correspondència entre Descartes i Chanut, l'ambaixador francès a Estocolm, quan aquest invità el filòsof a la cort sueca, que l'autor del *Discurs del Mètode* va oposar una forta resistència a aquella invitació, l'acceptació de la qual li suposava al filòsof el renunciar al pla de vida, metòdicament triat i realitzat fins aleshores amb metòdic rigor -E. Cassirer: *Kant, vida y doctrina*, edic. cit., pp. 148-149-). Hauríem d'eliminar de la Filosofia potser al filòsof més important del segle XVIII, Gottfried Wilhelm Leibniz, qui va servir la Casa d'Hannover, l'Emperador de Viena i el Tsar de Rússia, i que des del 1688 va mantenir correspondència amb Sofia Carlota, la que el 1701 arribaria a primera reina de Prússia. I al mateix tro estaria lligat Voltaire als temps de Frederic II el Gran. Hauríem d'eliminar també l'il.lustrat? Si donant un cop d'ull a uns pocs exemples, dels orígens de la nostra Filosofia, de la Renaixença i de l'època moderna, trobem difícil de defensar la tesi d'O. Fullat, com podríem sostenir-la després d'adreçar la mirada a la vella Grècia? No va restar el mateix Plató (amb altre filòsof, Aristipus de Cirene) a la cort de Dionisi I, tirà de Siracusa (abans 388), i, després de la mort d'aquest, no li encarregà el seu cunyat, Dió, l'educació de Dionisi II, el que va menar el segon viatge platònic a Sicília (369), i, fins i tot, mamprengué un tercer per instaurar-hi una nova constitució (361)? A més a més, potser un lloc comú entre els comentaristes (si hom pot emprar aquesta paraula després de la coneguda sentència d'A. N. Whitehead), destacar la importància de les seues relacions amb la cort de Sicília per a l'evolució del pensament platònic. I si pensem en Aristòtil arribarem a afirmacions semblants. L'Estagirítès fou invitat el 343-342 per Filíp de Macedònia a la seua cort per encarregar-se de l'educació del príncep, Alexandre, tasca que conclougué -encara que es mantingueren els lligams- el 336-335, malgrat

caracteritzen la Filosofia. Diu l'estudiós de l'educació:

que el filòsof romangué a Estagira potser un any més, fins tornar a Atenes i fundar-hi el Liceu. La relació entre Aristòtil i Alexandre ha estat una font abundosa per molts relates ficticis, alguns dels quals han estat ben importants al desenvolupament de la Filosofia a les llengües romàniques, com ara el fragment sobre Aristòtil al (pseud.) Jaume I, *Llibre de doctrina o de saviesa* (amb sengles manuscrits a la Biblioteca Nacional i al Monestir de l'Escorial), que ja hem analitzat.

Si és desvetlla com incorrecta l'afirmació segons la qual "el filòsof no és conseller del Príncep", tampoc no és correcta la conclusió extreta: "aitals són simplement ideòlegs". Vegem-ne. El terme "ideòleg" rep de la noció d'"ideologia" una varietat semàntica considerable:

a) Per a qui encunyà el terme, A. L. C. Destutt de Tracy (1754-1836), a l'any 1796, l'ideologia era una disciplina filosòfica fonamental (per tal que havia de sometre a revisió les bases metodològiques de totes les ciències, garantitzant la seua aplicació sense prejudicis). El primer volum (*Idéologie*, 1802) de la seua obra *Elements d'idéologie* és el punt de partença de la corrent dels "ideòlegs" (*idéologues*). Destutt de Tracy assenyala com fundadors d'aquesta disciplina a E. B. de Condillac (1715-1780) i, més enllà, F. Bacon (1561-1626). A més a més de Bacon i Condillac, trobariem com a precursors de Destutt de Tracy altres autors, que publicaren llurs obres abans de 1796, com ara P. L. Roederer (1754-1835), Joseph Lakanal (1762-1845), Jean-François de Saint-Lambert (1716-1803) i, fin i tot, Condorcet i Laplace. Aquest influïren, a més de l'esmentat Destutt de Tracy, sobre Cabanis, Benjamin Constant (1767-1830), Jean-Baptiste Say (1767-1832). Fins i tot, una tercera generació d'ideòlegs es perllongaria a les obres de Degérando, Laromiguière, que influïren sobre Taine i fins i tot Renan, Littré i Th. Ribot. En un sentit semblant, empraren aquest termes Gallupi i Rosmini. Doncs bé, pel que fa a aquest primerenc sentit del terme ideologia, no podem trobar-hi una identificació entre el filòsof conseller del príncep i l'ideòleg. Pels autors esmentats, els filòsofs (en general) o han estat ideòlegs o haurien de ser-ho.

b) Per un conjunt d'autors que hom podria qualificar de teòlegs de la Restauració i líders del moviment contrarrevolucionari, com ara E. Burke, F. v. Baader, L.-G.-A. de Bonald (1754-1840), J. M. Donoso Cortés, G. L. Haller, J.-M. de Maistre (1753-1821), i A. Rivarol, la crítica ideològica s'enten com a crítica dels principis fonamentals de la Il·lustració (a aquest moviment teòric no seria pas estrany Napoleó Bonaparte. L'Emperador va contribuir a difondre un sentit pejoratiu del terme "ideologia"), bàsicament el seu principi antropològic, corrent que tendria els seus precedents a les obres de Th. Hobbes i N. Machiavelli. És clar que un corrent que s'inspira en darrera instància en la crítica maquiavèlica no pot pas establir una igualtat entre allò que anomenariem "ideòleg", en sentit pejoratiu, i la funció d'aconsellar el governant, ben a prop de l'autor precisament d'*El príncep*.

c) La tradició positivista, que presenta al seu front les figures de C. H. de Saint-Simon (1760-1825) i A. Comte (1798-1857), i que hauria de ser críticament seguida per J. S. Mill (veure la seua obra *A. Comte i el Positivisme*), i que a la qual cal afegir també els escrits d'altres filòsofs socials, com ara Pierre Leroux (1797-1871) i Fourier, hauria de considerar l'accés a l'estadi científic i l'elaboració d'una sociologia positiva com una fase postideològica. Així doncs, la identificació entre allò ideològic i allò filosòfic tampoc no faria possible d'acceptar les tesis d'O. Fullat.

"[El filòsof] tampoc no és terapeuta -no res resol-, ni

d) La ideologia es presenta a l'obra de Marx com una consciència necessàriament falsa. Com que cal suposar que el sentit d'O. Fullat s'acosta més a aquell que fa servir la tradició marxista cal que ens aturem a l'anàlisi d'aquest corrent. L'ús de la noció "ideologia" a l'obra de Marx tendria com a precedents remots la formulació de la dependència del pensament humà de les relacions socials a cura de J. Miller (1771) i de C. W. Fröhlich (1792), i, més a prop, l'exposició de l'escisió de la consciència que fa Hegel a la *Fenomenologia de l'Esperit* i la crítica del caràcter projectiu de les idees de L. Feuerbach (1804-1872), tot i centrat a l'alienació religiosa. Tot just dintre del judici marxista de l'hegelianisme, apareix dintre de la seua obra el concepte d'"ideologia". Aquest inclou la "Filosofia" (i, per tant, aquell d'ideòleg subsumiria el de filòsof), en obres com *La ideologia alemanya*, *El manifest comunista*, *La lluita de classes a França des de 1848 a 1850* i el cèlebre pròleg de 1859, entre altres. Eugenio Trias ha posat de relleu com l'"ideologia" per a Marx manté un caràcter de sublimació de certes condicions socials o materials de la vida (*Teorías de las ideologías*, 1970). Siga com siga, resta clar que per a l'ús -o els usos- de Marx del concepte esmentat no tendria raó l'afirmació de Fullat, doncs tots els filòsofs estarien dintre del grup dels ideòlegs. La posició de Marx (que hi hauria que jutjar des d'una consideració més històrica de la configuració de la seua obra), va deixar una dificultat plantejada al si del marxisme. Si tota teoria, en tant que elaboració d'una consciència, s'enten des de les condicions materials i, en una societat que està encara al "regne de la necessitat", a compleix la funció de servir de falsa consciència, què hauríem de pensar de la pròpia crítica de les ideologies? V. I. Lenin resol la qüestió tot i defensant que la ideologia representada per l'esperit del partit (Partiinost) és la teoria correcta: la ideologia proletària és la ciència real (Hom pot veure, per exemple, la conclusió de *Materialisme i empiriocriticisme*, de 1908). J. Stalin distingeix entre "idees i teories socials velles" i "noves" ("Sobre el materialisme dialèctic i el materialisme històric", vers. cast. a *Obras*, t. XIV, pàgs. 147 i ss.). Donat que ambdós exerciren el govern (i foren més que prínceps), tampoc no hi sembla acceptable la tesi d'O. Fullat. També Georg Lukacs, per exemple comentant l'obra de Lenin esmentada a *La crisi de la Filosofia burgesa* (vers. cast. Buenos Aires, edit. La Pleyade, 1975, pàgs. 153 i ss.) no dubtaria en parlar de "la ideologia dels autors del *Manifest Comunista*, doncs, enten que la ideologia del proletariat, d'un ordre superior a la de la burgesia, coneix la necessitat de superar l'alienació de tothom. Llavors, també les diferents ideologies representarien les diferents filosofies, el que no es mostraria d'acord amb el comentari del filòsof de l'educació català. Karl Mannheim publica l'any 1929 la seua obra *Ideologia i Utopia*, el que vol ser una rèplica a *Història i consciència de classe* (1923) de Lukacs, doncs l'autor hongarès no havia distingit com calia entre la crítica de les ideologies (particulars) i la tasca d'elaboració d'una sociologia del coneixement que s'encarregaria d'una ideologia total) (veure també el seu *Diccionari de Sociologia*, ed. per A. Vierkandt, Stuttgart, 1959). Quan la ideologia esdevé reflexiva escapa del seu condicionament social, tesi que suposa un precedent de la teoria crítica dels francfortians, comentada més endavant. Cap als anys 1930 es constituí a la Unió Soviètica una escola de semiòtics, amb M. M. Batjin (amb treballs sobre Dovtoievsky i Rabelais) i V. N. Voloshinov (1895-?). Aquest, que hauria de ser un estudiós primerenc de l'obra de Freud, es dedicà a analitzar les relacions entre allò ideològic, el llenguatge i les classes socials, tot servint-se de la psicologia de Vygotski i criticant alguns conceptes de

profeta -no promet res-; es limita a proposar la lucidesa de la consciència -la qual cosa és sempre molt intempestiva i irritable- per a que els homes siguin quelcom més que bèsties promocionades i robots eficaços." (42)

Saussure (*Marxisme i filosofia iazika* [*Marxisme i Filosofia del llenguatge*], 1929, 1930; vers. cast.: *El signo ideològic y la Filosofia del lenguaje*, Buenos Aires: eds. Nueva Visión, 1976). Les seues tesis tendrien influència al Cercle Lingüístic de Praga, al qui va pertànyer Romà Jakobson. Per a Volosinhov, allò ideològic és equivalent a allò amb significat, és a dir, amb vàlua semiòtica. La crítica oficial de J. Stalin a les tesis lingüístiques de Marr, deixaren de banda les tesis de Volosinhov (i el seu propi destí resta enigmàtic), fins que recuperaren el problema semiòtic al si del marxisme autors com Ferruccio Rossi-Landi i Adam Schaff. En aquesta tradició, tampoc no és possible acceptar les tesis de Fullat, doncs allò ideològic gaudeix d'una amplitud que inclouria la Filosofia. A la tradició de l'Escola de Frankfurt trobem una acurada crítica de la ideologia com a falsa consciència: la cultura industrial moderna no significaria pas la fi de la ideologia, ans al contrari, la retrobem al procés de producció, amb un nucli, "l'eliminació de la diferència entre pràctica i tècnica" (veure, respectivament: H. Marcuse, a K. Lenk: *Ideologia*. Berlin: Neuwied, 1964², Th. W. Adorno: *Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1955; vers. cast. *Crítica cultural y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1969, 1973³; Jürgen Habermas: *La tècnica i la ciència com a ideologies*. València, ed. Tres i Quatre, 1974, pàg. 62), encara que sembla que al si de l'Escola de Frankfurt es reproduïx la dualitat epistèmica assenyalada, tot i distingint-se a partir de M. Horkheimer entre teoria tradicional i teoria crítica, el que tampoc no permet d'acceptar la tesi de Fullat. La confluència dels corrents estructuralistes amb el marxisme originen una altra concepció de la "ideologia", com ara la que defensa Louis Althusser i llurs deixebles Etienne Balibar, Badiou, Pierre Macherey, M. Harnecker, etc. Per aquests: "Les posicions de classe que s'enfronten en la lluita de classe estan 'representades' en l'àmbit de les ideologies pràctiques (ideologies religiosa, moral, jurídica, política, estètica, etc.) per concepcions del món de tendència antagònica: en darrera instància idealista (burguesa) i materialista (proletària) (...) Les concepcions del món estan representades a l'àmbit de la teoria (ciències+ideologia teòrica en les quals estan sumergides ciències i homes de ciència) per la filosofia." (Pròleg de *Lenin i la Filosofia*, vers. cast. Caracas: ed. Nueva Izquierda, 1969, pàg. 11 -subr. nostre). Amb aquestes precisions, Althusser no s'allunya gaire del dualisme epistèmic que ja hem comentat al marxisme. Així ho expressa a l'advertiment sobre la terminologia del *Pour Marx*: "...Aquesta terminologia que distingeix la filosofia (ideològica) de la Teoria (o filosofia marxista constituïda en ruptura amb la ideologia filosòfica) pot autoritzar-se amb molts passatges de Marx i Engels." (vers. cast. *La Revolució Teòrica de Marx*. México: Siglo XXI eds., 1967, pàg. 31). A més a més de les obres dels deixebles esmentats, hom pot veure algunes obres com ara: Albert Roies: *Lectura de Marx por Althusser*. Barcelona, Laia, 1974; Gabriel Albiac: *Althusser: Cuestiones del Leninismo*. Madrid, ed. ZYX, 1976; Adolfo Sánchez Vázquez: *Ciencia y Revolución (El marxismo de Althusser)*, Madrid: Alianza edit. 1978). Així doncs, tampoc des de la tradició marxista, amb les nombroses vessants assenyalades, es pot acceptar la tesi d'O. Fullat, doncs s'apunta una dualitat epistèmica que fa equivalent la Filosofia a la ideologia.

(42).- O. Fullat, *op. cit.*, pp. 132-133.

Malgrat les afirmacions d'O. Fullat, certament podríem trobar a la Història de la Filosofia exemples de pensadors amb pretensions terapèutiques i profètiques, als quals ningú no gosaria de llevar el títol de filòsofs, en sentit general⁽⁴³⁾.

(43).- Molts exemples d'allò que hem dit ja han estat comentats en les parts primera i segona d'aquesta tesi. Recordem, per exemple, el *Tractatus logico-philosophicus* de Ludwig Wittgenstein (3.323-3.235, 4.003-4.003i, 4.111 i ss., 6.521-7), on trobem aforismes com:

"4.112 La finalitat (Zweck) de la Filosofia és l'aclariment lògic (die logische Klärung) dels pensaments. / La Filosofia no és cap doctrina (Lehre), sinó una activitat (Tätigkeit). Una obra filosòfica consisteix essencialment en elucidacions. / El resultat de la Filosofia no és pas 'proposicions filosòfiques', sinó l'esdevenir clares (das Klarwerden) de les proposicions. / La Filosofia ha (soll) de tornar clares (klar machen) i delimitar rigorosament pensaments, els quals, sinó, serien, per dir-ho així, tèrbols i confosos.

És conegut que aquesta orientació terapèutica hauria d'estar arreglada pels membres de l'anomenat *Cercle de Viena*, constituït al voltant de M. Schlick. Al manifest inaugural d'aquest moviment, *Wissenschaftliche Weltauffassung, der Wiener Kreis* (Viena, 1929, edició a càrrec de l'Associació Ernst Mach, text anònim, llevat del prefaci signat per R. Carnap, H. Hahn i O. Neurath), es reconeixen, a més a més, altres corrents de la Història de la Filosofia i de la Ciència, que estarien a la mateixa tradició. Les esmentades

1. Positivisme i Empirisme: Hume, els Il·lustrats, Comte, Mill, Richard Avenarius, Mach.
2. Fonaments, objectius i mètodes de la ciència empírica (hipòtesis en física, en geometria, etc.); Helmholtz, Riemann, Poincaré, Enriquès, Duhem, Boltzmann, Einstein.
3. La lògica i la seua aplicació a allò real: Leibniz, Peano, Frege, Schröder, Russell, Whitehead, Wittgenstein.
4. L'axiomàtica: Pasch, Peano, Vailati, Pieri, Hilbert.
5. Eudemonisme i sociologia positiva: Epicuri, Hume, Bentham, [J. S.] Mill, Comte, Feuerbach, Marx, Spencer, Müller-Lyer, [J.] Popper-Lynkeus, Carl Menger (pare).

A més a més, s'hi esmenten com a membres del Cercle de Viena: Gustav Bergmann, Rudolf Carnap, Herbert Feigl, Philipp Frank, Kurt Gödel, Hans Hahn, Viktor Kraft, Karl Menger, Marcel Natkin, Otto Neurath, Olga Hahn-Neurath, Theodor Radakovic, l'esmentat Moritz Schlick i Friedrich Waismann. També apareixen a l'annexe bibliogràfic del *Manifest* d'altres autors pròxims al Cercle de Viena, com ara: Walter Dubislav, Josef Frank, Kurt Grelling, Hasso Härlen, E. Kaila, Heinrich Loewy, F. P. Ramsey, Hans Reichenbach, Kurt Reidemeister i Edgar Zilsel. És clar que potser alguns dels autors esmentats, la majoria dels quals sostingueren pretensions "terapèutiques", renunciarien amb gust a la qualificació de "filòsofs", però, gosaríem nosaltres de llevar-li-la? Quelcom semblant esdevé amb alguns destacats autors, inclosos generalment a les històries de la Filosofia, el pensament dels quals estaria ben a prop d'allò que podríem anomenar corrents profètiques. Vegem-ne alguns exemples tot i referits a la nostra tradició cultural. Paradoxalment, en llegir un escrit de primeries del segle XIV, com ara la *Informatio beguinarum seu Lectio Narbone*, d'Arnau de Vilanova (ca. 1238/1240 - 1311), i en escoltar-hi els seus atacs a la Filosofia (que identifica amb l'escolasticisme dels dominicans), però, al mateix temps, en trobar-hi una posició, diguem-ne,

A continuació, O. Fullat introdueix un llarg paràgraf, al qual tampoc no hi manquen els problemes teòrics. El text és el següent:

"La *paideia* que va nàixer a Grècia, i que no ens hem espoleat de damunt -a Déu gràcies, segons enten-, està basada en la *tékhnē*, o *homo faber*, i en el *logos*, o *homo loquens*. La nostra raó humana ha dominat la matèria -almenys, ho procura-, ensenyorint-se d'ella, i ha promocionat l'esperit, lliurant-se de la 'circumstància' -millor: esforçant-se en aquesta interminable tasca-; la Filosofia té molt a veure amb açò segon. A més a més, li atany el treball d'avisar contra la desmesura de la tècnica -en l'armament, per exemple- i contra el desbordament del *logos*, quant aquesta practica un verbalisme propagandístic, tot i alimentant la tirania. La filosofia estimularà la vida dels valors morals."⁽⁴³⁾

Aquest par. àgraf, d'una redacció realment apassionada, mereix un parell de comentaris, un que podriem anomenar filosòfic i un altre de pedagògic. Més amunt, O. Fullat havia parlat de la tasca filosòfica com "intempestiva i irritable", termes que sens dubte ens recordem les aportacions de Nietzsche (l'autor d'una sèrie d'obres amb el títol genèric de *Consideracions intempestives*). Ara, però, O. Fullat fa referència a l'alliberament de la 'circumstància'. Aquest concepte, molt emprat per autors com ara J. Ortega y Gasset⁽⁴⁴⁾ i Julian Marias⁽⁴⁵⁾, dintre d'una tradició que es remuntaria a M.

filosòfica ben maurada, no podem pas de deixar de pensar el moviment semblant que trobavem adés amb els positivistes vienesos: la crítica radical a la Filosofia i la fonamentació d'una concepció del món alternativa. I qui no gosaria dir que l'obra de l'Arnau de Vilanova no va estar pas lligada amb allò que diríem corrents profètiques? Cal recordar que l'*Expositio super Apocalypsi* del català (comentada amb cura per Francesco Santi: *Arnau de Vilanova: l'obra espiritual*. València: Diputació prov., 1987, part. III) es pot situar a l'altura de l'obra homònima, *Expositio super Apocalypsim*, de Joaquim de Fiore, de la *Postilla super Apocalypsim* de Peire Joan Olli i l'*Arbor vitae Crucifixae* d'Ubertino da Casale (el qual ha estat incorporat com a personatge de la coneguda *El nom de la rosa* d'U. Eco). I és clar que Arnau de Vilanova, pel que fa al corrent profètic és només un fita dintre d'una tradició que als Països Catalans s'estén des de manifestacions populars, com ara el *Cant de la Sibilla*, fins elaboracions teòriques més acurades amb una orientació religiosa (Vicent Ferrer) o crítica (Anselm Turmeda).

(43).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 133.

(44).- *Meditaciones del Quijote*, 1914, *Obras Completas*, I, 322; "Prólogo" a l'edició d'*Obras* de 1935, 1935, *O. C.*, VI, 348; "Prólogo" a la *Historia de la Filosofía*, d'Émile Brehier, a *Dos Prólogos*, 1942, *O. C.*, VI, 391;

dintre d'una tradició que es remuntaria a M. Heidegger i, més enllà, a l'antropologia filosòfica de Max Scheler, Helmut Plessner i Arnold Gehlen, els quals teoritzaren sobre la llibertat front a l'entorn tot just "en confrontació amb Nietzsche"⁽⁴⁶⁾ (!).

Pel que fa al comentari pedagògic, cal advertir que es rellisca certa ambigüedad a la formulació d'O. Fullat, doncs dir que "la *paideia*... està basada en la *tékhnè*... i en el *logos*" és deixar sense resoldre una qüestió bàsica de la Didàctica, si cal que aquesta disciplina esdevinga un saber tècnic, com ha defensat clàssicament Tyler, o bé que es torne una recerca del *curriculum*, entès com un configurador de la pràctica, com han defensat Stenhouse, Reid, Schwab i Walker, las tesis de tots aquests ja han estat comentades en altre lloc. La posició del filòsof de l'educació català segons es desprèn d'altres passatges, s'acosta a la primera opció.

El següent text d'Octavi Fullat aprofundix en un aspecte ben important: la relació entre la Filosofia i la seua transmissió. Si bé la tesi

"Comentari al 'Banquete' de Plató", *O. C.*, tom IX, 1962, pàgs. 747-48.

(45).- *Introducció a la filosofia*, 1953^a, s 52, pàgs. 235-241.

(46).- H. G. Gadamer: *Veritat i Mètode*, vers. cast., pàg 532. Aquesta teorització es recolza tot just en una teoria del llenguatge que començaria amb W. v. Humboldt i que presentaria molts lligams amb les definicions de l'home com *faber* i *loquens*, a més de concloure, com a corolari, la impossibilitat del llenguatge animal: "La idea d'un llenguatge dels animals sols es manté *per aequivocationem*." (Gadamer, *op. cit.*, pàg. 533). Ara bé, l'Etologia ha tornat problemàtica aquesta caracterització:

"De ser [l'home] el centre de l'univers, la ciència ens ha fet passar a ser un petit planeta al voltant del Sol, en una galàxia qualsevol. Però encara quedava pensar que l'home era una cosa i els animals una altra. Però Darwin va explicar que l'home era una peça més dins el procés evolutiu. Això ha costat molt de ser acceptat. Però encara es podia dir: l'home és l'únic que té cultura. I ara vénen els etòlegs i diuen que el ximpanzé fabriquen instruments i es distribueixen en àrees culturals i reuneixen els requisits que l'antropologia demana per parlar de cultura. L'home es desmitifica."
 ("Els ximpanzés: els nostres parents més pròxims", entrevista amb Jordi Sabater Pi, *El Temps*, any V, núm. 235, pàgs. 52-54).

bàsica del filòsof de l'educació és força acceptable (d'alguna manera hom pot trobar una influència sobre la Filosofia, un saber ben atípic, de llurs formes històriques de transmissió, qüestió de la qual es tracta ací), es defensa tot i recurrent a una dualitat tradicional, formulada ja per Kant a la Didàctica de la Filosofia, i amb algunes simplificacions gairebé incorrectes. El text diu:

"Aquesta raresa i extravagància filosòfiques penetren en la universitat i en el nostre cas s'encarnen en *Filosofia de l'Educació*. Com ensenyar aquesta dintre d'un recinte tan ampulós? Ben aviat m'assalta allò tan càustic de: *Who can does, who cannot teaches* - qui és capaç de fer quelcom, ho fa; l'incapaç, en canvi, ho ensenya-. Allò important no és pas ensenyar Filosofia, sinó comunicar-la; la seua docència és únicament una manera d'encomanar-la entre altres maneres. Una disciplina intel·lectual es transmet i es propaga a partir del mateix moviment que la crea. Les formes històriques de la comunicació de la Filosofia han estat les següents:

Transmissió
de la
Filosofia

1. En la relació "ensenyant-ensenyat" - Plató a l'Acadèmia, Aristòtil al Liceu, i també Kant.
2. Mitjançant els propis escrits -allò ho han fet Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche...
3. Converseus dels filòsofs amb deixebles, amics, visitants -així ho ha dut a terme Spinoza.
4. Dialogant en llocs públics -es prou amb recordar a Sòcrates." (47)

Hi ha una curiosa barreja d'influències (entre elles contradictòries) al fragment: per una banda, la filiació kantiana ("Allò important no és pas ensenyar Filosofia, sinó comunicar-la", caldria dir filosofar-hi?); per altra, la paternitat hegeliana ("Una disciplina intel·lectual es transmet i es propaga a partir del mateix moviment que la crea"). Pel que fa a la tipologia establida per Fullat el nostre llegidor en disculparà d'entrar a jutjar-la, després d'haver dedicat fulls i fulls a l'ensenyament filosòfic dels esmentats Plató, Aristòtil, Kant, etc. etc.

El capítol sobre Didàctica de la Filosofia es tanca amb uns pa ràgrafs de gran bellesa; en copiarem alguns:

(47).- O. Fullat, *op. cit.*, pàg. 133.

"El professor de filosofia ho és quan és alumne, quan a l'aula crea, jutja, opina, rebutja, afirma, nega, dubta. El professor de filosofia, quan ensenya, no fa més que aprendre." (48)

"L'ensenyament filosòfic és possible, i sols és possible, quan el pensament és capaç de tornar sobre ell mateix sense descans, perseguint l'admiració originària." (49)

Aquesta última cita apunta cap a la diferència fonamental entre el plantejament del, ens permetem dir-ho, erudit català i el nostre, diferència fonamental que potser vinga a justificar o fonamental d'altres de menys importants o secundàries que hem mostrat a les darreres pàgines: la contraposició entre un discurs normatiu (qué hauria d'ésser l'ensenyament filosòfic i la seua teoria didàctica) i un altre de més descriptiu, que hem perseguit nosaltres, potser no sempre aconseguint-lo. Per acabar el capítol dedicat a O. Fullat només deixar constància com el nostre ànim crític, potser de vegades hipercrític, no ha estat més que el resultat del reconeixement que ens mereix la figura del didacta de la filosofia actual més important, tant per la seua tasca pràctica com teòrica, de la nostra cultura.

(48).- O. Fullat, *op. cit.*, p. 135.

(49).- *Ibid.*, p. 136.

1. Corrents didàctiques en l'actualitat.

b) Les consideracions franceses: Mongin i Peña-Ruiz.

[Introducció]

Dintre dels corrents didàctics actuals cal reservar un espai per a allò que, tot i copiant el títol d'un article d'Oliver Mongin, podríem anomenar "consideracions franceses sobre el paper de la filosofia a l'ensenyament"⁽¹⁾. "Franceses" almenys en un triple sentit: els seus autors, els principals representants dels corrents teòrics que els inspiren i l'estructura educativa que analitzen ho són. Abans de res cal fer-ne una determinació cronològica. Als darrers anys fins la dècada dels anys vuitanta, la Didàctica de la Filosofia francesa havia estat marcada per l'epistemologia genètica i l'estructuralisme marxista. Els temes més habituals n'eren la determinació psicològico-evolutiva de l'ensenyament filosòfic, la seua articulació amb el desenvolupament de les ciències o amb els moviments polítics i la crítica radical a la funció ideològico-política del professor de Filosofia. Un parell d'exemples significatius n'eren l'obra de Jean Piaget *Sagesse et illusions de la philosophie* -de la qual ja hem parlat ací⁽²⁾- i els escrits del GREPH (Grup de

(1).- O. Mongin: "Consideraciones francesas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza media", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, any III, núm. 3, 1985 (Actes del Congrés "Filosofía y Juventud", Madrid, 19-21/VII/1985 -recordem que la intervenció del professor Mongin fou més sintètica que la contribució publicada-), pp. 19-29 (d'ara endavant citarem aquest article com "Consideraciones...").

(2).- Veure: Segona Part, IV, 1, b, "Polémica Sacristán-Bueno".

(3).- Algunes referències bibliogràfiques bàsiques en són: Althusser, L.: "L'enseignement de la philosophie", *Esprit*, vol. 22 (1954), núm. 254, pp. 858-864; id.: "Philosophie et sciences humaines", *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 13 (1963), núm. 5, pp. 1-10; Balibar, E.: "Pour une politique de l'enseignement philosophique", *Revue de l'enseignement philosophique*, vol. 19 (1968-1969), núm. 5, pp. 9-19 (amb rèpliques de M. Lieber, 19/6, pp. 19-20, i de P. de Loye, 20 (1969-1970), 1, pp. 26-27; Groupe de Recherches sur l'Enseignement Philosophique (GREPH) (Agacinski, S. et al.): *Qui a peur de la philosophie?*, Paris, Flammarion, 1977.

recerques sobre l'ensenyament de la Filosofia)⁽³⁾, i una fita cronològica remarcable és l'any 1975, quan el ministre d'Educació, René Haby, va anunciar el projecte (que mai s'arribà a posar en pràctica) de convertir l'assignatura de Filosofia en una matèria optativa per al darrer curs de l'educació secundària, el terminal. A la dècada dels vuitanta, i després d'haver deixat damunt la taula "les contradiccions, paradoxes i antinòmies", les poques "consideracions" que han eixit a la llum es plantegen, com no podria ésser d'una altra manera, "en un marc teòric més ample". Analitzarem ací les de l'esmentat Oliver Mongin i les d'Henry Peña-Ruiz, que son ben representatives de sengles orientacions respectivament pesimista i optimista.

[Les consideracions d'Oliver Mongin]

Oliver Mongin⁽⁴⁾ és un professor de la Sorbona de París, que compta amb el reconeixement del cèlebre Paul Ricoeur. Per tal d'analitzar el seu pensament didàctico-filosòfic i afavorir el comentari crític, cal que fem una distinció entre les seues tesis, diguem-ne, descriptives i aquelles altres de prescriptives. En general, les seues influències bàsiques hi són, a més de Ricoeur, Lyotard i H. Arendt.

[a) Descripció]

Mongin parteix d'una constatació: per tot arreu es parla d'una "crisi de la filosofia". Aquesta crisi, pensa el professor francès, és el resultat de les "metamorfosis de la funció educativa en una societat moderna", de la crisi de l'ensenyament, de la qual la crisi filosòfica hauria estat la seua pantalla. Els trets d'aquesta Filosofia en crisi han estat descrits pels treballs del GREPH, i són bàsicament els següents:

(4).- Només disposem de una referència bibliogràfica (les "Consideraciones...").

I) La Filosofia és una disciplina debilitada. I això per motius externs i interns. D'entre els externs cal fer esment d'allò que Mongin anomena la "doble amenaça de les ciències", tant d'exactes com d'humanes. Com que la Filosofia ha estat desplaçada per la funció cada vegada més decisiva i generadora de les ciències a l'ensenyament mitjà, aleshores s'ha decantat per una doble opció:

"D'una banda, la filosofia del llenguatge, les variants de la qual tenen en comú la recerca de coherència i l'exigència de racionalitat (com parlar amb coherència?), i per l'altra banda, l'ontologia heideggeriana, la crítica de la qual del regne de la tècnica (entés aquests segons diversos registres: discurs científic i civilització eixida de l'època cartesiana) és el seu nervi central." (5)

Però també hi ha de motius interns. Front a les amenaces i la sensació d'incoherència i l'eclosió a l'ensenyament mitjà, s'ha reaccionat amb una pluralitat d'escoles, les que Mongin anomena: a) l'escola del llenguatge (per alguns, l'ensenyament de la filosofia ha de caracteritzar-se per l'aprenentatge de les regles del llenguatge i la remodelació del raonament); b) l'escola de la memòria (l'únic ensenyament filosòfic concebible és l'històric); i c) l'escola de crítica (la filosofia és una instància privilegiada de crítica de la resta de sabers). ¿Però no seran aquestes tres escoles tres "formes de renúncia, d'acceptació del fracàs de la filosofia, tres confessions d'anquilosament" (6)? Mongin no contesta directament aquesta qüestió. Cal completar la qüestió dels continguts amb la indagació sobre el significat històric de l'ensenyament filosòfic.

Els estudis sobre el significat històric de la presència de la Filosofia al sistema educatiu s'han disposat en una doble direcció:

(5).- "Consideraciones...", p. 20.

(6).- *Loc. cit.*

a) Per una banda, l'anàlisi de les relacions entre l'Estat republicà i la institució de la Filosofia ens mostra com aquesta ha estat alhora i contradictòriament *sol·licitada* (en tant que instrucció cívica i iniciació a la moral política) i *postergada* (en tant que possible amenaça per al poder polític fou prohibida durant alguns períodes).

b) Per una altra banda, s'ha pretès de trobar un model d'ensenyament propi de la Filosofia (com ara, el socràtic), la qual cosa de vegades implica noves contradiccions (¿com un filòsof asalariat pot reclamar-se hereu de Sòcrates?).

Com a conclusió, la dissociació de la reflexió crítica sobre l'ensenyament filosòfic (mentre uns defensen la disciplina, intentant redefinir la seua relació amb les ciències, uns altres consideren el rol de l'ensenyant) és un indicatiu:

"Aquesta reflexió que opera per disjuncions ..., ¿no significa que s'han desmanegat els elements d'un sistema concret que proposava un tipus d'educació? ¿No serà el senyal de degradació d'un paradigma d'ensenyament en el qual la filosofia jugava un rol primordial?." (7)

II) La crisi de la Filosofia, les disjuncions en la reflexió sobre el seu ensenyament, etc. apareixen llavors com el símptoma de la "degradació d'un paradigma d'ensenyament", en el qual la Filosofia feia possible la "sistematicitat" del conjunt del saber (la qual cosa explicava la presència "terminal"). La qual cosa suposava una noció de Filosofia com a *Wissenschaft*, que fou encunyada, tal com ja hem vist aci⁽⁸⁾, per l'Idealisme dels Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Schelling i Hegel. Front a aquest corrent s'imposen tres

(7).- *Ibid.*, p. 21.

(8).- Segona part, I, 2.

observacions: 1) l'ensenyament ja no es percep com un Sistema, sinó com una juxtaposició d'etapes; 2) els Sabers són cada vegada més heterònoms entre ells; 3) l'ensenyament no s'articula ja com una dinàmica històrica o una representació "educativa" (formativa, cal recordar la "Bildung"), ni participa ja d'una cultura, és a dir, d'una visió de conjunt. I aleshores, ¿què s'esdevé amb una Filosofia que "ha tingut sempre la tasca primordial de legitimar un Sistema educatiu, és a dir, la Unitat de l'ensenyament"⁽⁹⁾. En aquest punt Mongin sembla allunyar-se de la descripció de la situació de la Filosofia, del sistema educatiu i de la reflexió sobre l'ensenyament filosòfic, i penetrar pel camp de les, encara que subtils, prescripcions.

[b) Prescripció]

Davant de la situació descrita, O. Mongin defensa que "els docents ... haurien de construir un programa que afavorira una altra imatge de la disciplina filosòfica..."⁽¹⁰⁾. La qual cosa passa per enfrontar-se als que defensen tant la inutilitat de la Filosofia com la seua fi⁽¹¹⁾, així com per connectar amb altres disciplines, com ara la història, la literatura, la física, la biologia i les matemàtiques. La pretensió de Mongin, en fer aquests comentaris, és posada de relleu explícitament:

(9).- *Ibid.*, p. 22.

(10).- *Loc. cit.*

(11).- Per criticar l'argument de la inutilitat de la Filosofia Mongin recorda un passatge d'Adorno, que diu: "... no és perquè ella [la Filosofia] no servisca per a res per la qual cosa estaria periclitada; no hauria d'enraonar així, llevat que reproduira cegament la seua culpa: el justificar-se en si i per ella mateixa. L'esmentada culpa l'ha hereditat de la filosofia 'perenne' segons la qual se sent emparada per la veritat eterna. L'espantosa fórmula d'Hegel (la Filosofia és tota una època cospada pel pensament), fa resplandir aquesta concepció. Tan evident li va semblar que no duda pas en formular aquesta definició. Ell fou el primer en revelar el nus temporal de la veritat." (segons la versió francesa de "La Filosofia i els professors", *Modèles critiques*, edit. Payot).

"Una sèrie de propostes intenta tot just d'evitar aquesta perspectiva d'un simple reequilibri de les diferents disciplines en què la filosofia es veja sorpresivament engolida per les demés. És quan s'inquireix i es busca menys legitimar la filosofia dins del *curriculum* de l'ensenyament, o el justificar la seua presència entre altres disciplines, que el reafirmar la filosofia dins del *curriculum* pels imperatius imposats; la filosofia és així menys un suplement de l'ànima, o la instància crítica d'altres disciplines -hi rauria una darrera voluntat hegemònica-, que una disciplina autònoma en el context pedagògic." (12)

I és en aquest punt on Mongin mostra potentment les fonts del seu pensament (ens sembla un cert eclecticisme hermenèutic, d'ampla base): "un altre estatut de l'ensenyament filosòfic exigeix un altre concepte de l'aprenentatge, és a dir, una altra estimació de les relacions entre pensament i llenguatge" (13). Ara bé, no ha estat aquesta una qüestió aliena a la pròpia Filosofia, tot al contrari. El que s'hauria de fer, segons Mongin, és enfocar-la no des de els grans sistemes filosòfics -o des de la gran filosofia sistemàtica o en definitiva, tot i emprant una expressió de Franz Rosenzweig, des de la Filosofia "des de Jònia fins Jèna"-, és a dir, no des dels "Grands Relats", com diu J. F. Lyotard, sinó des dels "Petits Relats", el que es pot resumir així:

"Aprendre filosofia no és cercar en ella una absoluta veritat, una fe, sinó admetre l'autoritat d'un discurs, o reconèixer en la humanitat, una procedència, o confessar que la humanitat ha començat tardanament a qüestionar-se sobre ella mateixa, o obligar-se a reiniciar el camí en plena modernitat, és a dir, en l'era individualista per excelència. A dir veritat, no hi ha més regla per a l'educació moderna ni per a la filosofia d'avui que la de respectar la idea de començament: començament de la infantesa que no es pot pretendre pas "acabar" tan depressa, començament de la filosofia com de la seua pròpia història (sense dubte la filosofia sistemàtica ha acabat més no la filosofia)." (14)

L'ensenyament de la Filosofia s'ha d'orientar llavors envers la

(12).- "Consideraciones...", p. 23.

(13).- *Ibid.*, p. 24.

(14).- *Ibid.*, p. 27. Sobre les nocions de modernitat i postmodernitat Mongin refereix les obres de P. Manent (*Naissances de la politique moderne*, edit. Payot) i M. Gauchet (*Le désenchantement du monde*, edic. Gallimard).

història de la disciplina ("l'element primordial"), la qual cosa implica un cert grau de "tradicionalisme", que el nostre autor justifica apel·lant Hannah Arendt:

"Al món modern, el problema de l'educació abasta el fet que per la seua mateixa natura aquesta no puga bandejar l'autoritat, la tradició, tot just perquè haurà d'exercir-se en un món que no està estructurat per l'autoritat ni sostingut per la tradició."⁽¹⁵⁾

En definitiva, les dues parts que es poden distingir en les "consideracions" ens mereixen valoracions ben diferents. Si la part descriptiva de la seua anàlisi és un diagnostic clar i certer, no podem dir el mateix de les prescripcions a les que arriba. I això fonamentalment per dos motius. En primer lloc, perquè si bé coincidim en l'orientació general (la qüestió que interroga per l'ensenyament filosòfic porta més enllà a la consideració de l'educació actual i fins i tot a la reflexió al voltant de nexes bàsics, com ara pensament i llenguatge) no podem compartir el substrat teòric que l'anima (una mena d'eclecticisme postmodern), ni la deducció que en fa de prescripcions. Mentre en la part descriptiva resulta potent la consideració del paper de la "institucionalització" de l'ensenyament filosòfic, en les conclusions prescriptives l'autor sembla oblidar-se'n. Potser no vulga acceptar les conclusions "no febles" (i certament "teràpèutiques") que se'n derivarien.

A continuació veurem unes altres consideracions que s'encaminen també a reconstruir el que anomenariem una prescripció plausible després de la crítica dels anys anteriors, les d'Henry Peña-Ruiz.

(15).- "Consideraciones...", p. 27. D'Hannah Arendt s'hi refereix el capítol "la crisi de l'educació" del llibre *La crisi de la culture* (Gallimard), així com el número especial de la revista *Esprit*.

[Les consideracions d'Henry Peña-Ruiz]

Henry Peña-Ruiz és un professor de Liceu de Sèvres, un centre de caràcter experimental, d'ascendents hispànics, el pensament didàctic del qual s'orienta envers dues coordenades: 1) cal superar el pesimisme resultant de les crítiques anteriors a la funció ideològica de l'ensenyament filosòfic amb una recuperació o reafirmació, certament optimista, de la identitat del professor de Filosofia i del seu paper en l'educació; i 2) açò potser obligue un perfeccionament en els mètodes de treball que s'hi fan servir.

Front a les crítiques plantejades (ja hem parlat adés dels treballs d'Althusser, Balibar o el GREPH), Peña-Ruiz proposa recuperar "la dimensió ètica i alliberadora de la nostra funció (de professors de Filosofia)"⁽¹⁶⁾. Doncs:

"Si la nostra vocació és entendre l'educació com a procés mitjançant el qual es tracta de desenvolupar en cadascú totes les possibilitats intel·lectuals i morals, d'aïtal manera que exercisca la seua capacitat de judici crític i d'adaptabilitat, ha de restà clar que tot açò exclou el conformisme i l'adaptació passiva a normes del present."⁽¹⁷⁾

Henry Peña-Ruiz potser no adverteix la distinció entre "vocació" i "professió", ni tampoc no addueix més arguments per tal de generalitzar el que entén com "la nostra vocació". En lloc d'açò, planteja bandejar tant aquelles

(16).- Henry Peña-Ruiz: "Filosofía, educación y ética. Bosquejo para aclarar nuestra situación en el ámbito social de hoy, refiriéndonos a un ideal filosófico de educación)", *Revista de Filosofía y de didáctica de la Filosofía*, any IV, núm. 4 (1986) -Actes de la "Conferencia 'Ética y educación'-, p. 26. Fins i tot en el tracte personal aquest professor francès es mostra encara més optimiste que en els seus escrits. Ens ha parlat del seu projecte, llançat des de Sèvres, de fer una mena de "manifest internacional dels professors de filosofia", per a la qual cosa ja s'havien adreçat a practicamente tots els països del món on hi ha ensenyament filosòfic. La consigna resta clara: "Professors de Filosofia del món, unim-nos!". Sap de tota manera que potser siga "una actitud una mica voluntarista".

(17).- *Loc. cit.*

"temptacions" que reforcen la crisi del professorat (la "no-directivitat" a l'estil de Summerhill, el "pedagogisme" i l'"academicisme"). Aquesta crisi ha presentat tres tipus (historicisme, epistemologisme i fascinació per les "ciències humanes") front als quals cal reafirmar "el paper irreductible de la filosofia"⁽¹⁸⁾. Irreductibilitat basada en què disposa la disciplina filosòfica d'objectius propis, pressuposits fonamentals i implicacions pel que fa a la mediació pedagògica. Els objectius són, per l'autor francès: "... aconseguir la lucidesa, o siga, consciència explícita de les dades mentals implicades en tot procés de raonament, de formació de judici, d'elaboració i de presa de decisions. Per això mateix, la filosofia es preocupa dels fins i dels fonaments i es desenvolupa amb el maneig dels grans conceptes que permeten pensar la realitat." Com es pot veure, l'objectiu il·lustrat, que comparteix el pressuposit fonamental de l'*Aufklärung*: cada ésser humà té una capacitat de jutjar i de raonar per ell mateix⁽¹⁹⁾, la qual cosa elimina de la mediació pedagògica el recurs a l'adoctrinament i a la doxografia⁽²⁰⁾.

Els objectius proposats per Henry Peña-Ruiz es poden aconseguir, segons ell, mitjançant el recurs als textos de la tradició filosòfica, i n'ofereix alguns exemples⁽²¹⁾: el *Fedó* o la primera part del *Gòrgies* de Plató; el llibre primer de *La Política* d'Aristòtil; la part I dels *Principis de filosofia* de Descartes a alguns passatges del seu *Discurs del Mètode*; les *Cartes* de Pascal; el segon *Discurs* de J. J. Rousseau o el seu *Contracte social*, etc.

(18).- *Ibid.*, p. 28.

(19).- *Ibid.*, p. 29.

(20).- *Ibid.*, pp. 29-30.

(21).- A més de l'article citat, cal veure: "La función de los textos de un curso de Filosofía", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, any V, núm. 5 (1987) -Actes del "Congreso 'Perspectivas actuales de la Didáctica de la Filosofía'", Madrid, 16-18 de setembre de 1987-, pp. 95-107.

A l'hora de fer una valoració crítica de les entusiasmadades aportacions d'Henry Peña-Ruiz, no es pot defugir una qüestió central. Si, com defensa el professor francès, la raó filosòfica té els seus interessos propis, resumits en dues paraules -lucidesa i felicitat-, i l'ensenyament filosòfic obri un "lloc pedagògic" en el qual "la llibertat és fi i mitjà", ¿no és aquesta una posició anacrònica? o dit en altres termes, ¿és possible defugir de les darreres crítiques amb una tornada a l'orientació il·lustrada?

En definitiva, les consideracions franceses esporàdiques que hem analitzat semblen coincidir en la necessitat de superar l'horitzó crític de les darreres dècades, si bé s'orienten en una direcció pesimista -lligada al pensament debil postmodern- o bé en una altra d'optimista -referida a una tornada a plantejaments il·lustrats⁽²²⁾.

(22).- Per últim, deixarem constància d'algunes referències bibliogràfiques complementàries. Sobre l'ensenyament filosòfic francès hom pot veure: Birault, H.: "Der Philosophie-Unterricht an den Höheren Schulen Frankreichs", *Zeitschrift für philosophische Forschung*, XII (1958), pp. 416-422; Lebek, E., Telmon, V., Lefranc, J.: "Philosophie-Unterricht in Frankreich", en Fey, E. (edit.): *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern. Ein Integrationsversuch*, Münster, Aschendorff, 1977, pp. 123-161; Rabaud, F.: "Situation de l'enseignement philosophique", vol. 2 (1976-1977), núm. 6, pp. 16-24; Anònim: "Algunos datos sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos franceses", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, any V, núm. 5 (1987), pp. 109-111. L'Associació de Professors de Filosofia de l'Ensenyament Públic de França publica bimestralment una *Revue de l'enseignement philosophique*, que s'edita a París des de l'any 1950; els exemplars que hem llegit presenten generalment pocs articles de caire "didàctico-filosòfic", més bé s'hi troben articles de Filosofia en general o notícies administratives; destacarem, però, el número 3 (gener-febrer 1988), any 38, que inclou els articles: Peres, André: "L'enseignement philosophique dans les Ecoles Normales", pp. 57-65, i Baverex, Noël: "L'Enseignement de la philosophie au Centre National d'Enseignement à distance", pp. 66-68; així com al número següent (4, març-abril) el de Solere, Bruno de: "De l'enseignement scolaire de la philosophie", pp. 55-70.

i. Corrents didàctiques en l'actualitat.

c) L'orientació crítica dels analítics. ⁽¹⁾.

L'orientació crítica derivada dels filòsofs analítics no s'ha caracteritzat per originar una Didàctica de la Filosofia. Més bé, el corrent teòric que va sorgir del Positivisme Lògic i estudia l'ensenyament, ha constituït la Filosofia Analítica de l'Educació, desenvolupada generalment per autors anglòfons, encara que trobem assaigs en llengua anglesa, de Filosofia de l'Educació, anteriors al moviment analític. Dedicarem aquest epígraf, doncs, a tractar-ne.

La Filosofia de l'Educació "anglòfona" té el seu clàssic punt de partida, a la fi del segle passat, en el pragmatisme de John Dewey. A més a més de la seua primerenca *Philosophy of Education* (1899), ens ha legat obres com ara *The School and Society* (mateix any), *The Child and the Curriculum* (1902), *How we think* (1910) i, fonamentalment, *Democracy and Education* -precisament amb el subtítol "An Introduction to Philosophy of Education"- i *Experience and Education* (1938). D'altres autors també trobem treballs remarcables d'aquells anys, com ara la breu obra de Sir Percy Nunn *Education: Its Data and First Principles*, publicada el 1929 ⁽²⁾. El panorama filosòfic-educatiu restava

(1).- El contingut d'aquest epígraf és basa en una comunicació presentada per l'autor d'aquesta Tesi a la Conferència "Ètica y Juventud", organitzada per la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (SEPMI), celebrada a Madrid, el 19-21 de juny de 1986, i publicada en les actes d'aquesta conferència en la *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, any IV, núm. 4 (1986) pp. 90-93. L'elecció del tema de la comunicació va estar determinada per l'anunci de la presència de John i Patricia White, que no es materialitzà, i per l'aniversari de la publicació de la obra peonera d'O'Connor.

(2).- Cal dir que Sir Percy Nunn (1870-1914) s'ocupava amb qüestions pedagògiques (continuant-hi les tesis psicològiques de William McDougall), però no era pas aliè a les filosòfiques: fins i tot arribà l'any 1925 a president de la Societat Aristotèlica. Encara que, com va postil·lar J. W. Tibble -que li dedicà un article en *British Journal of Education Studies* (novembre de 1961): "el seu zel missioner, posat en la

compendiat cap a la meitat de la centúria en les obres de R. C. Lodge, *Philosophie of Education*, i S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*⁽³⁾.

Malgrat les contribucions sobre l'ensenyament d'Herbert Spencer, Bertrand Russell⁽⁴⁾ o d'A. N. Whitehead⁽⁵⁾, la Filosofia Analítica de l'Educació no va assolir carta de naturalització fins mitjans de la dècada dels anys cinquanta, amb l'obra de D. J. O'Connor⁽⁶⁾. Aquest va publicar l'any 1957 la seua *An Introduction to the Philosophy of Education*⁽⁷⁾. L'autor declara al pròleg col·locar-se en el punt de vista de l'"anàlisi filosòfic" contemporani", en reconeixent només com a precedent l'obra *Truth and Fallacy in Educational Theory* (1942) de C. D. Hardie⁽⁸⁾. A més dels esmentats adés, altres tractaments, com ara el llibre de Sir Godfrey Thomson, *A Modern Philosophy of Education*, contenien una accepció diferent del terme "Filosofia" a la pretesa per O'Connor,

promoció de l'educació progressista (...) va vetllar la necessitat de rigor filosòfic."

- (3).- Ambdues publicades per primera vegada a New York, en 1947 i en 1950. L'orientació històrica d'aquest dos autors ha estat ratificada en llibres posteriors, com ara respectivament: *Plato's Theory of Education* (Londres, Kegan Paul, 1947) i *A History of the Problems of Education* (New York, McGraw-Hill, 1966), que afegeix a l'estudi de Plató, l'anàlisi de les teories d'Aristòtil, Rousseau i Dewey. Allò que anomenem ací "orientació històrica" no és pas casual. Veure'n l'obra esmentada de Carr i Kemmis, p. 69, que citen un passatge de *Educational Theories*, de John Adams (1928), per explicar l'origen d'aquesta orientació en els curricula universitaris.
- (4).- Com ara, el seus *Assaigs sobre educació, especialment en els anys infantils* (hi ha una vers. cast., Madrid, Espasa-Calpe, 1931, 1967²).
- (5).- Per exemple, *The Aims of Education* (hi ha una vers. cast., Buenos Aires, Paidós).
- (6).- Professor de les Universitats de Liverpool i Exeter. Conegut entre nosaltres també per la seua compilació d'*A Critical History of Western Philosophy* (New York, The Free Press of Glencoe/The Macmillan Company, 1964; diverses vers. cast., Buenos Aires, Paidós, 1982 i ss., 7 vols.).
- (7).- Londres, Routledge and Kegan Paul, 1957, 1971²; vers. cast., Buenos Aires, Paidós, 1971.
- (8).- C. D. Hardie, inspirant-se en els mètodes de l'Escola de Cambridge, representada per G. E. Moore i C. D. Broad, pretenia d'efectuar una crítica a "l'educació segons la natura" (Froebel i Herbart). Amb tot, el treball de C. D. Hardie va restar gairebé inadvertit fins després de la II Guerra Mundial.

aleshores molt influït per la segona edició, més desapassionada, de *Language, Truth and Logic*, d'A. J. Ayer (1946). Si per a aquest, i pels seus companys positivistes lògics, la *bête noire* a superar per mitjà de l'anàlisi del llenguatge era la Metafísica, representada -citant a Carnap- per sistemes com ara els de Fichte, Schelling, Hegel, Bergson o Heidegger⁽⁹⁾, O'Connor s'enfrontarà als plantejaments "metafísics" com els de Jacques Maritain⁽¹⁰⁾. En la seua obra, tant unes abeceroles -"a primer"- de Filosofia de l'Educació, com una senzilla introducció a la Filosofia (Analítica) per als estudiants de Ciències de l'Educació (una dualitat freqüent en aquesta bibliografia), O'Connor determina la Filosofia com una "activitat de crítica o clarificació", aplicable als problemes de la teoria de l'educació. Si "educació" designa: a) un conjunt de tècniques per a impartir coneixements, habilitats i actituds; b) un conjunt de teories que tendeixen a explicar i justificar l'empleament d'aïtals tècniques; i c) un conjunt de valors ideals encarnats i expressats en les finalitats amb les qual s'imparteixen coneixements, habilitats i actituds, i que

(9).- Hom pot veure el seu article clàssic "Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache" (*Erkenntnis*, vol. II [1932]; publicat, amb unes "Notes de l'autor" (1960), en A. J. Ayer (comp.): *El Positivisme Lògic*, edic. ja cit.

(10).- Particularment, als de la seua obra *Education at the Crossroads* (New Haven, Yale University Press, 1943; vers. franc. més coneguda: *L'éducation à la croisée des chemins*, 1947), sobre la qual O'Connor refereix a més un article sobre objectius pedagògics d'E. B. Castle, publicat en *Hibbert Journal*, de març de 1955. Precisament aquest mateix any, el vell membre del Cercle de Viena, Herbert Feigl, havia publicat en la seua diàspora nord-americana l'article "Aims of Education for Our Age of Science" (public. en *Modern Philosophies and Education*, 1955), on, malgrat el seu subtítol -"Reflections of a Logical Empiricist"-, comença a anomenar com "humanisme científic" la seua autocrítica d'aquell corrent, la qual hauria de madurar l'any 1963 (Hom pot veure el seu article "Origen i esperit del Positivisme Lògic" en l'obra compilada per Achinstein i Barker, *El legat del Positivisme Lògic*, edic. ja cit. nota 53). Pedagògicament, la perspectiva analítica aporta per a H. Feigl un bon nombre d'avantatges (eliminació de les discrepàncies per mitjà de la verificació, el perfeccionament del discórrer del discent, la clarificació cognoscitiva, la distinció entre judici i sentiment, l'apreciació de les ciències conductuals, la precisió en la formulació i l'avaluació d'objectius, la rigorització de la Filosofia de l'Educació, la clarificació del procés d'ensenyament i aprenentatge, la "il·lustració científica contra l'obscurantisme tradicional", combinat amb les humanitats).

així dirigeixen la quantitat i els tipus de la instrucció impartida, aleshores l'actitud analítica ha de tractar sobre el tercer element -c)-. Els altres dos, amb una concessió al paradigma eficientista, són, declara O'Connor, "a question of fact". Encara que es poden citar exemples constructius del pensament analític⁽¹¹⁾, la tasca filosòfica educativa es centra, per a O'Connor, en l'anàlisi dels judicis de valor i la lògica de la justificació, sense arribar a existir com a "matèria", malgrat que els seus problemes resulten "els problemes tradicionals de la filosofia".

Després de l'obra d'O'Connor, el desenvolupament de la perspectiva analítica en la Filosofia de l'Educació va restar reflexat en importants compilacions d'articles, en una llarga sèrie d'estudis històrics, superadors dels reduccionismes iconoclastes inicials, i en l'obra de l'"exponent més influent" de l'enfocament esmentat: Richard Stanley Peters⁽¹²⁾.

(11).- O'Connor n'esmenta *Experience and Prediction*, de Reichenbach, *Concept of Mind*, de Ryle, *Thinking and Experience*, de Price, *Estructure of Appearance*, de Goodman, i *Conceptual Thinking*, de Körner.

(12).- Oferirem algunes fites biogràfiques: Richard Stanley Peters va néixer l'any 1919 i fou educat en el Clifton College de Bristol i en el Queen's College d'Oxford, on a partir de 1938 va cursar estudis clàssics. Durant la II Guerra Mundial, participà en la defensa de Londres en una Unitat d'Ambulàncies de la Societat d'Amics (Quàquers), encarregant-se després del Centre Jovenivol de Toynbee Hall, Whitechapel, creant, pot després, un altre a Walthamstow. Simultàniament va desenvolupar estudis filosòfics en el Birbeck College de la Universitat de Londres, en la qual impartiria posteriorment docència a temps parcial i, des de l'any 1949, amb dedicació completa. En 1958 va assolir el grau de lector, efectuant recerques filosòfiques (en particular, la posició lògica de la recerca psicològica) i actuant en l'educació d'adults; fins i tot va participar en xerrades radiofòniques sobre temes com ara l'autoritat i la responsabilitat, la qual cosa li va permetre de plantejar-se, d'una manera definitiva, qüestions de Filosofia de l'Educació. La publicació en *The Listener* de les seues xerrades radiofòniques va atraure sobre ell l'atenció d'Israel Scheffler, aleshores professor d'Educació i Filosofia en la Harvard Graduate School of Education. L'any 1966, Peters fou elegit membre de l'Acadèmia Nacional d'Educació d'Estats Units i en 1971 fou nomenat Degà de la Facultat d'Educació. Peters ha dictat conferències en els U.S.A., Canada i Nova Zelanda, arribant fins i tot a catedràtic visitant en l'Escola d'Educació per a Graduats de Harvard i en la Universitat Nacional d' Austràlia. L'impuls de Peters ha permès esdeveniments, com ara la celebració, en setembre de 1973, d'una conferència sobre Filosofia d'Educació, organitzada per l'Institut Reial de Filosofia. R. S. Peters va ocupar la càtedra de Filosofia de

De Thomas Hobbes pren R. S. Peters el que podríem considerar el seu lema: "The only way to know is by definition"⁽¹³⁾, i planteja així la seua teoria pedagògica com una reiterada anàlisi del concepte d'educació. Comparteix Peters amb els analítics anteriors la tasca terapèutica, esclarint les nocions vinculades a l'educació ("ensenyar", "entrenar", "adoctrinar", "condicionar"). Més enllà, però, va assajar encara la presentació d'una teoria original de l'educació, la qual cosa constitueix una significativa innovació en el panorama analític. Podem enunciar aital teoria, tot i atenent a les seues primeres formulacions, amb l'expressió: "Education as initiation"⁽¹⁴⁾. Mentre preparava Peters, en la tardor de 1963, el discurs (amb aquell mateix títol) de presa de possessió de la càtedra de Filosofia de l'Educació de la Universitat de Londres, llegit en desembre de l'any esmentat, li resulta impossible de "desenterrar cap intent previ, suficientment explícit, de demarcar el concepte d'educació", és a dir, constata -utilitzant-ne una expressió de G. Ryle- que "la 'geografia lògica' dels conceptes en l'àrea de l'educació no ha estat feta la seua

l'Educació del Institute of Education de la Universitat de Londres des de 1962. Un any abans, l'esmentat Israel Scheffler li havia cursat una invitació per a participar com a professor en la Harvard Graduate School of Education. Scheffler, professor d'Educació i Filosofia en aquest centre, havia publicat ja *Philosophy and Education* (1959) i *The Language of Education* (1960), on es mostrava crític front als "lemes" pedagògics. Peters, mentre impartia classe de Filosofia en el Birbeck College, es va interessar per l'estatut lògic de la recerca psicològica -*Brett's History of Psychology; The Concept of Motivation*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1958-; la legitimació social -*Social Principles and the Democratic State*, Londres, Allen and Unwin, 1959, signada aquesta juntament amb Stanley I. Benn, obra que posteriorment desenvoluparia en *Ethics and Education*, Londres, Allen and Unwin, 1966; *Authority, Responsibility and Education*, Londres, Allen and Unwin, 1959, edic. correg. 1973-. No pot resultar estrany que al fil d'aquests temes Peters hagués efectuat un estudi sobre Hobbes -títol homònim, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books, 1956.

(13).- L'asserció de Thomas Hobbes es troba en la versió anglesa de la seua obra *De Cive*. El professor E. Tierno Galvan va preparar una memorable edició en castellà d'aquesta obra (Madrid, ed. Tecnos) com una metàfora, entenem nosaltres, de la repressió franquista a l'ensenyament.

(14).- Veure l'article homònim arreglat en la compilació a cura de Reginald D. Archambault: *Philosophical Analysis and Education*, Londres/New York, Routledge and Kegan Paul/Humanities Press, 1965, 1972^{es}, pp. 87-111, que abreuja des d'ara com *Eal*.

cartografia"⁽¹⁵⁾. La recerca petersiana compta a més a més amb dos agullons: per una banda, oposar-se a una noció només conformista o instrumental de l'educació, pròpia de les perspectives sociologistes o economicistes -que comparteixen, pensa Peters, una ubicació extrínseca de les finalitats educatives- i resoldre, per altra banda, el conflicte del debat metodològic entre tradicionalisme i progressisme. El professor anglès comença posant de relleu el caràcter preceptiu o normatiu de la noció "educació": "El concepte d'educació (...) no es refereix pas a cap procés particular; més bé inclou referències als criteris als quals han d'ajustar-se determinats processos."⁽¹⁶⁾ Es tracta, per a Peters, d'allò que Ryle anomenava, en *The Concept of Mind*, un terme de "tasca", com un terme de "rendiment". En "Education as Initiation" determina tres d'aquells criteris, que remetent respectivament als fins, al mètode i al resultat del procés educatiu:

1) "'Educació' es refereix a algun tipus de procés en el qual es desenvolupa un estat mental desitjable."

2) "El meu segon punt conceptual -afirma Peters-, breument, és que el ésser 'educat' implica (a) preocupar-se per allò que val la pena i (b) ésser format de manera que a un li preocupi el posseir el coneixement i la capacitat relevant, la qual cosa implica almenys un mínim d'enteniment i voluntat." Es a dir, els criteris de percatació i voluntarietat.

3) El tercer criteri lliga educació i cognició ("cognition"), o contingut cognoscitiu; s'especifica així el primer criteri: l'estat mental

(15).- Veure de R. S. Peters: "En què consisteix el procés educacional?", en R. S. Peters (comp.): *The Concept of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1966; vers. cast. Buenos Aires, Paidós, 1969, p. 13, que abreuja CoE.

(16).- CoE, p. 14.

desitjable és una perspectiva cognitiva ("cognitive perspective") i resta justificat el fet que algunes activitats semblen tenir més importància educativa que altres⁽¹⁷⁾.

Establerts aquests tres criteris, Peters escomet la determinació de la noció d'educació (encara que no resol l'interrogant: "¿hauré posat el meu peu en la sendera florida que condueix a l'essencialisme?"):

"'Educació' implica essencialment processos que transmeten intencionalment allò que és valuós, d'una manera intel·ligible i voluntària, i creant en l'educand un desig d'assolir-lo, vist que tot dintre del conjunt de la resta de coses de la vida. Els termes 'entrenament' i 'instrucció' -tal vegada, àdhuc 'ensenyament'- són massa específics. L'educació pot esdevenir-se sense aquestes transaccions específiques i aquestes a la vegada ocórrer de manera que no satisfacen els criteris implicats per 'educació'. El terme 'iniciació', per altra banda, és el suficientment general per abraçar aquests diferents tipus de transacció, si també s'estipula que la iniciació té que entrar en les activitats i els modus de conducta que valen la pena."⁽¹⁸⁾

Ara bé, ¿quines són aitals activitats i modus de conducta valuosos? La resposta de Peters, potser una mica conservadora, apunta al coneixement heretat i les peripècies desenvolupades per la civilització occidental, des dels grecs, organitzat en disciplines -Ciència, Història, Literatura, Estudis Socials i Filosofia-, juntament amb els valors liberals -justícia, llibertat...-. Aital "educació liberal", en un sentit equivalent a "no especialitzada"- comporta, tot i utilitzant els termes de G. Ryle, un "saber què", però també un "saber com"⁽¹⁹⁾. Peters intenta de salvar la dualitat paradigmàtica, reduint les visions parcials a l'error de desconsiderar l'aspecte públic de l'educació, definida com iniciació:

(17).- *EaI*, pp. 90, 97 i ss.

(18).- *Ibidem*, 102.

(19).- La distinció ryleana entre "Knowing That" i "Knowing How" compta amb una certa tradició en els escrits pedagògics. John Hartland-Swann havia defensat la reducció de "saber què" a "saber com" ("The Logical Status of

"Durant massa temps, la teoria de l'educació ha suportat el pes dels models enganyosos de la situació educativa. Per una part, hi ha qui la considera com una situació en la qual un operador sublim 'emmotilla' als xiquets segons una determinada especificació, o els 'perfecciona' mitjançant certs coneixements; altres barregen suposicions d'una societat orientada cap al consum amb metàfores biològiques, i creuen que la funció del mestre consisteix en animar al xiquet a que 'cresca' o a que 'segueasca els seus propis interessos', com si fóra un organisme que s'entossudeix a assolir alguna forma de vida privada. Ambdues perspectives tenen defectes específics; ambdues tenen en comú l'error de no apreciar el fet bàsic que l'educació consisteix essencialment en la iniciació pel llenguatge i els conceptes d'un poble, i estructurat per normes que governen els seus objectius i interaccions. En aquest sentit, el mestre no és un agent o un operador exterior, que tracte d'imposar quelcom des de fora, a determinats xiquets, o que procure desenvolupar quelcom que hi haja dintre d'ells, i que siga la seua propietat molt particular. La seua funció, més bé, consisteix en ésser la seua guia per ajudar-los a explorar i COMPARTIR un món públic, els contorns del qual han estat assenyalats per les generacions que precediren, tant al mestre com a l'alumne. Segueix dempeus allò que D. H. Lawrence anomenà 'el camp sagrat', que s'interposa entre el mestre i l'educand, i al qual ambós deuen obediència. El problema rau en fer que altres entren en ell i frueixen del legat comú." (20)

Les tesis de Peters han merescut diverses crítiques. Per una banda, sembla possible d'aduir utilitzacions correctes de la noció "educació", que no donarien satisfacció d'algú dels criteris assenyalats per Peters; per altra banda, a més a més, fen servir una expressió de John Woods: "L'objecte de l'anàlisi lingüístic és revelar què significa una paraula i no què hauria de significar", i la determinació petersiana pogués tendir a una certa "recomanació disfressada" (21).

Knowing-that", *Analysis*, XVI (1956), pp. 111-115, i "Knowing-that. A Reply to Mr. Ammerman", *Analysis*, XVII (1957), pp. 69-71). Jane Roland Martin, professora graduada d'Educació de la Harvard University, ha criticat aital limitació en un article aparegut en *The Philosophical Review*, LXVII (1959), pp. 379-388, amb el títol precisament de "Sobre 'saber què' i 'saber com'".

(20).- Veure: "Aims of Education -A Conceptual Inquiry", *Proceedings of the International Seminar, Philosophy of Education* (març 1966), Toronto, The Institute for Studies in Education, 1967.

(21).- Hom pot veure els comentaris de W. H. Dray -de la Universitat de Trent, Ontàrio- i John Woods -Universitat de Victòria, Columbia Britànica- en R. S. Peters (edit.): *The Philosophy of Education*, Londres, Oxford University Press, 1973; vers. cast., México, F.C.E., 1977.

Tal vegada per les crítiques apuntades, el propi Peters ha reformulat la seua anàlisi. Així en l'article "L'educació i l'home educat" reconeix que: "És important de distingir entre el terme 'educació', utilitzat per aquells que pensen en ella com una cosa que fa avançar i condueix al sorgiment d'una persona educada, i 'educació' com una paraula encara emprada, com fou en altres temps, per al·ludir a una ampla gamma de pràctiques relacionades amb la criança de xiquets."⁽²²⁾ Amb una paràfrasi de Wittgenstein, l'anàlisi conceptual ho deixa tot com està; únicament formula les qüestions d'una manera més precisa. Els comentaristes discrepen sobre si els trànsits petersians suposen sols un matís d'allò dit abans (com defensen James Bowen i Peter R. Hobson) o n'és una ruptura (R. G. Woods i R. St. C. Barrow). De qualsevol manera, i com demostra la cronològicament extensa compilació d'articles de Peters, *Moral Development and Moral Education* (1981)⁽²³⁾, el seu interès s'ha centrat darrerament en desenvolupar el filó teòric al voltant de l'educació "moral", que tenia fites anteriors en les seues obres *Ethics and Education* i *Psychology and Ethical Development*⁽²⁴⁾, tema al qual pretén d'incorporar aportacions diverses i no sempre pròpies de la tradició analítica, com ara els escrits de Freud, Skinner o Kohlberg.

La preocupació per l'educació "moral" no és l'única tendència que es registra en la bibliografia filosòfico-educativa analítica. Tal vegada a les inèrcies acadèmiques o tal vegada a una perspectiva superadora de reduccionismes, que comença a percebre la complexitat de la teorització front a la pressumpta simplificació ("neteja de quadres") o la tendència iconoclasta dels primers anys del positivisme lògic, correspon el retorn sobre els clàssics del pensament

(22).- Veure: R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (edis.): *Education and the Development of Reason*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1972; vers. cast. Madrid, Narcea, 1982, p. 32.

(23).- Londres, George Allen and Unwin, 1981; vers. cast., México, F.C.E., 1984.

(24).- Ambdues editades per George Allen and Unwin, en 1966 i 1974 respectivament.

educatiu. Aquests són, per als autors anglofons, Plató, Aristòtil, Rousseau, Kant, Dewey i, in extremis, Makarenko, Skinner o Illich. Així aparegueren les obres de K. Price⁽²⁵⁾, R. S. Brumbaugh i N. M. Lawrence⁽²⁶⁾, S. J. Curtis i M. E. A. Boulton⁽²⁷⁾, William K. Frankena⁽²⁸⁾, P. Nash⁽²⁹⁾, J. S. Brubacher⁽³⁰⁾, A. N. Dupuis⁽³¹⁾, L. Morris⁽³²⁾, B. Cohen⁽³³⁾, J. Bowen⁽³⁴⁾ i Peter R. Hobson⁽³⁵⁾. També es traduïren obres clàssiques de la Pedagogia⁽³⁶⁾ i es publicaren compilacions d'articles, tant filosòfic-educatius en general⁽³⁷⁾, com

- (25).- *Education and philosophical thought*, Boston, Allin and Bacon, 1962.
- (26).- *Philosophers on Education: Six Essays on the Foundations of Western Thought*, Boston, Houghton Mifflin, 1963.
- (27).- *A Short History of Educational Ideas*, Londres, University Tutorial Press, 1965^a.
- (28).- Aquest conegut professor de la Universitat de Michigan és l'autor de *Three Historical Philosophies of Education*, amb pròleg d'Israel Scheffler, Glenview (Illinois), Scott Foresman, 1965; vers. cast., Mèxic, Unión Tipogràfica Editorial Hispano Americana, UTEHA, 1968.
- (29).- P. Nash i altres: *The Educated Man: Studies in the History of Education*, New York, Thought/John Wiley, 1965.
- (30).- *History of the Problems of Education*, New York, McGraw-Hill, 1966.
- (31).- *Philosophy of Education in Historical Perspective*, Chicago, Rand McNally, 1966.
- (32).- *Disciplines of Education*, Londres, Allen and Unwin, 1967.
- (33).- *Education Thought: an Introduction*, Londres, Macmillan, 1969.
- (34).- *A History of the Western Education*, Londres, Methusen, 1972.
- (35).- Aquest deixeble de R. S. Peters, de la Univ. de Nova Anglaterra, Armidale, Nova Gal·les del Sud, Austràlia), ha publicat junt amb l'esmentat J. Bowen l'obra: *Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*, John Wiley and Sons Australasia Pty Ltd, 1974; vers. cast., Mèxic, edit. Limusa, 1979.
- (36).- Com ara, els fragments *Sobre la Pedagogia* de Kant, a cura d'Annette Churton, amb el títol *Education* (Ann Arbor Paperbacks, University of Michigan Press, 1960), la *Didàctica Magna* de Comeni, traducció efectuada per W. M. Keatinge, amb el títol: *The Great Didactic of John A. Comenius* (New York, Russell, 1967) o una reimpressió dels escrits pedagògics de Rousseau, recollits amb el títol *The Minor Educational Writings of Jean-Jacques Rousseau*, seleccionats i traduïts per W. Boyd (Londres, Blackie, 1910), reimpressió a New York, a cura del Bureau Publications, Teachers College, Columbia University, 1962; l'edició de l'*Emili*, amb el títol *Emile for today*, era lleugerament anterior (Londres, Heinemann, 1956, a cura de l'esmentat Boyd).

més concretament analítics⁽³⁸⁾.

Després del gir de Peters i la important compilació *Education and the Development of Reason*, semblen manifestar-se tímids intents de reconstruir la globalitat d'una teoria de l'educació, adoptant una perspectiva històrica o sistemàtica. La primera ha estat desenvolupada per James Bowen i Peter Hobson⁽³⁹⁾. La segona, ho ha estat per R. G. Woods i T. W. Moore.

R. G. Woods⁽⁴⁰⁾ aposta per un concepte ample de Filosofia de

(37).- Per exemple, les obres sobre finalitats de l'educació, *Aims in Education: The Philosophical Approach* (Manchester: Manchester University Press, 1964), compilació a cura de T. H. B. Hollins, i *Philosophy of Education*, a cura de W. K. Frankena (Londres, Macmillan, 1965).

(38).- A partir de 1965 es publicaren compilacions ben remarcables, com ara la de Reginald D. Archambault (professor a Grinnell, Iowa), *Philosophical Analysis and Education* (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965), el qual compila articles de diversos professors, com: Ronald R. Atkinson (York), A. Edward Best (Edinburgh), J. Patrick Corbett (Sussex), A. Phillips Griffiths i Leslie R. Perry (Warwick), Paul H. Hirst (Cambridge), John Wilson (Oxford) i els esmentats L. Arnaud Reid i Richard S. Peters (Londres). A l'any següent, 1966, es va publicar la recopilació de J. W. Tibble, *An Introduction to the Study of Education* (versió alleugerada del llibre de la mateixa editorial *The Study of Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1966), on es destacable l'article de R. F. Dearden (Univ. de Londres) sobre Filosofia de l'Educació, inclòs en aquella publicació, i l'article al voltant de la Teoria Educativa, de P. H. Hirst (prof. de la Univ. de Cambridge), recollit en aquesta. L'any 1967 va aparèixer l'important treball col·lectiu *The Concept of Education* -ja citat nota 69-. També P. H. Hirst i R. S. Peters prepararen el volum *The Logic of Education* (Londres, Routledge and Kegan Paul, 1970) i ambdós, juntament amb R. F. Dearden -del mateix Departament universitari que Peters- compilaren l'important llibre *Education and the Development of Reason* -també citat anteriorment, nota 22-, que arreplega contribucions de Max Black, R. Edgley (Univ. de Sussex), Phillips A. Griffiths (Univ. de Warwick), D. W. Hamlyn (del Birbeck College, Londres), R. W. Hepburn (Univ. d'Edimburgo), J.D. Mabbott (Univ. de Cambridge), M. Dakeshott (prof. de Política en la Univ. de Londres), J. Passmore (Univ. Nac. de Austràlia), G. Pitcher (Princeton University), D. Pole (Londres), H. H. Price, A. Quinton i G. Ryle (Univ. d'Oxford), John P. White i la senyora Patricia A. White -dels quals hem parlat ja en la nota 1- (Univ. de Londres) i John Wilson (Dir. de Farwington Trust Research Unit., Oxford).

(39).- Veure l'obre citada en la nota 35. Bowen i Hobson troben en Illich "la contribució més radical d'aquesta època al pensament educatiu."

(40).- Veure la introducció de R. G. Woods a l'obra col·lectiva signada pel mateix R. G. Woods amb M. V. J. Seaborne, W. S. Anthony i G. Bernbaum, amb el títol *Education and its disciplines* (London, University of London

l'Educació (que seria una disciplina essencial juntament amb la Història, la Psicologia i la Sociologia de l'Educació), el que vol dir molt menys estricte que l'encunyat per O'Connor. La tasca de la filosofia educativa serà la clarificació conceptual del discurs pedagògic⁽⁴¹⁾.

T. W. Moore també defensa una teoria de l'educació analítica, clarificadora⁽⁴²⁾, que inclou un supòsit valoratiu al voltant del significat d'"home educat" (recuperació de la darrera teorització de Peters) i supòsits correctes pel que fa als subjectes de l'educació⁽⁴³⁾.

Press Limited, 1972; vers. cast.: *Introducción a las ciencias de la educación*, Madrid, Anaya, 1976).

(41).- Així diu de la Filosofia de l'Educació: "Debe ser vista como un área de interés filosófico próxima a otras áreas de interés filosófico en tanto que, hablando generalmente, manejan las mismas técnicas, cuyo propósito es la clarificación y la evaluación crítica. Hay una ciencia de la filosofía [sic] y esta ciencia sirve para aclarar, entre otras cosas, los diversos tipos de discurso -matemático, político, científico, legal, pedagógico, etcétera-. De ahí que cualquier tentativa de explicar la naturaleza de la filosofía de la educación, implica necesariamente la explicación de la naturaleza de la filosofía misma, como uno de los componentes más importantes en esta tentativa. La filosofía de la educación debe distinguirse de otras 'filosofías de...' en tanto que versa 'sobre' el discurso pedagógico, en donde la naturaleza exacta de 'sobre' se define por referencia a los intereses de los filósofos en general: clarificación del sentido, interés por los tipos de justificación, validez de los argumentos, etc. La filosofía de la educación se interesará por la clasificación de conceptos tales como educación, enseñanza, adoctrinamiento, condicionamiento, entrenamiento, socialización, inteligencia, necesidades, autoridad, castigo, disciplina, crecimiento y desarrollo. Además se interesará por la evaluación crítica de los argumentos empleados por estos conceptos y otros semejantes, argumentos que están directamente relacionados con la práctica y los procedimientos de la educación." (*Introducción a las ciencias de la educación*, edic. cit., pp. 6-7). Veure també: R. G. Woods i R. St. C. Barrow; *An Introduction to Philosophy of Education*, 1975, vers. cast., Madrid, Anaya, 1978.

(42).- T. W. Moore, *Educational Theory: An Introduction*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1974; vers. cast.: *Introducción a la teoría de la educación*, Madrid, Alianza, 1980. Segons aquest autor: "Los filósofos actuales de la educación, al menos los del mundo anglófono, no se dedican por lo general a formular sus propias teorías de la educación, sino de analizar y clarificar los conceptos utilizados en el discurso educativo (conceptos como los de 'educación', 'enseñanza', 'desarrollo', 'experiencia', 'juego' y otros semejantes), y a examinar los argumentos y justificaciones que proponen quienes formulan teorías de la educación." (*op. cit.*, pp. 111).

(43).- *Ibid.*, pp. 112-114.

La perspectiva ampla també ha estat reivindicada per Woods i Barrow, doncs l'anàlisi "fou sempre una part de la tradició filosòfica, almenys pel que fa al món occidental" (44). Així doncs, tot i citant Max Black, "tota discussió seriosa sobre problemes educacionals, no importa l'específics que siguin, ben aviat condueix a consideracions d'objectius i propòsits educacionals i es transforma en una conversa sobre la qualitat de la vida, la natura de l'home o les varietats de l'experiència". I no són altres, afegim nosaltres, aquells que Kant anomenava els interessos de la raó.

Hem de concloure aquest breu epígraf, doncs sembla que el nostre discurs ha arribat a un punt significatiu. Hem repasat en les darreres pàgines les obres didàctiques que reflexaven el desenvolupament d'un corrent teòric que havia partit del Positivisme i de la Filosofia Analítica. I hem vist com la reflexió s'ha mogut des de posicions més "rigoroses" (O'Connor) fins propostes més "suaus", la formulació de les quals sembla d'allò més clàssic (Black). Aquest moviment de "suavitització" té, és clar, un deute gran amb el desenvolupament de la Filosofia (s'ha definit com a Filosofia de l'Educació), malgrat la qual cosa no sembla conciliar-se amb la seua Didàctica. Semblaria que el manteniment d'una definició de Filosofia en termes d'activitat (45) ha de conduir al qüestionament de l'"ensenyabilitat" de la Filosofia. Si O'Connor ja

(44).- Woods i Barrow, *op. cit.* nota 95, p. 6.

(45).- El procés de "suavitització" assenyalat ha permès que se'n proposaren posicions dintre de la Filosofia Analítico-Educativa que s'acostarien més a una definició en termes de "doctrina" (fent servir una distinció ja comentada adés). Un exemple es troba en les darreres aportacions de Paul H. Hirst. Per a aquest professor de les Universitats de Londres i, posteriorment, Cambridge, la Filosofia seria una "forma de coneixement" (forma complexa d'entendre l'experiència que l'home ha assolit), imprescindible per al disseny curricular d'una educació general (Hirst en diu "liberal"). Aquesta posició ha estat sotmesa a nombroses crítiques, com ara les acusacions de reaccionarisme (quelcom que J. P. White ha reivindicat com "radicalisme") i de perpetuar les "assignatures" de les "Grammar Schools", les "disciplines". També s'han criticat els criteris que P. H. Hirst ha fet servir per a delimitar les "formes de coneixement" esmentades, considerades com insatisfactòries (J. P. Soltis), derivades (tot seguint Carl Hempel) o imprecises, doncs sols apunten a "introduccions" (D. W. Hamlyn).

posava en dubte la valua de la instrucció de la Història de la Filosofia⁽⁴⁶⁾; haurà d'ésser J. Wisdom qui extreuria les conclusions més radicals sobre la inensenyabilitat de la Filosofia:

(46).- O'Connor glossava el caràcter paradoxalment destructiu de la Història de la Filosofia, front a la Història de les Ciències, amb les afirmacions següents -que copiarem en castellà:

"Cuando un alumno comienza a estudiar filosofía, suele asombrarse al ver que gran parte de su tiempo se va en familiarizarse con las opiniones de los filósofos del pasado, en algunos casos, hombres que vivieron hace bastante más de dos mil años. Esto parece sorprendente porque en materias como matemáticas y química la historia de un determinado teorema o de una determinada hipótesis por lo común ofrece solo interés incidental. Nuestro interés por el teorema de Pitágoras o Euclides no radica en quien haya sido el primero en enunciarlo y demostrarlo en determinada etapa de la historia de la matemática. Nos interesa porque es una consecuencia válida de los fundamentos de la geometría euclidiana y tiene muchas aplicaciones útiles en nuestro mundo cotidiano. Nuestro interés por la ley de Boyle y Mariotte no se debe a que fue formulada por primera vez en el siglo XVII, sino que se debe a que describe más o menos exactamente el comportamiento de los gases según la presión. Si se refuta una determinada hipótesis científica, tal como la teoría del calor basada en el flogisto, se la descarta del conjunto de conocimientos científicos y, si sobrevive, es solo como curiosidad histórica.

"Pero el estudiante de filosofía aprende su materia en gran medida a partir de la historia de la disciplina. La experiencia ha demostrado que no es fácil enseñarla de ningún otro modo, por lo menos a los principiantes. Y el asombro de aquel es aún mayor al comprobar que no se le enseñan las opiniones de Platón, Aristóteles, Descartes y los demás porque se las admita universalmente como ciertas; por el contrario, descubre que muy pocas -si es que hay alguna- doctrinas filosóficas son admitidas por el común de los filósofos, y que aprende lo que Platón decía sobre el conocimiento o lo que Descartes dijo sobre la relación entre mente y cuerpo, al parecer, sólo para refutarlos. Una gran parte de los cursos de los primeros años de la carrera se dedican a la crítica destructiva de las opiniones de los grandes filósofos desde Sócrates hasta Russell. No solo a los estudiantes les llama la atención el carácter aparentemente negativo y retrógrado de la investigación filosófica. Los propios filósofos han tratado de vez en cuando de hallarle remedio o por lo menos de explicarlo. Y han sido muchos los críticos cínicos o escépticos que han señalado las actividades de los filósofos como una prueba de que la esperanza misma de que la filosofía pueda brindar algún tipo de conocimiento o esclarecimiento es quimérica. Pero esta actividad escéptica proviene de una mala interpretación del significado de las actividades críticas de los filósofos, significado que por cierto los propios filósofos sólo han apreciado en años bastante recientes. El trabajo del profesor G. E. Moore y de B. Russell a principios de siglo fue la primera etapa de una revolución filosófica que aún se halla en curso. Es temerario resumir los efectos de un movimiento contemporáneo de este tipo, pero la obra de destacados filósofos en estos años ha puesto en claro que la filosofía no constituye un 'corpus' de conocimientos positivos, como la historia, la botánica o el derecho." (O'Connor, *op. cit.*, pp. 11-13).

"En certa manera, la Filosofia no pot ésser ensenyada -sols un mateix pot ensenyar-se a cavalcar, a ballar o a estimar la música-. Tanmateix, si poden fer-se filòsofs. Es faran de dues maneres, mitjançant la pràctica i mitjançant preceptes. El primer mètode és generalment adoptat per professors de Filosofia o els filòsofs actors. Ells mateixos, davant dels seus alumnes, representen bufonades filosòfiques, esquitxades d'anècdotes sobre les bufonades dels seus col·legues contemporanis. A això li diuen donar un curs de Filosofia moderna. O narren històries sobre els seus col·legues del passat; aleshores estan donant un curs d'Història de la Filosofia. De vegades els alumnes són capaços d'imitar aquestes actuacions; són els bons estudiants. El segon mètode per a fer filòsofs, el mètode fonamentat en els preceptes, no ha estat molt emprat. Degut a què fins i tot els bons filòsofs han tingut confosa la idea d'allò que estaven tractant de fer i han estat, com molts de bons genets, incapaços d'explicar què és allò que fa que els seus mètodes esdevinguin bons." (47)

En definitiva, un corrent didàctic, inspirat per un gir filosòfic, sembla tancar el pas a qualsevol Didàctica filosòfica⁽⁴⁸⁾, encara que manté una potent Filosofia de l'Educació. Abans de veure les posicions didàctico-filosòfiques elaborades al si del pensament alemany, pararem esment en un, diguem-ne, moviment pròxim a la tradició analítica que hem vist ara: l'anomenada "filosofia per a nens".

(47).- J. Wisdom: *Problems of Mind and Matter*, Cambridge University Press, 1963, p. 2, cit. per Woods i Barrow, *op. cit.*, edic. cast., p. 4.

(48).- Un índex de la correcció d'aquesta conclusió ha estat la publicació del llibre *Demonstrating Philosophy. Novel Ways to Teach Philosophical Concepts*, una recopilació de més de trenta articles, apareguts en *Teaching Philosophy* (Universitat de Cincinnati, Ohio, U.S.A.), a cura d'Arnold Wilson (New York, University Press of America, 1988, 234 pp.), i que presenta un repertori d'activitats (com ara, jocs amb cartes, etc.).

1. Corrents didàctics en l'actualitat.

d) La "Filosofia per a nens" de Matthew Lipman.

L'any 1969, Matthew Lipman era professor de la Universitat de Colúmbia (Nova York). La incapacitat dels seus alumnes per aplicar a la vida quotidiana els ensenyaments de Lògica que impartia, li va fer reflexionar sobre l'etapa adient per a l'aprenentatge del raonament. Va sorgir així la idea de fer una propedèutica, al voltant de la qüestió de pensar correctament, adreçada a estudiants més joves que no pas els universitaris. Aquesta introducció al raonament correcte hauria de plantejar també altres qüestions típicament filosòfiques (com ara, la ment, la cultura, la moral, la bellesa, la ciència, etc.). És així com sorgeix la idea d'un programa de "Filosofia per a nens", que té com a nucli bàsic una novel·la adreçada a xiquets de 12 a 13 anys: *Harry Stottlemeier's Discovery*, que ben aviat és utilitzada com material complementari per alguns professors. Des de l'any 1974 comença a col·laborar amb Lipman una altra professora de Filosofia, Ann Margaret Sharp. Tot i comptant també amb Frederick S. Oscanyan, escriuen un manual del professor per l'aprofitament didàctic de la novel·la *Harry*, amb el nom *Philosophical Inquiry*, i comencen a escriure altres novel·les adreçades a altres edats i amb temes diferents de la recerca lògica. Per tal de portar endavant el projecte es crea l'*Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), amb seu al Montclair State College, de la Universitat de New Jersey. L'IAPC, a més de diferents materials bibliogràfics, publica dues revistes: *Thinking. The Journal of Philosophy for Children* (des de l'any 1980, trimestral) i *The Philosophy for Children Newsletter* (1985 i següents, bimensual).

El conjunt de materials docents, novel·les infantils i llibres del professor, elaborats fins ara pels professors de l'IAPC -Lipman, Sharp, Oscanyan, etc.- són, ordenats segons la seqüència progressiva, els següents:

* Novel·la infantil: *Elsie*.

Contingut: Descobrimet de l'experiència.

Nivell educatiu (USA): 1.

Id. (Estat espanyol-LGE): preescolar i primer de EGB.

Id. (Id.-LOGSE): educ. infantil i primer curs educ. primària.

Llibre del professor: *Relacionant els nostres pensaments*

* Novel·la infantil: *Kio i Guss* [títol original: *Kio and Guss*].

Contingut: Raonament al voltant de la Natura ("Philosophy of Nature"; Environmental Ed.).

Nivell educatiu (USA): 2-3.

Id. (Estat espanyol-LGE): segon i tercer d'EGB (pot utilitzar-se des del ensenyament preescolar fins cinquè d'EGB).

Id. (Id.-LOGSE): segon i tercer d'educ. primària (pot utilitzar-se des de l'educ. infantil fins el cinquè curs de l'educ. primària).

Llibre del professor: *Sorprenent-se front al món* [títol original: *Wondering at the World*].

* Novel·la infantil: *Pixie* (a cura de Matthew Lipman).

Contingut: Descobrir el sentit del nostre llenguatge ("Philosophy of Language"; Language Arts).

Nivell educatiu (USA): 3-4.

Id. (Estat espanyol-LGE): tercer i quart d'EGB (pot utilitzar-se des del ensenyament preescolar fins cinquè d'EGB).

Id. (Id.-LOGSE): tercer i quart d'educ. primària (pot utilitzar-se des de l'educ. infantil fins el cinquè curs de l'educ. primària).

Llibre del professor: *A la recerca del sentit* [títol original: *Looking for Meaning*] (a cura de Matthew Lipman i Ann Margaret Sharp).

Traduccions de la novel·la i del llibre del professor:

- *Pixie/Handbuch zu Pixie*. Über. und mit e. Vorwort hrsg. v. Daniela Camhy. Wien: Hölzner/Pichler/Tempky, 1986.

- *Pixie* (Madrid, Ediciones de la Torre, 1989; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para niños-", 19).

- *En busca del sentido* (Madrid, Ediciones de la Torre, 1989; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para niños-", 20).

- *Pimi*, traducció a cura de Josep M. Terricabras, edició de l'Estudi General de Girona de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1989, col·lecció Filosofia 6/18, 104 pp.

- * Novel·la infantil: *Harry o El descobriment* [o *La descoberta*] d'Harry Stottlemeier [títol original: *Harry Stottlemeier's Discovery*] (a cura de Matthew Lipman).

Contingut: Desenvolupament de les destreses bàsiques del pensament ("Epistemology and Logic", Thinking skills).

Nivell educatiu (USA): 5-6.

Id. (Estat espanyol-LGE): cinquè i sisè d'EGB (pot utilitzar-se des de quart d'EGB fins primer de BUP).

Id. (Id.-LOGSE): cinquè i sisè d'educ. primària (pot utilitzar-se des de quart de primària fins tercer de secundària oblig.).

Llibre del professor: *Recerca filosòfica* [títol original: *Philosophical Inquiry*] (a cura de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp i Frederick S. Oscanyan).

Traduccions de la novel·la:

- *La découverte d'Harry Stottlemeier*, a cura de Pierre Belaval (Paris, J. Vrin, 1978).

- *Harry Stottlemeiers Entdeckung*, a cura de Martin Glatzel (Hannover, H. Schroedel, 1982; col·lecció: "Taschentexte Sekundarstufe I", edic. a cura de Gerhard Rademacher; próleg a cura de Daniela Camhy. [Cal advertir que s'edita dintre d'una col·lecció adreçada al primer cicle de la secundària -Sekundarstufe I- i no pas al segon, on està l'ensenyament filosòfic -Sekundarstufe II-].

- *El descubrimiento de Harry*, a cura de Miguel Lizano Ordoyás (Madrid, Ediciones de la Torre, 1988, 119 pp.; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para niños-", 11).

- *La descoberta d'Aristòtil Mas*, traducció i adaptació a cura de Josep-Maria Terricabres i edició a cura de l'Institut de Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia, IREF, Girona, 1987, 119 pp.

Traduccions del llibre del professor:

- *Investigación filosòfica. Manual del profesor para acompañar a El descubrimiento de Harry Stottlemeier*, por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscanyan, traducció i adaptació de Maria Victoria Cox de Palmer i Alberto Villalba Rodríguez (Madrid, Ediciones de la Torre, 1988, 512 pp., col·lecció: "Proyecto Educativo Quirón -Programa Filosofía para niños-", 12).

- * Novel·la infantil: *Lisa*.

Contingut: Amb els mateixos personatges i problemes que *Harry*, s'hi accentuen els problemes ètics ("Philosophie of Value"; "Moral Education").

Nivell educatiu (USA): 7-8.

Id. (Estat espanyol-LGE): setè i vuitè d'EGB (pot utilitzar-se als tres cursos del BUP i a la FP).

Id. (Id.-LOGSE): primer i segon ESO (ESO i primer de Batxillerat).

Llibre del professor: *Recerca ètica* [Ethical Inquiry].

Traduccions de la novel·la:

- *Lisa*, a cura de María Eugenia Láynez Cerdeña (Madrid, Ediciones de la Torre, 1988, 136 pp.; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para niños-", 13).

Traduccions del llibre del professor:

- *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, por Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick S. Oscañan (Madrid, Ediciones de la Torre, 1988; col·lecció: "Proyecto Educativo Quirón -Programa Filosofía para Niños-", 14).

* Novel·la infantil: *Suki*.

Contingut: Problemes del llenguatge, estètica i teoria del coneixement ("Philosophy of Art", "Writing and Liter.").

Nivell educatiu (USA): 11-12.

Id. (Estat espanyol-LGE): segon i tercer de BUP i FP (pot utilitzar-se des del vuitè d'EGB fins a la fi del Batxillerat).

Id. (Id.-LOGSE): Darrer curs de l'ESO i primer del Batxillerat (pot fer-se servir des del segon curs de l'ESO fins el segon del Batxillerat).

Llibre del professor: *Escriure: com i per què* [títol original: *Writings: how and why*].

* Novel·la infantil: *Mark*.

Contingut: Problemes de Filosofia social i política ("Social Philosophy"; social studies).

Nivell educatiu (USA): 11-12.

Id. (Estat espanyol-LGE): segon i tercer de BUP i FP (pot utilitzar-se des del vuitè d'EGB fins a la fi del Batxillerat).

Id. (Id.-LOGSE): Darrer curs de l'ESO i primer del Batxillerat (pot fer-se servir des del segon curs de l'ESO fins el segon del Batxillerat).

Llibre del professor: *Recerca social* [títol original: *Social Inquiry*].

Traduccions de la novel·la:

- *Mark*, traducció a cura de Félix García Moriyón (Madrid, Ediciones de la Torre, 1989, 140 pp.; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para Niños-", 21).

Traduccions del llibre del professor:

- *Investigación social* (Madrid, Ediciones de la Torre, 1989; col·lecció: "Proyecto Didáctico Quirón -Programa Filosofía para Niños-", 22).

És clar que la llista de traduccions anirà ampliant-se, en la mesura

que apareguen les edicions de l'Institut de Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (IREF), amb seus a Girona i Barcelona, per al domini català, i del Centro de Filosofía para Niños, amb seu a Madrid, per al castellà i portugués. Ambdós centres publiquen sengles revistes: *Butlletí Filosofia 6/18* (núm. 0 de l'any 1988; editat amb un ajut del CSIC i, probablement, amb la col·laboració de la U. A. de Barcelona), compta amb col·laboradors prestigiosos com Josep Maria Terricabras i Eulalia Bosch; *Aprender a pensar* (núm. 1, primer semestre de 1990; núm. 2 segon semestre de 1990; publicat per Ediciones de la Torre, Madrid, i dirigida per Félix García Moriyón), està relacionada amb altres centres, com ara el Centro de Filosofía para Niños (Mèxic) o el Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (Brasil). Tant en aquestes revistes, com en altres i en diversos indrets ha aparegut ja una ampla bibliografia sobre el projecte de Filosofia per a nens⁽¹⁾.

-
- (1).- A més de les novel·les i els llibres del professor, Matthew Lipman és l'autor d'alguns treballs, com ara: "Philosophy for Children", *Metaphilosophy*, núm. 7/1 (gener, 1976), pp. 18-33; Lipman, M. - Sharp, A. M. - Dscanyan, F. S.: *Philosophy in the Classroom*, New Jersey, Montclair State College, 1977, 2.ª edició revis., 1980; Lipman, M. - Sharp, A. M.: *Growing up with Philosophy*, Philadelphia, Temple University Press, 1978; Lipman, M. - Sharp, A. M.: "Can Moral Education Be Divorced From Philosophical Inquiry?", *Viewpoints in Teaching and Learning*, núm. 56 (1980), pp. 1-31; Lipman, M. - Sharp, A. M. - Dscanyan, F.: *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press, 1980; "La utilidad de la Filosofía en la educación de la juventud", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, any III, núm. 3 (1985), pp. 7-12 -Actes del Congrés "Filosofía y Juventud", Madrid, 19-21 de juny de 1985-; "El papel de la filosofía en la educación del pensar", *Diálogo Filosófico* (Madrid), 9, pp. 344-354; "Filosofía per a nens i pensament crític", *Butlletí Filosofia 6/18*, núm. 2, pp. 5-8; "Pensamento crítico o qué é?" (trad. portuguesa a cura de Zaza Carneiro de Moura), *Aprender a pensar*, 1, pp. 60-71. Alguns articles no apareguts en les revistes dels centres de Filosofia per a nens són: Bolivar Boitia, A.: "La enseñanza de 'Ética y Moral' en Bachillerato y Formación Profesional", *I Jornadas de Didácticas Especiales para profesores de Bachillerato*, Alcalá de Henares, juliol 1981; id.: "Filosofía para niños. Algunas experiencias e investigaciones recientes", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 83 (novembre, 1981), pp. 29-33; Eulalia Bosch: "Filosofía para niños", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 156, Barcelona, 1988, pp. 57-59; Bynum, T. W.: "What is Philosophy for Children", *Metaphilosophy*, núm. 7/1 (gener, 1976), pp. 18-33; D'Angelo, E.: "The ideological Nature of Teaching Philosophy to Children", *Rev. World*, núm. 26 (1978), pp. 55-60; García Barrientos, M.: "Esos pequeños filósofos de diez años", *Religión y Cultura*, XVI (1970), pp. 183-188; García Moriyón, F.: "Filosofía para niños", *Acción Educativa*, Madrid, 1986, pp. 11-14; id.: "Filosofía para niños, una propuesta sólida y coherente", *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, Madrid,

Analitzarem el contingut de les novel·les esmentades, a més dels

1987, 5, pp. 37-56; id.: "Entrevista a Ann Margaret Sharp", *Paideia*, núm. 2, 1989, pp. 43-53; Glatzel, Martin: "Philosophie für Kinder - oder: Harry Stottlemeiers Motivation zum Philosophieren", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2/80 (maig, 1980), pp. 80-84; Glatzel, Martin - Martens, Ekkehard: *Philosophieren im Unterricht 5-10*, Múnich, Urban & Schwarzenberg, 1982; Haas, H. J.: "The Value of 'Philosophy for Children'", *Metaphilosophy*, núm. 7/1 (gener, 1976), pp. 1-6; Kohlberg, L.: "El niño como filósofo moral", en Delval, J. (comp.): *Lecturas de psicología del niño II*, Madrid, Alianza edit., 1979, 2.ª edic., pp. 287-302; id.: "The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a postconvencional World", *Daedalus*, 100 (1971), pp. 1.051-1.086; Leeuw, K. v. d.: [comentari al *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, núm. 1/84, Hannover, 1984, pp. 12-17; Lora Cerda, Santos (1990): "Diálogo filosófico: curso de filosofía para adultos", *Bulletin of International Council for Philosophical Inquiry with Children*, vol. 4, núm. 3, maig 1990, pp. 12-15; Martens, Ekkehard: "Kinderphilosophie - oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinprobleme?", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, núm. 2/80, Hannover, maig 1980, pp. 80-84; id.: [comentaris sobre les experiències amb Pixiel], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1/84, Hannover, gener 1984, pp. 28-32; Martínez Guzmán, Vicent: "Retos para una didáctica de la Ética y la Filosofía", *Cuadernos de Filosofía y Ciencia - Actas del I Congreso de Filosofía al País Valencià* -, núm. 4, 1983, pp. 327-334; Martínez Navarro, Emilio Ginés: "Filosofía para niños y educación democrática", *Revista de los CEPs de la Región de Murcia*, 2, 1990, pp. 57-63; id.: "Aprender a pensar: el programa de Filosofía de Matthew Lipman" -policopiado-, CEP de Torrent, 1990; Mostert, P.: "P4C: Remedie voor het onderwijs?", *Filosofie & Praktijk*, 2/1, Minderberg -Holanda-, març, 1981; Nickerson, Raymond S. - Perkins, David N. - Smith, Edward E.: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Madrid, Paidós/MEC, 1988, col·lecció: Temas de educación, fonamentalment pp. 319-349; Piaget, Jean: "Filosofías infantiles", en Delval, J. (comp.): *Lecturas de psicología del niño II*, Madrid, Alianza edit., 1979, 2.ª edic., pp. 287-302; Reed, Ronald: "Los niños discuten filosofía. Intenciones y métodos", *Didac. Universidad Iberoamericana*, Méxic, primavera 1989, pp. 17-20; Santiuste Bermejo, Victor: "Nueva concepción de la Filosofía y su didáctica en el sistema educativo anglosajón", *I Jornadas de Didácticas Especiales para profesores de Bachillerato*, Alcalá de Henares, juliol 1981; id.: "Una visión crítica de la enseñanza en EE.UU.", *Revista de Bachillerato*, núm. 23, juliol-setembre 1982, pp. 106-111; id.: "Introducción crítica al Programa para el desarrollo de la Filosofía para niños", *Diálogo Filosófico*, núm. 3, septiembre-diciembre 1985, pp. 365-376; Sommermeier, Ralf: "Rezension zu LIPMAN, Matthew: *Pixie*. LIPMAN, Matthew / SHARP, Ann Margaret: *Handbuch zu Pixie* (original: *Looking for Meaning*), über. und mit e. Vorwort hrsg. v. Daniela Camhy. Wien: Hölder/Pichler/Tempusky, 1986", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2/87, pp. 126-127; Cal fer esment també dels números especials de les revistes *Teaching Philosophy*, vol. 4 (1976), núm. 2 (abril) monogràfic, i *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* (Hannover), 1/84 i 1/91. No podem deixar de banda l'intent paral·lel de construir una "ètica" per a nens, a cura de W. Shibles amb contribucions com: "A way of teaching values in the Schools", reprinted from the Wisconsin Education Association Council, *New & Views*, novembre 1978; *Ethics: A Critical Analysis for Children*, Whitewater (Wisconsin), The Language Press, 1978; *Emotions: A Critical Analysis for Children*, Whitewater (Wisconsin), The Language Press, 1978; *Good and Bad are Funny Things: A Rhyming Book*, Whitewater (Wisconsin), The Language Press, 1978;

llibres per al professor, i les característiques didàctico-filosòfiques del programa, junt amb la seua avaluació.

El contingut de les novel·les és el següent⁽²⁾:

* Elfie:

"Elfie és una estudiant de primer d'EGB. Es tan tímida que se li fa impossible de parlar a classe i només, amb molta dificultat, pot fer de tant en tant una pregunta. En canvi, no se li escapa res del que passa a la classe, i rumia tot allò que els seus amics fan a col·legi o a casa. Quan el director de l'escola proposa un debat per tal de millorar la capacitat de raonament, la seva classe es veu atrapada en la necessitat d'explicar el caràcter de les oracions, les relacions entre subjectes i predicats, la forma de fer distincions i el reconeixement de connexions. Al mateix temps, ella i els seus companys descobreixen moltes distincions fonamentals a l'hora d'investigar: diferències entre aparença i realitat, entre un i molts, parts i tot, similitud i diferència, permanència i canvi, canvi i creixement... Els estudiants descobreixen també que aquestes distincions són alguns dels supòsits presents en el pensament i l'acció eficaç."

* Kio & Gus:

"Kio visita la granja dels seus avis i es fa amic de Gus que viu amb la seva família en una granja veïna. Gus ajuda Kio a adonar-se del món tal i com l'experimenten els cecs, i algunes de les diferències que caracteritzen les activitats creatives dels invidents. L'avi de Kio havia estat mariner. Al començament del llibre explica un encontre que va tenir, fa anys, amb una balena. L'avi està decidit a visitar un indret des del qual podrà veure balenes una altra vegada i Kio el convenç perquè convidi a l'excursió a les dues famílies. Kio & Gus consisteix fonamentalment en converses entre el nen i la nena que resulten molt sensibles als jocs de llenguatge. Entre altres, Kio i Gus rumien sobre parelles de conceptes tals com aparença i realitat, valentia i acobardiment, dir i fer, veritat i bellesa...".

* Pimi:

"Pimi, el personatge central del llibre, explica la història de com va construir una redacció per la classe de llengua. El fil conductor del llibre és una visita del Zoo que ha de permetre a cadascun dels membres de la classe descobrir la seva 'criatura misteriosa' i després redactar una història sobre ella. La història de

Times: A Critical Analysis for Children, Whitewater (Wisconsin), The Language Press, 1978.

(2).- *Butlletí Filosofia* 6/18, núm. 0, 1988, *passim*.

Pimi es transforma, en els últims capítols, en quatre petites obres de teatre que els nens de la classe representen davant dels seus companys."

* La descoberta d'Aristòtil Mas (segons el títol de la vers. catalana):

"La història passa en una classe on els estudiants comencen a pensar sobre el pensar i en el procés descobreixen els principis del raonament. També descobreixen, a través de tot allò que passa dins i fora de la classe, que poden aplicar el seu pensament de forma efectiva a situacions de la vida real."

* Lisa.

"Lisa mostra a Aris i als seus amics com poden aplicar-se les habilitats de raonament apreses a "La descoberta d'Aristòtil Mas" als judicis morals propis de la vida quotidiana. Els adolescents de la història es pregunten qüestions tals com: Podem estimar els animals i menjar-nos-los? Quina és la diferència entre normes i criteris? Com poden tenir-se en compte alhora les intencions dels nostres actes i les seves conseqüències? Quina és la diferència entre correcte i just? A què n'hi diem bo? En jutjar accions tals com mentir o robar, és apropiat tenir en compte les circumstàncies? La fonamentació de la conducta ètica és la conducta natural?, etc."

* Suki:

"Suki vol ajudar l'Aris que es queixa que no pot fer els seus deures de redacció perquè no té res a dir. A ell, diu, no li passa mai res. Tots dos reconeixen la importància de trobar sentit a les experiències vitals per les que van passant, mentre que la perspectiva de l'Aris per aconseguir aquesta significació desitjada és examinar les definicions i procediments lògics implicats, Suki ho intenta a través de la poesia. Els dos procediments van lentament convergint a través de múltiples discussions sobre la finalitat de l'escriptura. L'Aris acaba acceptant que la literatura és un àmbit especialment atractiu per al pensament."

* Mark:

"L'institut on estudia en Mark ha estat saquejat. En Mark és arrestat enmig de l'aldarull. Té la sensació d'haver estat 'víctima de la societat'. Aleshores, es pregunta: Què és la societat? Quines forces la cohesionen? Quins elements poden fer-la entrar en crisi?... Aquestes són les qüestions que discuteixen Marx i els seus companys. Lentament, els temes van passant de la classe de Ciències Socials a la conversa general que els estudiants mantenen entre si fora de l'escola. En realitat, el que els preocupa és trobar formes d'avaluar les institucions socials, les seves normes i valors, per tal de determinar en quina mesura la societat és capaç de viure d'acord amb els ideals que la van configurar tal com és. Els estudiants es fixen particularment en la condició social de la llei i el crim, la tradició,

la burocràcia i els problemes relacionats amb l'autoritat, la responsabilitat, la força, etc. En aquest context, però, les qüestions més destacades són: la democràcia, la llibertat i la justícia."

Els llibres del professor apareixen estructurats de la manera següent:

- Sugeriments pedagògics generals.
- Idees principals d'un capítol (i dintre de cadascú d'ells:)
- Explicació de cadascuna de les idees principals (que inclou:)
- Pla de debat sobre les idees principals.
- Exercicis sobre les idees principals (amb indicació de l'autor).
- (A la fi del quadern de cada capítol:) respostes i pautes, i
- Guió d'autoavaluació del professor.

El material del programa pretén desenvolupar les següents habilitats de pensament:

- Analitzar les proposicions de valor.
- Formular hipòtesis.
- Definir termes.
- Desenvolupar conceptes.
- Descobrir alternatives.
- Extreure inferències a partir de sil·logismes hipotètics.
- Id. de premisses úniques.
- Id. de premisses dobles.
- Trobar supòsits subjacents.
- Formular explicacions causals.
- Formular qüestions.
- Generalitzar.
- Donar raons.
- Comprendre les connexions entre part i totalitat, i totalitat i part.
- Identificar i utilitzar criteris.
- Saber com enfrontar-se a les ambigüitats.
- Saber com tractar la vaguetat.
- Buscar els errors informals.
- Entablar connexions.
- Fer distincions.
- Operacionalitzar els conceptes citant els efectes.
- Proporcionar exemples i il·lustracions.
- Reconèixer els aspectes contextuais de la veritat i la falsetat.
- Id. les diferències de perspectiva.
- Id. la interdependència de mitjans i fins.
- Estandaritzar les frases del llenguatge normal.
- Tindre en compte totes les consideracions.
- Utilitzar la lògica ordinal i relacional.
- Treballar amb analogies.
- Treballar amb la lògica i la contradicció.

Per últim, pel que fa a l'avaluació del programa de Filosofia per a

nens en tant que adreçat a aconseguir les habilitats de pensament "filosòfiques" esmentades, cal prendre algunes precaucions. Per una banda, una anàlisi dels projectes d'avaluació fets fins ara⁽³⁾, permet un cert optimisme:

"La nostra valoració subjectiva del Programa de Filosofia per a Nens és positiva. El supòsit que els nens siguin filòsofs naturals i siguin capaços de pensar profundament si se'ls estimula a fe-ho, és atractiu."⁽⁴⁾

Ara bé, el caire positiu dels resultats pot derivar d'alguns factors que no podríem considerar com a "continguts" del Programa:

"Sospitem que al prendre seriosament els alumnes com a pensadors, les idees dels quals mereixen ésser compartides i compreses, el programa té un efecte positiu sobre les actituds dels alumnes, un efecte que pot resultar difícil de mesurar (...) Sospitem que els resultats obtinguts a classe poden dependre en gran mesura de l'habilitat del professor..."⁽⁵⁾

Per una altra banda, caldria una major atenció als continguts ideològics transmesos per les novel·les, qüestió només apuntada per la bibliografia⁽⁶⁾, i un debat sobre el caràcter "filosòfic" d'un programa al qual

(3).- L'obra de Raymond S. Nickerson, David N. Perkins i Edward E. Smith citada, *Ensenyar a pensar. Aspectos de la aptitud intel·lectual* (vers. cast.: Madrid, Paidós/M.E.C.) analitza les avaluacions següents: a) curs 1970-71, 20 alumnes de cinquè curs (USA), amb el CTMM -California Test of Mental Maturity-, formulari 1963, amb resultats "significativament millors" al grup experimental; b) any 1973, Milton Bierman aplicà el subtest de lectura del Test d'habilitats bàsiques d'Iowa -formulari 6- als mateixos alumnes, i de nou s'advertí una diferència significativa a favor del grup de tractament; c) un experiment amb vuit alumnes d'una escola a Devereux, als anys 1979-1980, a Scottsdale, Arizona, aplicant el CTMM, va oferir de nou un resultat positiu (35% de millora al grup experimental segons el nivell II del subtest d'inferència del CTMM); d) També n'ha fet estudis Haas i el Servei d'Examen Educatiu de Princeton, a New Jersey, els quals observaren millores en la lectura i en les matemàtiques, i en diversos aspectes del raonament creatiu i formal.

(4).- Nickerson, Perkins i Smith, *op. cit.*, p. 329.

(5).- *Loc. cit.*

(6).- Cfr. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1/84, *passim*.

manca una relació clara amb aquesta tradició i amb el les teories sobre el seu ensenyament. No deixa de resultar sorprenent, per açò mateix, que les idees de Lipman s'hagen difós més entre els professors de Filosofia -que no tracten, entre nosaltres, amb nivells educatius com els que ocupen el programa-, que entre els professors de l'ensenyament bàsic o primari, que hauria d'ésser el principal destinatari d'un programa adreçat a desenvolupar habilitats de pensament en els xiquets.

III. L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN L'ACTUALITAT.

2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a Alemanya.

- a) Les tesis constitutivistes d'E. Martens. Implicacions metodològiques.

La riquesa de les contribucions alemanyes a la Didàctica de la Filosofia aconsella presentar en capítol a banda la seua anàlisi, i fer-ho després d'haver introduït, al capítol anterior, altres aportacions de diversos dominis lingüístics (com ara l'orientació metafísica d'Octavi Fullat, les contribucions crítiques i optimistes d'O. Mongin i H. Peña-Ruiz, les aportacions analítiques per a la Filosofia de l'Educació i per a una "teràpèutica" de l'ensenyament filosòfic, i el programa de Filosofia per a Nens de M. Lipman i els seus col.laboradors), que, encara que ben interessants, no han arribat al grau de desenvolupament de la Didàctica filosòfica alemanya actual (llibres, revistes, bibliografies, càtedres, congressos, corrents, etc.). Com que les diverses aportacions s'han orientat segons dues orientacions oposades, les que podríem trobar representades per les figures d'E. Martens i W. D. Rehfus, hem dividit aquest capítol en quatre epígrafs: a) Les tesis constitutivistes d'E. Martens i les seues implicacions metodològiques; b) Altres posicions relacionades amb el constitutivisme, com ara les de Ruth Dölle-Oelmüller, Peter Heintel i Thomas Macho; c) L'anomenada "paideia" filosòfica de Wulff D. Rehfus i les seues implicacions metodològiques; i d) Altres posicions no considerades anteriorment. Anem amb les tesis de Martens.

Resulta un tema clàssic en la literatura pedagògica apuntar la duplicitat de models conceptuals bàsics que coexisteixen en el concepte "educació": un model directiu o d'intervenció, vinculat a l'arrel etimològica

"educare", i un altre de desenvolupament o perfeccionament, d'extracció, relacionat amb el mot "educere". Aquesta dualitat, segons Ekkehard Martens⁽¹⁾,

- (1).- Donarem una referència bio-bibliogràfica d'Ekkehard Martens. Aquest Doctor en Filosofia va néixer l'any 1943 a Oppeln (Silèsia). Va estudiar Filosofia, Llatí, Grec i Pedagogia a Frankfurt, Tübingen i Hamburg; becari a l'Institut Max-Planck a Stanberg, amb C. F. von Weizsäcker; professor ajudant de Filosofia en la Pädagogischen Hochschule [Escola Superior de Pedagogia] de Münster (1972-1978); en el semestre d'estiu de 1977 obté l'habilitació de Didàctica de la Filosofia en la secció de Ciències de l'Educació de la Universitat de Hamburg, amb el treball "Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik" [Didàctica de la Filosofia dialògica-pragmàtica]. Hi és, des de l'any 1978, professor de Didàctica de la Filosofia i de les Llengües Clàssiques. És l'autor de nombroses obres, com ara: *Das selbtsbezügliche Wissen in Platons "Charmides"* [El saber autoreferent en el "Càrmides" de Plató], München, 1973; "Dialog und Wahrheit. Zur geheimen Ideologie der Übereinstimmung." [Diàleg i veritat. Sobre la ideologia encoberta de la conformitat.], *Internationale Dialogzeitschrift*, 6 (1973), pàgs. 316-324; "Das Prinzip Neugier in der Pädagogik." ["El principi curiositat en la Pedagogia.], *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 6 (1973), pàgs. 336-342; "Der geheime Dogmatismus in den Hamburger 'Rahmenrichtlinien Philosophie im Vorsemeester und in der Studienstufe' des Gymnasiums." ["El dogmatisme encobert al 'programa marc de Filosofia en el semestre anterior i en l'etapa d'estudis' de l'Institut"], *Pädagogische Rundschau*, 3 (1974), pàgs. 221-230; "Diskussion und Wahrheit. Konsenstheoretische Philosophiedidaktik am Modell eines Einführungskurses." ["Discussió i veritat. La Didàctica de la Filosofia de la teoria del consentiment com a model d'un curs introductor"], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, 7 (1974), pàgs. 2-21; edició, amb altres, de *Diskussion - Wahrheit - Handeln. Materialien für die Sekundarstufe II/Philosophie* [Discussió - Veritat - Acció. Materials per a l'etapa secundària II/Filosofia], Schroedel, Hannover, 1974; "Moralisches Argumentieren und sokratischer Dialog. Ein didaktischer Entwurf." [Argumentar moral i diàleg socràtic. Un esbós didàctic.], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts*, 8 (1976), pàgs. 1-16; "Didaktische Kriterien und Kursmodellen für den Philosophieunterricht in der Sekundarstufe II." [Criteris didàctics i models de curs per a l'ensenyament de la Filosofia en l'etapa secundària II.], *Neue Unterrichtspraxis*, 2 (1976), pàgs. 98-104; "C. S. Peirce on Speech Acts." ["C. S. Peirce sobre els actes de parla" (angl.)], ponència al *C. S. Peirce Bicentennial International Congress*, Amsterdam, 16-20 de juny de 1976 (*Congress Proceedings*, Texas, 1976); "Der Zwang der Wahrheit. Zum Dezisionismusproblem bei Jürgen Habermas" ["La força de la veritat. Contribució al problema del decisionisme en l'obra de Jürgen Habermas"], *Philosophisches Jahrbuch*, 83, II (1976), pàgs. 392-401; edició grega i alemanya de Platon: *Charmides* [Plató, Càrmides], Stuttgart, 1977; "Ist Tugend lehrbar? - Zum praktischen Diskurs im Philosophieunterricht" ["La virtut és ensenyable? - Contribució al discurs pràctic en l'ensenyament de la Filosofia"], en l'obra col·lectiva, editada per Günther Patzig, Erhard Scheibe i Wolfgang Wieland, *Logik - Ethik - Theorie der Geisteswissenschaften* [Lògica - Ètica - Teoria de les ciències de l'esperit], XI *Deutscher Kongress für Philosophie*, Göttingen, 5.-9. Okt. 1975, Hamburg, 1977; "Vom Nutzen des Philosophieunterrichts." ["De la utilitat de l'ensenyament de la Filosofia"], *Frankfurter Hefte*, 9 (1977), pàgs. 43-51; "Philosophieunterricht in der gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II. Situationsanalyse und hochschuldidaktische Konsequenzen." ["Ensenyament de la Filosofia en les etapes superiors del

es repeteix en la instrucció filosòfica, ja que:

batxillerat de l'etapa secundària II. Anàlisi de la situació i conseqüències pel que fa a les escoles superiors."], *Philosophisches Jahrbuch*, 84, I (1977), pàgs. 135-145; "Zur Funktion der Umgangssprache in Platons Philosophiedidaktik" ["Contribució a la funció del llenguatge usual en la Didàctica de la Filosofia de Plató."], *Philosophisches Jahrbuch*, 85 II (1978), pàgs. 371-379; edició de *Was heißt Glück? Materialien für die Sekundarstufe II/Philosophie*. [Què s'anomena felicitat? Materials per a l'etapa secundària II/Filosofia], Schroedel, Hannover, 1978; *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik* [Didàctica de la Filosofia dialògica-pragmàtica], Schroedel, Hannover, 1979; "Ist ein Philosophieunterricht für jedermann möglich?" ["És un ensenyament de la Filosofia possible per tothom?"], *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 1979; "'Präskriptive' Sätze und 'Gutwilligkeit' in der Pädagogik." ["Proposicions 'prescriptives' i 'Bona voluntat' en la Pedagogia."], *Neue Sammlung* 2 (1979), pàgs. 190-294; recensió de Hermann Lübbe: *Wozu Philosophie?* [Per a què la Filosofia?], 1978, *Philosophischer Literaturanzeiger*, t. 32, 4 (1979), pàgs. 313-316; "Kinderphilosophie - oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?" ["Filosofia de nens - o: és la motivació al filosofar un problema aparent?"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2 (1980), pàgs. 80-84; "Gegenwärtige Philosophie" [Filosofia actual], en E. von Aster: *Geschichte der Philosophie* [Història de la Filosofia], 17, edic. corregida i augmentada per E. Martens, Stuttgart, pàgs. 430-461; "Stellungnahme zu 'Dierkes'" ["Opinió per a 'Dierkes'"], *Mitteilungen des Verbandes zur Förderung des Philosophieunterrichts* (Fachverband Philosophie) 22 de març 1981, pàgs. 23-25; edició grega i alemanya de Platon: *Theätet* [Plató: Teetet], Stuttgart, 1981; "Amerikanische Pragmatisten: Peirce, James, Dewey" [Pragmatistes americans: Peirce, James, Dewey], en la obra editada a cura d'O. Höffe, *Klassiker der Philosophie* [Clàssics de la Filosofia], t. II, München, 225-250; *Was ist und soll Pseudophilosophie?* [Què és i què ha de ser pseudofilosofia?] (*Klagenfurter Beiträge zur Philosophie*, Herausgegeben von Thomas Macho und Christof Subik, Reihe: Referate, 7), Wien, 1983; *Das Wahrheitgebot - oder: Muss man immer die Wahrheit sagen? Arbeitstexte für den Unterricht* [El manament de la veritat - o, s'ha de dir sempre la veritat?. Textos de treball per a l'ensenyament], Stuttgart, 1983; *Einführung in die Didaktik der Philosophie* [Introducció a la Didàctica de la Filosofia], Darmstadt, 1984; "Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik" ["Pràctica i teoria de la Didàctica de la Filosofia"], *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (1983), pàgs. 87-100; "Woher hat die Philosophie als Schulfach primär ihre Orientierung zu nehmen? Aus der philosophischen Tradition oder aus der pädagogischen Aufgabe der Schule?" ["D'on ha de prendre primàriament la Filosofia en tant que assignatura la seua orientació? de la tradició filosòfica o de les tasques pedagògiques de l'escola?"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pàg. 60; trad. al castellà: "Didàctica de la Filosofia en Europa", *Congreso Filosofía y Juventud, Madrid 19-21 jun., 1985*, actes en *Revista de Filosofía y Didáctica de la Filosofía*, 3 (1985), pàgs. 12-18; "Der Philosophieunterricht in Spanien im Umbruch" ["L'ensenyament de la Filosofia a Espanya en transformació"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 (1985), pàgs. 182-183; recensió de Gernot Böhme: *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* [Antropologia en respecte pragmàtic], Frankfurt a.M., 1985, en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 (1985), pàgs. 182-183; edició, junt amb H. Schnädelbach, de *Philosophie - Ein-Grundkurs* [Filosofia - Un curs fonamental], Reinbeck,

"Per una banda, [tenim] un aprenentatge filosòfic 'de dalt a baix', producte sense procés; per una altra banda, un aprenentatge filosòfic 'de baix a dalt', procés sense producte." (2)

Martens reconstrueix la manera de l'argumentar socràtic amb l'ajut de les teories modernes de la discussió, que proporcionen les regles per a un diàleg conduït instructivament, i presenta aital posició no sols com la superació de l'antitesi didàctica esmentada, sinó també com el fonament de les seues tesis constitutivistes. Cal glossar l'orientació dialògico-pragmàtica per tal d'explicar després com resten fonamentades les tesis constitutivistes. L'esmentada orientació troba el seu punt de partença en la introducció de la "praxi dialògica" en la Filosofia, praxis que exigeix una preparació prèvia⁽³⁾, i es desenvolupa a partir de la reconstrucció de la Filosofia com Història de la Il·lustració, o d'un conjunt d'il·lustracions, doblement determinada com aproximació asintòtica a allò diví⁽⁴⁾ (caire dialògic -el pensar integrador de

1985; *Wissenschaft und Alltag. Materialien für den Sekundarbereich II/Philosophie* [Ciència i vida quotidiana. Materials per a l'àmbit de la secundària II/Filosofia], Hannover, 1986; junt amb M. Tichy: *Computer-Denken* [Pensar de computadora], Forum Philosophie, Heft 1, Hannover, 1986; "Philosophieunterricht als Problem- und Lerngeschichte. Ein dialogisch-pragmatischer Ansatz" ["L'ensenyament de la Filosofia com història del problema i com història de l'aprenentatge. Un principi dialògic-pragmàtic"], en REHFUS, Wulff D. i BECKER, Horts (edició a cura de): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, pàgs. 89-97; *Sich im Denken orientieren. Philosophische Anfangsschritte mit Kindern* [Orientar-se en el pensament. Escrits filosòfics introductoris amb xiquets], Hannover, Schroedel, 1990.

(2).- "Didáctica de la Filosofía en Europa" (1985), art. cit., p. 14. Encara que acceptarem la dualitat per tal de seguir el raonament de Martens, hem d'arreglar algunes consideracions crítiques. Tot seguint Carlos Lerena, podríem considerar que el mot "educació" no indica cap concepte -al qual es pugués inserir la dualitat repressió (educare) / alliberació (educere), sinó més bé formula un precepte, vinculat amb l'estatègia política de la burgesia des de la Il·lustració, per la qual cosa podem formular la sospita que "la paraula educació no diu la veritat" (*Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983, p. 9). No debades des segle de les llums, com ja hem vist, parteix la tradició renovadora (Locke, Rousseau, Pestalozzi) que conclouria en l'Escola Nova, amb la convergència dels autors antiautoritaris i crítics (Jesús Palacios: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, 1979).

(3).- *República*, 539 b ss., *Ètica a Nicòmac*, 1095 a i 1142 a, etc.

(4).- *Carta VII*.

la totalitat, característic del mètode dialèctic⁽⁵⁾-) i com a praxi motivada per situacions problemàtiques reals (caire pragmàtic).

La "il·lustració dialèctica", si hom permet l'expressió, aporta una sèrie de dualitats bàsiques (ésser i deure d'ésser -o haver d'ésser-, realitat i aparença, veritat i falsetat) que determinen el nostre pensament. A més, en la mesura que aital procés il·lustrador, la praxi dialògica, tracta sobre la pràctica humana, el filosofar esdevé un procés, la meta del qual és l'"orientació examinable de l'acció", lògica del discurs que pot estendre's també als discursos teòrics, en la mesura que en ambdós casos "el fi és el mateix: una decisió racionalment motivada al voltant del reconeixement (o del rebuig) de pretensions de validesa susceptibles de corroboració discursiva"⁽⁶⁾. La consideració crítica d'aquesta posició rau en mantindre que les regles de l'argumentació no puguen repondre de la correcció de les "orientacions examinables de l'acció", que es troben mediades per elles⁽⁷⁾. No entrarem ací en altres crítiques adduïdes contra l'orientació proposada, com ara la discrepància entre el model dialògic, inspirat en la majèutica socràtica, i la situació instructiva concreta a la classe, ben diferent. Cal matisar aquesta diferència a la llum de les propostes didàctiques concretes⁽⁸⁾. Amb les reserves esmentades, tornem sobre les tesis constitutivistes.

Les tesis constitutivistes de la Didàctica de la Filosofia desemboquen

-
- (5).- Wuchterl, Kurt: *Methoden der Gegenwartsphilosophie*, Berna-Stuttgart, 1977. Veure també Segona Part, I, 2, a).
- (6).- Habermas, Jürgen: *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Frankfurt am Main, 1973, pp. 148, i també: "Wahrheitstheorien" (1973), en: Fahrenbach, Helmut (edic.): *Mirklichkeit und Reflexion. Walter Schulz zum 60. Geburtstag*, Pfullingen, pp. 211-265.
- (7).- Wulff D. Rehfus: *Einführung in das Studium der Philosophie*, Heidelberg, 1981.
- (8).- Com ara: Martens, E.: *Was heisst Glück?*, Hannover, Schroedel, 1978; Heckmann, Gustav: *Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*, Hannover, Schroedel, 1980.

en la consideració d'una Filosofia didàctica i d'una Didàctica filosòfica. Ara bé, ¿per quines raons és possible afirmar que, tot i seguint una orientació dialògico-pragmàtica (i hom podria pensar que només d'aquesta manera), la Filosofia posseeix un caire didàctic i la Didàctica participa d'un caire filosòfic? ¿en què es fonamenta aital Didàctica-Filosofia? Ekkehard Martens n'ofereix quatre raons⁽⁹⁾: a) El filosofar es pot establir com a procés d'ensenyament-aprenentatge, en primer lloc pel caire argumentatiu de la Filosofia. A diferència del dogmatisme o "positivisme" del saber o de l'acció quotidiana o de l'ideal de la ciència unificada, la Filosofia no acaba en intel·leccions, conceptes o posicions, sinó que tot just sotmet aquests resultats a un examen crític, per aconseguir així un saber perfeccionable, mai definitiu. Aquest saber perfeccionable no consisteix en una persuasió unilateral, sinó en un convenciment mutu, en un aprendre recíproc. Es tracta d'un moment crític-argumentatiu, que té com a model l'"adonar-se" socràtic, i que algun autor descobreix en el caire fonamentalment didàctic de qualsevol teoria⁽¹⁰⁾. b) En segon lloc, pertanyen al procés d'argumentació no sols els arguments, ans també els argumentadors, és a dir, el moviment, la motivació dels subjectes que filosofen forma part essencialment de la Filosofia. Així doncs, com a primera determinació de l'"adonar-se socràtic", se li pot atribuir als interlocutors la capacitat de consens, o, almenys, ésser exposada argumentativament⁽¹¹⁾. c) Una tercera raó, inspirada en el caràcter històric dels objectes de coneixement, reiterat recentment⁽¹²⁾, que es pot transmetre de la teoria de la ciència, es refereix a la història de la Filosofia com procés comú de solució de problemes, segons Martens, pot i ha d'ésser practicat també

(9).- E. Martens: *Einführung in die Didaktik der Philosophie*, Darmstadt, 1983.

(10).- G. Ryle: *The Concept of Mind*, 1949.

(11).- J. Habermas: *Teoria de l'acció comunicativa*, vers. cast., Madrid, Taurus, 1987, 2 vols.; id.: *Teoria de l'acció comunicativa: complements i estudis previs*, vers. cast., Madrid, Càtedra, 1989.

(12).- Des del cèlebre llibre de Thomas S. Kuhn, *L'estructura de les revolucions científiques*, 1962.

en el grup concret d'aprenentatge, en quant procés comú de solució de problemes.

d) A més de la configuració peculiar dels problemes històrics, la pròpia racionalitat ha de manifestar-se i justificar-se únicament en un procés històric⁽¹³⁾.

Aquest procés històric al que al·ludim en quart lloc té, tal i com l'entén Martens, tres fites fonamentals, determinades per altres tantes "il·lustracions": la representada per Sòcrates i Plató, a la Grècia clàssica, que va definir una actitud "lògica" enfront del mite; aquella que s'esdevingué als segles XVII i XVIII, i que, per contraposició amb l'anterior, va pertocar a una part considerable de la població; i la pròpiament actual, identificable a l'àmbit pràctic per la universalització dels imperatius democràtics ja insinuats a la primera il·lustració⁽¹⁴⁾. La Filosofia, més encara, el fet de filosofar, resta així determinat com un procés il·lustrador.

No hi ha que estranyar-se que per a aquells que defensen el caracter fonamental de la conversa, el diàleg, com instrument filosòfic, fóra precisament Sòcrates el primer en posar de relleu que l'autèntica Filosofia era dialògica i exotèrica i, per tant, didàctica. L'esmentada "il·lustració dialèctica", l'ensenyament dialògico-pragmàtic de la Filosofia pensa, aleshores, una situació problemàtica concreta des de fóra, estimula el procés d'aprenentatge i el lliga amb els resultats de la tradició filosòfica. Des de Sòcrates, la il·lustració ha estat efectuada exemplarment i ha marxat a la recerca de la veritat i del poder pràctic. A la Filosofia i al professor de Filosofia correspon la tasca educativa pràctica de desenvolupar tècniques alternatives al progrés científic i les fixacions de les metes humanes per a l'aplicació de la tècnica. L'ensenyament de la Filosofia ha de conduir l'alumne a pensar per ell mateix, a l'autonomia,

(13).- Schnädelbach, Herbert: "über historische Aufklärung", *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 2 (1979), pp. 17-36.

(14).- Martens: *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*, Hannover, 1979.

tot i dedicant-se a la recerca col·lectiva de la veritat en una situació problemàtica real; és en aquest context on el comentari filosòfic -com veurem més endavant- tindrà el seu sentit.

L'autonomia pretesa no està necessàriament lligada al contingut, el qual està ja anticipat per mitjà de la història dels problemes de la Filosofia: el diàleg que, no gensmenys, han de ser aplicats als problemes concrets, perquè la Filosofia i el seu ensenyament han d'oferir possibilitats de solució per als problemes del nostre temps. Martens, encara que deslliga l'ensenyament de la Filosofia de la Filosofia universitària, fonamental la seua Didàctica de la Filosofia en el Pragmatisme (Peirce) i en la Teoria de la Comunicació, o millor de l'Acció Comunicativa (Habermas). Hom podria criticar, però, que dues determinades concepcions de la Filosofia hagen estat adduïdes com a fonamentació de l'ensenyament filosòfic. Front a aquesta crítica de particularisme, Martens no considera corrents causals ambdues posicions: representarien, per al professor alemany, el nucli mateix del filosofar. Si hom les pensa juntes, llavors podrien representar una mena de reformulació del filosofar socràtic en la modernitat; tal vegada, l'autèntic filosofar. Les tesis de Martens han anat madurant a partir de les aportacions crítiques d'altres professors de Filosofia, com ara l'holandés R. K. Henstra⁽¹⁵⁾, Peter Stüben⁽¹⁶⁾ o Dieter Riegels⁽¹⁷⁾. També s'han desenvolupat les implicacions metodològiques de les tesis constitutivistes, en camps com la conversa filosòfica o el comentari filosòfic de textos, com és el cas de les propostes de Klaus Langebeck al voltant d'un procediment de desenvolupament de textos per a l'ensenyament de la Filosofia.

(15).- Henstra, R. K.: "Besprechung von Martens (1979)", en *Contactblad van de Vereniging voor Filosofie Ondewijs*, 9 Jg. nr. 4, oct. 1980, pp. 65-86.

(16).- Stüben, Peter: "Diskussionsbeitrag zu: Martens (1979)", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2 (1982), pp. 118-120.

(17).- Riegels, Dieter: "Philosophieunterricht und Bildungspolitik. Zur Argumentation von Rehfus und Martens", en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1983), pp. 48-51.

Segons Lagenbeck⁽¹⁸⁾, el tema del comentari ha de plantejar-se partint de la consideració que és una tècnica de treball (didàctic), i que, per tant, ha d'estar supeditada a les metes que persegueix la classe de Filosofia. Des d'aquesta dialèctica de "fins" (objectius que es planteja l'assignatura de Filosofia) i "mitjans" (p. e. el comentari de text), hom pot aportar certs elements per al tractament del tema. Així, respecte a la determinació de les metes de la classe, caldria para esment en la màxima kantiana de no aprendre Filosofia (pensaments), sinó a filosofar (pensar)⁽¹⁹⁾, com un precedent de les tesis constitutivistes, i fer-ho en conversa. D'aquesta manera, el comentari de text és un comentari amb el text o, encara més, una conversa amb el text, en la qual aquest esdevé un company, un interlocutor ("Texte als historisches Gesprächspartner") que a compleix bàsicament dues funcions: a) ens ajuda ("Texte als Helfer") a conceptualitzar un fet, i b) ens mou, ens estimula ("Texte als Förder") a indagar nous horitzons de problemes.

Adverteix Langebeck, però, dels riscos més greus que el treball amb textos comporta: per una banda que aquests puguen suplantar el propi pensament de l'alumne o, per una altra, que aparega el text com a objecte instrumentalitzador, la fi del comentari del qual siga, per exemple, l'examen: aquest reduccionisme "instrumental" tindria conseqüències antipedagògiques.

Finalment, aquesta concepció del comentari de text es pot concretar en els tres models que es citen a continuació. Cal tenir en compte que aquests no

(18).- Langebeck, Klaus: "Verfahren der Texterschliessung in Philosophieunterricht", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1, 1985, pp. 3-11. Les conseqüències metodològiques de les tesis de Martens i d'altres didactes han estat analitzades per nosaltres en un parell de xerrades als CEP d'Alacant i Castelló, l'any 1988, i resumides en l'article: Grup Embolic: "Comentari filosòfic de textos o comentari de textos filosòfics?", *Quaderns de Filosofia i Ciència*, València, 1988, núm. 13-14, pp. 155-165; vers. cast. a la revista de la SEPFI, 1988. Aquestes ratlles arrepleguen el fonamental d'aquestes contribucions.

(19).- KrV, A 837-838, B 865-866.

s'exclouen, sinó més aviat són passos que s'han de succeir; es tractaria d'un acostament gradual que conduiria "els alumnes des del "comentari dirigit" (dependència màxima) a la "reconstrucció del text", moment en què el pensament propi de l'alumne troba la seua màxima expressió (dependència mínima).

I. Comentari dirigit:

1. Lectura frase per frase.
2. Qüestions dirigides (per a centrar el camp de debat).
3. Fulls de treball.

II. Comentari controlat:

1. Reconeixement dels conceptes principals.
2. Retolar els paràgrafs.
3. Assenyalar els actes de parla.
4. Esbossos d'estructura o diagrames.
5. Anàlisi per a determinar el curs de l'argumentació:
 - determinació del tema (problema),
 - determinació del mètode,
 - quins arguments s'utilitzen,
 - quines preguntes es formulen,
 - com són formulades,
 - quines tesis apareixen com a respostes a les qüestions,
 - amb quins arguments es fan servir les respostes...

III. Reconstrucció del text:

Reconstrucció escrita dels arguments del text (per a la qual cosa l'alumne ha d'haver-se apropiat i ésser capaç de transformar els pensaments aliens, el que només és possible si ha comprés plenament el text). (20)

Vegem ja altres posicions relacionades amb el constitutivisme, com ara les de Ruth Dölle, Peter Heintal i Thomas Macho.

(20).- Alguns treballs, als quals es trobarien exemples pràctics de les tesis apuntades, es troben en la sèrie *Philosophie Materialien für den Sekundarbereich II* (Hannover, edit. Schroedel, 1975-1988), com ara els llibres: *Philosophieren anfangen*, de Gisela Raupach-Strey i Ute Siebert, i *Was heisst Glück?*, del propi Ekkehard Martens.

2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a
Alemanya.

b) Altres posicions relacionades amb el constitutivisme: Ruth Dölle,
Peter Heintel i Thomas Macho.

[Ruth Dölle-Oelmüller]

La professora Ruth Dölle-Oelmüller⁽¹⁾ ens presenta unes reflexions que no han estat pas mogudes per l'intent de constituir una Didàctica de la Filosofia, entesa com un conjunt de mètodes i modes filosòfics i pedagògics per

(1).- Ruth Dölle-Oelmüller va néixer l'any 1929; estudià Filosofia, Llatí i Història a Münster; directora d'Institut a Münster; directora per a Filosofia al Seminari d'Estudis per a l'oficina de professors per a l'etapa secundària II, a Münster; professora agregada de Filosofia i Didàctica de l'ensenyament de la Filosofia a la Universitat-Escola Superior de Paderborn (1974-1980) i a la Universitat del Ruhr-Bochum (1980-1982); És autora de nombroses obres, com ara: "Zum Philosophieunterricht an der Oberstufe in Nordrhein-Westfalen" ["Contribució a l'ensenyament de la Filosofia a l'etapa superior en Renània del Nord-Westfàlia"], en Baumgartner, Hans-Michel / Höffe, Otfried / Wild, Christoph (edició a cura de): *Philosophie - Gesellschaft - Planung. Kolloquium Hermann Krings zum 60. Geburtstag vom 27. bis 29. September 1973* [Filosofia - Societat - Planificació. Col.loqui en el 60 aniversari de Hermann Krings del 27 fins el 29 de setembre de 1973], München, 1974; És editora i coautora (junt Willi Oelmüller) dels *Philosophische Arbeitsbücher* [Llibres filosòfics de treball], 10 volums (han aparegut 7), Paderborn / München / Wien / Zürich, 1977 ss.; contribucions en: Oelmüller, Willi (edició a cura de): *Kolloquien zur Gegenwartsphilosophie* [Col.loquis sobre la Filosofia actual]: vols. I-III: *Materialen zur Normendiskussion* [Materials sobre la discussió de normes], Paderborn / München / Wien / Zürich, 1978-1979; volums IV-VI: *Kolloquium: Kunst und Philosophie* [Col.loqui: Art i Filosofia], Paderborn / München / Wien / Zürich, 1981-1983; vol. VII: *Kolloquium: Religion und Philosophie* [Col.loqui: Religion i Filosofia], Paderborn / München / Wien / Zürich, 1984-1985; autora de "Neuere Ansätze zur Normendiskussion und ihre Behandlung im Philosophieunterricht der Sekundarstufe II" ["Principis moderns per a la discussió de normes i el seu tractament en l'ensenyament de la Filosofia a l'etapa secundària II"], *Philosophie, Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 5 (1981), pàgs. 39-55; "Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NW" ["Programa per a l'etapa superior del batxillerat en Renània del Nord-Westfàlia"], *Philosophie, Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 6 (1982), pàgs. 50-56; "Anfänge des Philosophierens" ["Principis del filosofar"], *Philosophie, Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 14 (1985), pàgs. 48-57; col.laboradora del Programa de Filosofia de Renània del Nord-Westfàlia.

a l'ensenyament de la Filosofia. Més aviat, les seues consideracions són el resultat tant d'una llarga trajectòria docent, com d'un ampli coneixement de la Filosofia actual, com acrediten els *Philosophische Arbeitsbücher* o els *Kolloquien zur Gegenwartsphilosophie* [veure nota 1]. Les conclusions que Ruth Dölle-Delmüller extreu d'aquests i d'altres treballs sobre el conjunt de la Filosofia més recent serveixen de principis a les seues reflexions, diguem-ne, didàctiques. Cal doncs que comencem presentant aquestes conclusions.

La primera conclusió que n'extreu Ruth Dölle-Delmüller pot semblar descoratjadora, però no ho és pas: la Filosofia actual presenta una pluralitat immensa, quasi no és pot abastar, tant per la seua amplària, com per la rapidesa dels seus canvis en les darreres dècades. A més a més, les diferents orientacions i mètodes filosòfics lligen i ordenen la història de la Filosofia de maneres ben diverses i inconciliables. Fins i tot, la pluralitat esdevé conflicte i enfrontament de les diferents escoles... Qualsevol proposta filosòfica i didàctica no ha de pretendre ni agermanar el conflicte, ni esdevenir la forma definitiva del filosofar. Ruth Dölle-Delmüller, pel que fa a l'ensenyament, es conforma en presentar una proposta que hom puga fer servir com "accés al filosofar", és a dir, una proposta que ha de permetre a l'estudiant i a l'alumne aprendre a filosofar deixant de banda tant el dogmatisme, com el relativisme que veuen la història de la Filosofia com un munt de runes. Aquesta proposta és llavors una possibilitat i un mètode, és a dir, una forma del filosofar. Aquesta forma és, per a Ruth Dölle-Delmüller, el "discurs filosòfic", concepte que cal aclarir, tot i definint-lo des de la teoria contemporània del discurs i delimitant-lo d'altres conceptes del discurs que trobem a la Filosofia actual. Vegem ambdues determinacions.

Una teoria contemporània del discurs, desenvolupada com una investigació de caire històric-conceptual, mostra que el discurs és el procedir desenvolupat argumentativament de l'auto-intel·lecció de l'home d'ençà de la

Renaixença i de l'Època Moderna. Inherent al discurs és el seu caire crític. No hi ha discurs on és indubtable què és la veritat, és a dir, en aquelles instàncies (com ara els mites, la religió, els costums, els usos, la política, etc.) on les orientacions per a copsar la realitat estan ja donades. Discurs significa, llavors, un enfrontament crític amb la tradició. Si la primera característica del discurs és la seua "criticitat", la segona és la seua "humanitat": el discurs sempre és el discurs de l'home. L'home empra el discurs com un camí per la seua pròpia clarificació, per a l'orientació en el món de la seua vida. L'home en disposa d'altres camins, com ara l'art, la literatura i la religió; però sols amb el discurs procedeix mitjançant raons i arguments en la tasca de copsar la seua realitat, i d'entendre la seua acció i la superació dels seus patiments. Llavors, i aquesta seria una tercera característica, el discurs ens obri a l'experiència individual, social i històrica; aquesta es la seua historicitat. Aquesta teoria del discurs se sintetitza en la formulació següent, a hores d'ara comprensible: *el discurs filosòfic com un camí cap a l'auto-intel·lecció sobre les orientacions de la vida que esdevenen problemàtiques*. Les fonts d'aquesta teoria es troben en obres diverses, fins i tot dels mateixos Oelmlücker, com ara:

- K. Stierle / R. Warning (edits.): *Das Gespräch* [La conversa] (Poetik und Hermeneutik [Poètica i Hermenèutica], IX), München, 1984, en particular: K. Stierle: "Gespräch und Diskurs. Ein Versuch im Blick auf Montaigne, Descartes und Pascal" ["Conversa i discurs. Un assaig en la perspectiva de Montaigne, Descartes i Pascal].
- W. Oelmlücker / R. Dölle-Oelmlücker (edits.) *Philosophische Arbeitsbücher* [Llibres filosòfics de treball] -obra ja citada, nota 1-, particularment:
 - Vol. V: W. Oelmlücker / R. Dölle-Oelmlücker / N. Rath (Diskurs: Kunst und Schönes [Art i bell], 1982, pp. 21-28.
 - Vols. I-VII: Einleitungen [Introduccions] II, a cura de R. Dölle-Oelmlücker.

Després d'aquesta caracterització, diguem-ne, positiva del discurs, Ruth Dölle-Oelmlücker també ens presenta una delimitació d'altres conceptes pròxims (com "conversa", "diàleg", etc.) formulats per la Filosofia actual, en

particular, de les teories presentades per Jürgen Habermas i Michel Foucault.

Ruth Dölle-Delmüller troba que els intents de K. O. Apel i del primer J. Habermas d'efectuar una auto-reflexió quasitranscendental de l'estructura de la raó, del llenguatge, dels actes de parla o dels interessos antropològics dels homes, lligada a suposicions com ara la situació ideal de parla, la llibertat de coacció, la raó, la competència comunicativa, la possibilitat d'un consentiment racional, etc, es refereixen a un discurs "ideal", i no pas "fàctic", com el que havia estat caracteritzat adés. Aquesta referència a un discurs ideal hauria estat mantenida, segons Ruth Dölle-Delmüller, per la *Teoria de l'acció comunicativa* habermasiana⁽²⁾. Malgrat aquesta afirmació de la professora alemanya, potser el propi Habermas no acceptés la crítica, ja que a la seua teoria "l'ideal" i "el fàctic" semblen més lligats, i no pas tan separables⁽³⁾.

Michel Foucault ha utilitzat abundantament el concepte "discurs"⁽⁴⁾. Ara bé, pensa Ruth Dölle-Delmüller, que les definicions foucaultianes del discurs serveixen per aclarir connexions històriques, però no oferir pas cap orientació per als homes en llur món de la vida⁽⁵⁾.

(2).- Cfr.: *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze* [Cultura i crítica. Assaigs dispersos], Frankfurt, 1973, pàg. 343; *Theorie des kommunikativen Handelns* [Teoria de l'acció comunicativa], Frankfurt, 1981, vol. I, pàg. 71.

(3).- Això es veu clar en afirmacions com aquesta: "El discurs es basa en una facticitat, la qual, però, pot abandonar-se, per exemple, en certes ciències, en certs aspectes del comportament instrumental. Però qui està en una comunicació, sobretot en un discurs, accepta de fet les bases de la racionalitat." (manllevat de l'epíleg de l'autor -una entrevista amb Jürgen Habermas- al llibre de Raúl Gabàs: *J. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística*, Barcelona, Ariel, 1980, p. 278).

(4).- Cfr. *L'arqueologia del saber, Vigilar i castigar, L'ordre del discurs* (Lligó inaugural al "Collège de France", 2. desembre. 1970)..

(5).- És clar que Foucault parla abundantament del discurs; fins i tot s'afirma: "En lloc de concretar poc a poc la significació tan vaga de la paraula 'discurs' crec haver multiplicat els seus sentits: de vegades domini general de tots els enunciatos, altres, grup individualitzable d'enunciatos, altres, finalment, pràctica regulada que dona compte de cert nombre d'enunciatos." (*L'arqueologia del saber*, p. 132 de la vers. cast., Mèxic,

També han formulat teories concurrents sobre el discurs altres autors, en debat sobre el diàleg platònic, com ara W. Wieland⁽⁶⁾, P. Friedländer⁽⁷⁾ i J. Mittelstraß⁽⁸⁾. El concepte de discurs proposat per Ruth Dölle-Delmüller s'ha deseixit, però, de la metafísica i de la teologia platòniques.

Es clar que l'enfrontament de Ruth Dölle-Delmüller amb les teories del discurs esmentades adés està al servei de la delimitació del seu concepte i, per tant, no és prioritària la discussió sobre la correcció de les crítiques. Ens importa més veure com el concepte de discurs plantejat es presenta com un camí per a l'ensenyament de la Filosofia.

El concepte de Filosofia com a discurs de Ruth Dölle-Delmüller, definit com un camí cap a l'auto-intel·lecció sobre les orientacions que esdevenen problemàtiques de la vida, es presenta també com una forma d'ensenyament de la Filosofia, és a dir, com el punt de partença d'una Didàctica de la Filosofia. Si en el cas de la Filosofia, el concepte de discurs, podria, diguem-ne, superar el conflicte d'orientacions i escoles, hom pot dir quelcom semblant pel que fa a la

siglo XXI, 1970, 1979⁷). Ara bé, el discurs, o millor dit, "les formacions discursives", de Foucault no tenen res a veure amb el discurs, o millor dit "acció comunicativa" de Jürgen Habermas, que permet una indagació transcendental de la racionalitat. Així ens diu Foucault *avant la lettre*: "Considerar els enunciats en si mateixos no serà buscar, més enllà de tots aquests anàlisis i a un nivell més pregon, un cert secret o una certa arrel del llenguatge que aqueixos haurien omittit. Es tracta de fer visible, i analitzable, eixa tan pròxima transparència que constitueix l'element de la seua possibilitat (...) Això prova també que és inútil de buscar, més enllà de les anàlisis estructuralistes, formals o interpretatius del llenguatge, un domini alliberat al fi de tota positivitat i on podrien desplegar-se la llibertat del subjecte, la tasca de l'ésser humà o l'apertura a un destí transcendental." (*op. cit.*, pp. 189-190).

(6).- *Platon und die Formen des Wissens* [Plató i les formes del saber], Göttingen 1982.

(7).- *Platon* [Plató], vols. I-III, Berlin, 1964³.

(8).- "Versuch über den sokratischen Dialog" ["Assaig sobre el diàleg socràtic"], en K. Stierle/ R. Warning (edits): *Das Gespräch*, *op. cit.*, pp. 11-27.

Didàctica. La pluralitat de teories inconciliables (Klafki, Schulz, Schäfer i Schaller són autors esmentats per la didàctica) pot esdevenir superada mitjançant l'aplicació d'aquesta teoria del discurs. No es tracta d'un saber mort, sinó d'un discurs que connecta amb els problemes de l'alumne. Si el discurs definit és una auto-intel·lecció dels homes sobre les qüestions fonamentals del coneixement, de l'acció, dels patiments i de les esperances, és clar que l'alumne, en les experiències a la seua casa, a l'escola i al seu entorn, es planteja qüestions i pretén d'assolir claredat, i hom pot intentar d'aclarir aquestes qüestions a la lliure discussió. Llavors, hom pot considerar com a meta del procés educatiu aquesta auto-intel·lecció (*Selbstverständigung*), tot i coincidint-hi amb Peter Heintel i Ekkehard Martens⁽⁹⁾. Ara bé, deixant de banda aquesta coincidència en la determinació de les metes, Ruth Dölle-Oelmüller ens ofereix algunes crítiques als autors esmentats. No n'accepta la presentació martesià del diàleg socràtic com el mètode del filosofar, ni l'accentuació d'Heintel en la comunicació per la comunicació. El judici que Ruth Dölle-Oelmüller dedica a Wulff D. Rehfus i la seua proposta d'una formació dels joves per tal de superar la crisi d'identitat actual⁽¹⁰⁾, és molt més crític. Es planteja si no serà demanar massa a la Filosofia i al seu ensenyament la tasca esmentada, la reconstrucció de la identitat, concepte, per altra banda inflacionàriament utilitzat als darrers anys. Malgrat tot, la resposta de Rehfus és quasi més vehement que la crítica esmentada⁽¹¹⁾.

(9).- P. Heintel: "Fachdidaktik Philosophie" ["Didàctica (especial) de la Filosofia"], en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 1 (1979), pp. 8-15 -sobre Heintel, veure l'epígraf següent-; Martens: "Didaktik der Philosophie" ["Didàctica de la Filosofia"], en E. Martens/ H. Schnädelbach (edits.): *Philosophie. Ein Grundkurs [Filosofia. Un curs fonamental]*, Reinbeck bei Hamburg, 1985, pàgs. 546-578), aquest, com acabem de veure, explicita com "procés d'il·lustració" (*Aufklärungsprozess*) la meta de la didàctica de la Filosofia (*op. cit.*, p. 562).

(10).- Cfr. "Anmerkungen zum philosophiedidaktischen Disput" ["Anotacions al voltant d'una disputa de didàctica de la Filosofia"], en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 4 (1982), pp. 54-58.

(11).- Cfr. Wulff D. Rehfus: *Der Philosophieunterricht*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1984. Sobre les tesis de Rehfus, veure el capítol següent.

La meta d'un discurs filosòfic a l'ensenyament no ha de ser, per tant, sols l'arribar a conèixer els problemes històrics i llurs solucions, elaborades pels -tot i emprant un concepte hegel·lià- "herois de la història de la Filosofia", sinó més bé proporcionar una sèrie d'experiències que l'alumne pugui lligar a la seua vida quotidiana. Aquest seria l'ajut de la Filosofia en la seua auto-intel·lecció. Ruth Dölle-Delmüller ens ofereix alguns exemples, com ara el problema de la consciència o el tema dels mites. Concretament i respecte al tema de l'home, a la introducció I a la sèrie *Philosophischen Arbeitsbücher*, ja citada, proposa una anàlisi de com s'ha intentat de comprendre en diferents horitzons d'experiències, com ara déu (amb obres com el relat del Gènesi a l'Antic Testament, Agustí, Tomàs, Erasme, Pascal, Kant, Kierkegaard, Horkheimer i Levinas), la natura (Plató, Marc Aureli, Holbach, Darwin, Monod, Camus) i la cultura (el mite de Prometeu, Aristòtil, Rousseau, Herder, Kant, Marx, Freud, Gehlen, Luckmann, Lévi-Strauss, Marquard). Es a dir, el contingut del discurs són qüestions i plantejaments de problemes que l'alumne posa en connexió amb la seua vida concreta. Prendre com a punt de partença l'horitzó experiencial de l'alumne significa per una banda que el discurs filosòfic, en tant que intent d'auto-intel·lecció sobre les orientacions que esdevenen problemàtiques de la pròpia vida, ha d'aclarir els darrers supòsits de la pròpia experiència, i per altra banda que l'estudiant ha d'eixamplar el seu horitzó d'experiències.

Com ja ha estat suggerit, el millor mitjà per un discurs filosòfic, en el sentit proposat per Ruth Dölle-Delmüller, és el text; millor dit, textos diferents, doncs la didàctica de la Filosofia n'admet-hi tant textos biogràfics, interpretats en connexió amb els obres completes dels autors, textos al voltant de la gènesi històrica de les filosofies, etc. etc. Aquesta predilecció pel text no implica, pensa, una opció tradicional o conservadora (tenim-hi una crítica implícita a una distinció d'E. Martens). Fins i tot, el text no ha de ser exclusivament filosòfic. Ruth Dölle-Delmüller n'admet, per exemple, articles de premsa, pel·lícules, sèries de televisió, donant-li, a més a més, una funció

integradora de diferents disciplines (Literatura, Art, Religió, Història, Ciències Natural -sobretot Biologia i Física-, etc.). Així definit, el text no és ni "l'expert", ni sols un mitjà d'ajut. Es tracta més bé d'un company del discurs (*Diskurspartner*) -tesi que retrobarem en les afirmacions de Klaus Langebeck, en línia amb Martens-.

Sense pretenir d'efectuar un judici definitiu sobre la proposta didàctica de Ruth Dölle-Delmüller, i menys encara fer-ho des de posicions no concurrents, cal però assenyalar alguns trets que poder ser considerats com criticables. En primer lloc, potser no reste clar, malgrat els successius intents de delimitació, el seu concepte de discurs, i fins i tot pot semblar molt a prop d'una definició laxa de Filosofia. Aquesta impressió es veu enfortida per la tria d'autors que efectua a l'exemple adduit, no gaire llunyana de qualsevol història temàtica de la Filosofia i, evidentment, molt ambiciosa pel que fa a l'ensenyament secundari. Per altra banda, la resposta que ens podria oferir l'autora sobre aquestes crítiques -sols ens proposa una forma de Filosofia, i alhora un mètode-, no sembla conciliable amb una constant de qualsevol sistema filosòfic de debó: el considerar-se el sistema filosòfic que gaudeix del mètode filosòfic.

Després de les tesis de Ruth Dölle-Delmüller, cal analitzar la posició elaborada per Peter Heintel i Thomas H. Macho, als quals dedicarem l'epígraf següent.

[Peter Heintel i Thomas Macho]

Peter Heintel i Thomas H. Macho⁽¹²⁾ no presenten una proposta

- (12).- Cal que donem algunes referències bio-bibliogràfiques d'ambdós autors: Peter Heintel va nèixer a l'any 1940 i gaudí d'una amplíssima formació acadèmica: cursà estudis de Matemàtica i Física, Filosofia, Sociologia, Pedagogia i Germanística, tot i obtenint la seua promoció l'any 1963. L'any 1962 era professor ajudant a l'Institut de Primera Filosofia de Viena, i a l'any següent, professor assistent. L'any 1968 rep l'habilitació a la Universitat de Viena i de Salzburg i el mateix any exerceix de professor a la Universitat de Viena. Des de l'any 1971 és professor de la *Hochschule für Bildungswissenschaften* [Escola Superior per a les Ciències de l'Educació] a Klagenfurt, on ha estat Rector (des de 1974) i Vicerector (1977-1978). També ha estat membre de nombroses i destacades institucions acadèmiques, com ara l'EIT, i ha rebut preades distincions, tant de la Universitat com de la República d'Àustria, com la *Großen Silbernen Ehrenzeichens für Verdienste um die Republik Oesterreich*. D'entre les seues publicacions cal esmentar: "Didaktik der Philosophie" ["Didàctica de la Filosofia"], en Klein, H.-D./ Oeser, E. (edits.): *Geschichte und System. Festschrift für Erich Heintel zum 60. Geburtstag* [Història i Sistema. Escrit d'homenatge per al 60 aniversari d'Erich Heintel], Wien/München, 1972, pp. 234-252; *Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung* [Formació de models a la Didàctica. Una recerca teòrica filosòfico-científica], Klagenfurt, 1978 (Klagenfurter Universitätsreden 7/8); "Fachdidaktik Philosophie" ["L'assignatura de Filosofia"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1976), pp. 8-15; "Thesen zum Problem der Motivation: Konsequenzen für des Philosophieunterricht" ["Tesis sobre el problema de la motivació: conseqüències per a l'ensenyament de la Filosofia"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2 (1980), pp. 69-76. "Briefwechsel zu Martens (1979)" ["Intercanvi epistolar amb Martens (1979)"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 2 (1981), pp. 107 i ss.; "Zur Voraussetzungsproblematik des Systems der Grundsätze des reinen Verstandes und ihre Bedeutung für einen neuzeitlichen Wissenschaftsbegriff" ["Contribució a la problemàtica dels supòsits del sistema de principis de l'enteniment pur i llur significat per un concepte modern de ciència"], en Heidemann, Ingeborg/ Ritzel, Wolfgang (edits.): *Beiträge zur Kritik der reinen Vernunft 1781-1981* [Contribucions sobre la Crítica de la Raó Pura 1781-1981], Berlin/ New York, 1981, pp. 161-181. [Junt amb Thomas H. Macho]; "Zur Diskussion. E. Martens: Dialogisch-Pragmatische Philosophiedidaktik - Hannover 1979" ["Contribució a una discussió. E. Martens: Didàctica de la Filosofia dialògic-pragmàtica, Hannover, 1979"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 (1981), pp. 107-109. [Junt amb Ekkehard Martens]. "Explizite und implizite Didaktik in Hegels System" ["Didàctica explícita i implícita en el sistema de Hegel"], en Nagl-Docekal, H (edit.): *Überlieferung und Aufgabe. Festschrift für Erich Heintel zum 70. Geb.* [Tradició i missió. Escrit d'homenatge per a Erich Heintel al seu 70 aniversari], Wien, 1982, pp. 87-105; "Noch einmal: Konstitutive Philosophiedidaktik" [Altra vegada: Didàctica de la Filosofia constitutiva"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1983), pp. 3-10. [Junt amb Thomas H. Macho]; "Beschleunigte und verzögerte Zeit" ["Temps accelerat i temps demorat"], en Arnold, U./ Heintel, P. (edit.): *Zeit und Identität. Zur Erinnerung an Jakob Huber* [Temps i identitat. En record de Jakob Huber], Wien, 1983, pp. 11-40. Thomas H. Macho va nèixer

didàctico-filosòfica, entesa com una determinació d'objectius o mètodes per a l'ensenyament de la Filosofia. Ara bé, la seua reflexió no és pas menyspreable, car tracta d'una qüestió fonamental de qualsevol proposta didàctica al camp de la Filosofia. Aquesta qüestió, que, emprant termes d'àmpla tradició a la literatura didàctico-filosòfica alemanya, cal anomenar com la relació "esotèric-exotèric", és fonamental tant perquè la seua solució determina les propostes didàctiques i llurs relacions amb la Filosofia, com perquè serveix de pauta per organitzar el propi camp de la Didàctica de la Filosofia. Les tesis de Peter Heintel i Thomas H. Macho al voltant de la relació "esotèric-exotèric" esdevenen tant d'un ample coneixement de la Història de la Filosofia, com d'una dilatada trajectòria docent i de la seua participació en nombrosos fòrums didàctics. Abans d'explicar les seues tesis, veurem alguns trets biogràfics d'ambdós autors i una breu referència sobre els conceptes "esotèric" i "exotèric". Aquests havien estat tradicionalment emprats al si de la Filosofia referits als problemes de l'exposició de la reflexió filosòfica dintre de l'època antiga. Hom distingia entre aquelles doctrines "esotèriques", dictades a l'interior d'una escola, sols per als iniciats-hi, i fins i tot vinculades a ritus secrets, i "exotèriques", és a dir, reflexions més obertes i populars, accessibles a qualsevol. Aquesta distinció ha conduït a llargues controvèrsies sobre si, posem per cas, les obres dels pitagòrics eren "esotèriques", si hi havien obres d'aquest caire platòniques, aristotèliques, etc. Així doncs, a la investigació històrica tradicional "esotèric" és sinònim d'"inaccessible" i "exotèric" d'"accessible".

l'any 1952; obtingué la promoció a la Universitat de Viena, l'any 1976, amb un treball sobre Filosofia de la Música, i l'habilitació en 1984, amb un altre estudi sobre la problemàtica d'una tanatologia filosòfica. A hores d'ara és professor a Klagenfurt. Coeditor de la revista *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, junt amb Ekkehard Martens (Hamburg), Elisabeth List (Graz), Ludwig Nagl (Viena), Eckhard Nordhofen (Frankfurt am Main), Dietmar Pickl (Klagenfurt), Gisela Raupach-Strey i Johannes Rohbeck (ambdós de Berlín). Col·labora-hi amb nombrosos articles editorials i recensions. A més a més de les obres esmentades, col·laborant amb Peter Heintel, ha realitzat nombroses publicacions sobre Filosofia, Psicoanàlisi i Etnologia, com ara: "Kann die Psychoanalyse zum Verständnis philosophischer Texte beitragen?" [Pot la Psicoanàlisi contribuir a la comprensió dels textos filosòfics?], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pp. 11-16.

Aquests significats són els que trobem als distints Diccionaris de Filosofia⁽¹³⁾. La distinció esmentada és semblant a la coneguda diferenciació kantiana entre el concepte escolar o acadèmic (Schulbegriff) i el concepte mundà, còsmic o secular (Weltbegriff), feta explícita en la arquitectònica de la raó pura de la primera crítica⁽¹⁴⁾. Després d'un intent d'actualitzar ambdós conceptes al debat filosòfic⁽¹⁵⁾, el par de nocions ha estat reprès pel debat didàctic-filosòfic. Així per a Ekkehard Martens -com acabem de veure- el problema esotèric-exotèric, pel que fa a la concepció de la Filosofia, replantejaria, i diguem-ne superaria, la dualitat clàssica entre una concepció didàctica "conservadora", centrada als continguts, i una concepció "progressiva", centrada a l'alumne. Si la Filosofia resta esotèrica, el seu ensenyament ha d'estar centrat als temes clàssics, a llurs continguts; si, però, la Filosofia resta exotèrica, haurà d'obrir-se als problemes dels alumnes, centrant-s'hi. Entesa la Filosofia, com ho fa E. Martens, com un procés il·lustrador, es resol el problema esotèric-exotèric en la exigència immanent cap a una Filosofia de tothom (Jedermannphilosophie)⁽¹⁶⁾.

(13).- Com ara: K. Gaiser: "Exoterisch/esoterisch", en J. Ritter et al.: *Wörterbuch der Philosophie*, vol. 2, Darmstadt, 1972.

(14).- *KrV*, part II, cap. III, A 838, B 866.

(15).- H. Holzey/ W. C. Zimmerli (edits.): *Esoterik und Exoterik der Philosophie* [Esotèric i exotèric de la Filosofia], Basel/Stuttgart, 1977; cal esmentar també la minuciosa investigació d'H. D. Voigtländer: *Der Philosoph und die Vielen* [El filòsof i els molts], Wiesbaden, 1980.

(16).- Concretament, hom pot veure d'E. Martens: *Dialogisch-pragmatische Philosophie-didaktik* [Didàctica de la Filosofia dialògica-pragmàtica], Schroedel, Hannover, 1979, pp. 123 ss.; "Philosophie in der Spannung von Esoterik und Exoterik. Zum Begriff einer Philosophie für jedermann" [La Filosofia en la tensió d'esotèric i exotèric. Contribució al concepte d'una Filosofia per a tothom], en Kommer/ Lorenzen, et al.: *Philosophie als Thema in der universitären Erwachsenenbildung* [Filosofia com a tema en l'educació universitària d'adults], Hannover, 1981, pp. 9-27; *Philosophie. Ein Grundkurs* [Filosofia. Un curs fonamental], Reinbeck, 1985, pp. 28 i ss. [edic. d'E. Martens junt amb H. Schnädelbach]. Sobre els conceptes "esotèric" i "exotèric" hom pot veure també l'entrada "Esoterik und Exoterik", a cura d'Arnold K. D. Lorenzen, al "Glossar" del *Handbuch des Philosophie-Unterrichts*, de Rehfus i Becker, pp. 389-390.

El punt de partida del raonament de P. Heintel i T. H. Macho és una anàlisi de les diferències entre l'assignatura Filosofia i d'altres (com les ciències particulars). Es podrien concretar en cinc punts aquestes diferències:

a) La primera diferència (ja insinuada al parlar ara mateix de "ciències particulars", contraposades llavors a una "ciència universal") rau a la pretensió de la Filosofia d'esdevenir una disciplina que és més que una disciplina, tot i emprant una formulació d'Adorno⁽¹⁷⁾. Si els criteris de determinació d'una disciplina són la definició del objecte i del mètode, sembla clar que la Filosofia dona una resposta insatisfactòria a ambdues exigències, tot i mantenint, però, la seua aspiració a esdevenir "ciència univesal". Malgrat que P. Heintel i T. H. Macho no ho esmenten, podrien recolzar aquesta primera diferència no sols en l'anàlisi d'Adorno citat, sinó també en altres obres de la mateixa corrent, que arribarien a conclusions semblants⁽¹⁸⁾.

(17).- *Erziehung und Mündigkeit* [Educcació i majoria d'edat], Frankfurt am Main, 1973, pàg. 31.

(18).- Com ara: T. W. Adorno: *Eingriffe* [Intervencions], Frankfurt am Main, 1963 (On es defensa la següent tesi: "La Filosofia, al tenir que justificar-ho tot per ella mateixa, no podia pas somniar per més temps en fer-se l'ama de l'Absolut; a més a més hauria de prohibir-se el pensar en ell per no trair-lo, i, malgrat tot, i, malgrat tot, no hauria de deixar-se desplaçar una mica de l'emfàtic concepte de veritat. Aquesta contradicció és el seu element." *op. cit.*, pàg. 14); J. Habermas: "Wozu noch Philosophie?" ["Per a què encara Filosofia?"], en *Philosophisch-politische Profile* [Perfils filosòfics-polítics], Suhrkamp, Frankfurt, 1973 (On es defensa la següent tesi: "Si poguera donar-se una Filosofia front a la qual ja no es plantejés pas la qüestió per a què encara Filosofia?; aquesta hauria de ser avui, segons les nostres consideracions, una Filosofia de la ciència no científista", amb tres tasques: "Hauria de criticar l'autoconcepció objectivista de les ciències, el concepte científicista de ciència i el progrés científic; hauria de tractar, en particular, qüestions bàsiques d'una metodologia científico-social, de manera tal que no es frene, sinó que s'eixigís, l'elaboració escaient de conceptes bases per sistemes d'acció comunicativa"); J. Habermas: "Die Philosophie als Platzhalter und Interpret" ["La Filosofia com a lloctinent i interpret"] (1981), en *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln* [Consciència moral i acció comunicativa], Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1983, pp. 9-28. (On es defensa dos suggeriments: 1.º/ Que la Filosofia substitueixi el seu paper d'"acomodador" (Platzanweiser), pel de "lloctinent" (Platzhalter), en una dinàmica de treballs cooperatius; 2.º/ Que la Filosofia abandonés els seu paper de jutge (Richter) i, en canvi, actualitzés la seua referència a la totalitat de la cultura de la modernitat, mitjançant el rol d'interpret

b/ La diferència darrera dóna raó de les dificultats a l'hora de fer una exposició de la Filosofia en tant que curriculum a l'ensenyament; qualsevol curriculum filosòfic rep l'acceptació segons el parer de qui ho joga. Algunes propostes curriculars clàssiques intenten de salvar aquest subjektivisme⁽¹⁷⁾.

(Interpret) tornat al món de la vida, front al tancament de les esferes de la cultura com esferes d'experts). Amb diferents formulacions, aquestes obres sostindrien, però, la primera de les diferències esmentades per Heintel i Macho.

(19).- Cal recordar el que hem exposat a la Segona Part, I, 2, b), sobre la Filosofia Universitària a Berlín. Per exemple, G. W. F. Hegel argumenta que "la psicologia empírica" i "nocions elementals de la Lògica" haurien d'estar els continguts més importants d'un primer apropament a la Filosofia (Cfr.: *Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien. Privatgutachten für den Königlich Bayrischen Oberschulrat Immanuel Niethammer* [Sobre l'exposició de la Filosofia als Instituts. Informe privat per a l'Inspector General del Regne de Baviera, Immanuel Niethammer], *Theorie - Merkausgabe*, vol. IV (Nürnberger und Heidelberger Schriften), Frankfurt am Main, 1970, pàgs. 403-406, hom pot veure també: *Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien* [Sobre l'ensenyament de la Filosofia als Instituts], *Theorie - Merkausgabe*, vol. XI (Berliner Schriften), Frankfurt am Main, 1970, pàgs. 31-41, a més d'*Über den Vortrag der Philosophie auf Universitäten* [Sobre l'exposició de la Filosofia a les Universitats] (1816), *Theorie - Merkausgabe*, vol. IV (Nürnberger und Heidelberger Schriften), Frankfurt am Main, 1970, pàgs. 418-424. Peter Heintel ha estudiat la didàctica hegeliana a la seua contribució: "Explizite und implizite Didaktik in Hegels System" ["Didàctica explícita i implícita al Sistema de Hegel"], en H. Docekal-Hagl (edit.): *Überlieferung und Aufgabe. Festschrift für Erich Heintel*, obra ja citada, pàgs. 87-105. Al comentari de Peter Heintel i Thomas H. Macho sobre la proposta curricular de Hegel cal afegir algunes consideracions:

1.era.- Si és cert que Hegel proposa un apropament a partir de la Psicologia empírica i nocions elementals de la Lògica, també ho és que el conjunt de la seua proposta curricular esta marcat per la centralitat de l'Enciclopèdia, és a dir, per la relevància del sistema, tot i seguint el camí encetat per Schelling amb les seues *Lliçons sobre el mètode dels estudis acadèmics*. Al seu informe de 1816, adreçat a Friedrich von Raumer, Conseller del Regne de Prússia, aquest paper central el juga la Lògica, aleshores recentment finalitzada.

2.ona.- Si per una banda la teoria de l'ensenyament de Hegel no es pot reduir als seus informes, cal pensar, per exemple, en la importància de la noció "formació" (Bildung) en l'arquitectònica del seu sistema, per altra és ben cert que podem trobar fragments que relativitzarien els seus plantejaments didàctics. A l'epístola que acompanyava l'informe a Niethammer llegim, com ja hem vist adés: "A més a més manca encara [a l'informe] una observació final, i que no he afegit perquè sobre això encara no estic d'acord amb mi mateix, i és que tal vegada pogués semblar supèrflua qualsevol instrucció filosòfica al institut, que, potser, l'estudi de l'anguitat siga l'escaient per a la joventut de l'institut i la seua substància cap a la vertadera introducció a la Filosofia. Sols que com jo, el professor de les ciències filosòfiques preparatòries, he de lluitar contra la meua disciplina i el meu lloc, i llevar-me a mi mateix el pa de la boca?" (*Briefe* [Correspondència], vol. I,

Un aspecte d'aquesta dificultat per donar una exposició curricular satisfactòria de la Filosofia és la dificultat de determinar-hi estrictament el límits de les seues disciplines (Lògica, Teoria del Coneixement, Metafísica, etc.), dificultat que no trobem pas o no trobem amb la mateixa intensitat a la resta de ciències particulars (Aritmètica i Geometria, etc.).

c/ La tercera diferència entre la Filosofia en tant que disciplina i la resta de ciències és el pes de la tradició en l'actualitat. Una expressió ben clara d'aquesta diferència és l'afirmació de A. N. Whitehead segons la qual la caracterització general més certa de la tradició filosòfica europea diu que aquesta consisteix en una sèrie de notes a peu de pàgina a Plató⁽²⁰⁾. Aquest particular *status* de la història a la disciplina filosòfica, front a la resta de ciències té com a resultat que, per exemple un especialista en Wittgenstein no pot no haver llegit Kant, però un expert en mecànica quàntica pot no necessitar pas conèixer l'hidromecànica⁽²¹⁾.

d/ De les raons esmentades sorgeix el dubte de si la Filosofia en

418-419).

Encara que Heintel i Macho no ho esmenten, A. Schopenhauer també ofereix una proposta curricular que pretén de superar el subjectivisme: "...Deixant de banda els fins de l'Estat i considerant sols els interessos de la Filosofia, mantinc com a desitjable que tota instrucció d'aquesta a la Universitat es limiti rigorosament a les exposicions de la Lògica, en tant que ciència completa i cabdalment demostrable, i d'una història de la Filosofia completament succinta, impartida i cursada en un semestre, des de Tales fins a Kant, amb la qual cosa, a conseqüència de la seua brevetat i dels seu caràcter sinòptic, permetria el menor marge de llibertat possible a les opinions pròpies dels senyors professors i faria únicament el paper de fil conductor per als estudis futurs." (*Parerga und paralipomena* [*Parerga i paralipomena*], edic. Werke, V, pàg. 208).

(20).- Whitehead, A. N. : *Procés i realitat. Projecte d'una cosmologia*.

(21).- L'exemple és de P. Heintel i T. H. Macho. Paradoxalment, tant Wittgenstein com Kant haurien negat la tesi dels didactes. Hom pot veure d'aquest les dificultats que acumula al saber històric a l'arquitectònica de la raó pura i del filòsof vienés el seu *Tractatus*, a més del seu diari preparatori (aquest punt va estar tractat en la meua ponència al IV Congrés de Filosofia al País Valencià, i ja n'hem parlat ací).

general es pot ensenyar i aprendre. Coneguda i freqüent als textos de Didàctica de la Filosofia és la referència a la posició kantiana: sols es possible aprendre a filosofar⁽²²⁾. Aleshores, quina és la "matèria d'ensenyament" (Lehrstoff)?, quin és el "canon del saber" a prescriure?, quins textos cal considerar més importants? i quines parts de la Filosofia, és a dir, quines disciplines filosòfiques? i quins autors?... Aquestes qüestions són més greus quan considerem que la Filosofia té una presència curricular ampla⁽²³⁾.

e/ Hom pot delinear la Filosofia, en tota la seua història, per una relació tensa entre l'esotèric i l'exotèric, entre problemes de la vida i problemes d'experts. Aquesta relació tensa distingeix la Filosofia d'altres disciplines que semblen desacoblar-se del món de la vida quotidiana. Els problemes d'una vida que es qüestiona a si mateixa no tendeixen pas necessàriament a la Matemàtica o a la Història, però si que tendeixen -en qualsevol forma- a la Filosofia, Per això hi ha, diguem-ne, certa confluència entre les tradicions de la Filosofia popular, de la Filosofia de la vida i les tradicions de la Filosofia acadèmica.

(22).- Cfr. R. Malter: "Philosophieunterricht nach zetetischer Methode. Gedanken zur Didaktik der Philosophie im Ausgang von Kant" ["L'ensenyament de la Filosofia segons el mètode zetètic. Pensaments sobre la Didàctica de la Filosofia en el punt de partença de Kant"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 (1981), pàgs. 3-10.

(23).- Sobre la presència de la Filosofia als diferents sistemes educatius hom pot veure diverses obres, com ara: UNESCO: *L'enseignement de la philosophie: Une enquête internationale de l'Unesco* [L'ensenyament de la Filosofia. Una enquesta internacional de l'Unesco], París, 1953; Dervolav: "Selbstverständnis und Bildungssinn der Philosophie" ["Auto-intel·lecció i sentit formatiu de la Filosofia"], en Dervolav (edit.): *Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums* [La Filosofia al marc de la tasca formativa de l'Institut], Heidelberg, 1964. Telmon, Vittorio: "La didattica della filosofia nei paesi europei" ["La didàctica de la Filosofia als països europeus"], en *I problemi della pedagogia*, vol. 22, núm. 1 (1976), pàgs. 15 i ss.; Fey, Eduard (edit.): *Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern* [Contribucions sobre l'ensenyament de la Filosofia als països europeus], Münster, 1978; Glatzel, M./ Martens, E. (edit.): *Philosophieren im Unterricht 5 - 10* [Filosofar en l'ensenyament 5 - 10], München/ Wien/ Baltimore, 1982.

Heintel i Macho conclouen que totes les qüestions esmentades, que glossen la diferència entre la Filosofia i la seua "Didàctica" i la resta de les disciplines i les ciències particulars, tenen l'arrel en la història de la relació entre l'esotèric i l'exotèric. Des dels temps de Plató, la Filosofia apunta cap al general almenys en un sentit doble. Per una banda, la Filosofia tracta del general sota títols com: idea, principi, essència, raó, etc. Aquest general s'assoleix mitjançant un acte, diguem-ne, d'abstracció, que ens mena de l'individual al general, del concret a l'abstracte. Aquest moviment forma l'element didàctic dels diàlegs socràtics. La generalització (Verallgemeinerung) pretesa per la Filosofia presenta des del principi una forma doble: com a generalització en la teoria i com a generalització en la pràctica. Si aquesta s'assoleix, el general ja no resultarà un postulat utòpic. Altrament dit: la Filosofia vol el concret en tant que general i també el general en tant que concret, és a dir, en tant que saber que ha esdevingut principial per a l'home. Per aquesta raó no es pot desacoblar el canon del saber específic (Kanon des Stoffwissens) de la qüestió de la mediació didàctica, i en aquest sentit la Filosofia esdevé idèntica amb aquesta "Didàctica". Aquesta tesi es pot il·lustrar mitjançant alguns autors clàssics. I així caldria parlar de Plató, el problema principal del diàlegs del qual seria "la unitat del saber teòric amb el poder pràctic"⁽²⁴⁾. Quelcom semblant podem trobar en la filosofia estoica i, després, en l'escolàstica, en el concepte "doctrina". Tomàs d'Aquino manté la connexió de la mediació de la Filosofia, presa d'Aristòtil, i el saber utilitzable de la Teologia, fonamentat en la fe cristiana, front als intents d'escissió de l'averroïsmo. La recerca doble la trobem també a la Renaixença i a la Il·lustració. El discurs de Kant de una Filosofia segons el concepte d'escola i còsmic, la recerca segons el "punt de partença de la minoria d'edat autoculpable" (referència al conegut començament de "Què és la Il·lustració?"),

(24).- Tot citant E. Martens: Rezension zu [Recensió a] W. Wieland: *Platon und die Formen des Wissens* [Plató i les formes del saber] (Göttingen, 1982), en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 5 (1983 a), pàgs. 61-62. Ja n'hem parlat de les tesis dialògico-pragmàtiques.

la seua doctrina de les màximes didàctiques, la concepció de de la llei de la moral com a "factum de la raó", que s'afirma com el general més enllà de qualsevol formulació teòrica, la idea d'una Filosofia popular, com la que volia realitzar, juntament amb Kant, Garve, etc. són proves clares de la tesi exposada. Aquesta línia es continua a l'Idealisme Alemany. El sistema de Hegel es pot llegir com una Filosofia de la formació (Bildungsphilosophie). La mateixa dualitat podem trobar en la recepció diametralment oposada de Hegel: Marx i Kierkegaard. (És clar que la selecció de Heintel i Macho és força clàssica i, a més a més, desconeix la crítica que trobavem a les tesis de Ruth Dölle-Delmüller, que aqueixa tria sols es pot fer des d'una concepció de la Filosofia).

En definitiva, la contradicció entre l'esotèric i l'exotèric és immanent a la Filosofia: una autocontradicció impresa en la Filosofia des del seu començament. Quan no es reconeix aquest caràcter immanent de l'autocontradicció i el filòsof mamprén l'intent inútil d'esdevenir sols exotèric, resta en veritat esotèric i actua, per això, còmicament. Aquest efecte còmic ha estat comentat per diversos autors⁽²⁵⁾.

La història de la Filosofia ens mostra també que la activitat filosòfica ha estat lligada a l'oci (Muße). Com ja Aristòtil deixà clar, la

(25).- Aquest efecte còmic ha estat referit a la literatura al voltant del tema a partir de l'anècdota de la "caiguda al pou" de Tales de Milet (Plató, *Teetet*, 174 a/b). Hom pot veure: H. Blumenberg: "Der Sturz des Protophilosophen. Zur Komik der reinen Theorie - anhand einer Rezeptionsgeschichte der Thales-Anekdote" ["La caiguda del profilòsof. Sobre allò còmic de la teoria pura - inspirat en una història de la recepció de l'anècdota de Tales"], en W. Preisendanz/ R. Warning (edits.): *Das Komische* [Allò còmic] (Poetik und Hermeneutik, vol. VII), München, 1976, pàgs. 11-64; G. B. Achenbach: "Vom Aufstieg und Fall des Philosophen - Philosophische Praxis als Chance der Philosophie" ["De l'ascens i la caiguda del filòsof - Pràctica filosòfica com a chance -possibilitat- de la Filosofia"], en *ibid.*: *Philosophische Praxis* (= *Schriftenreihe zur Philosophischen Praxis, Bd. I*) [Pràctica filosòfica (= Sèrie d'escrius sobre la pràctica filosòfica, vol. I), Colònia, 1984, pàgs. 37-50.

reflexió filosòfica necessita el seu temps. Per això la Filosofia sols és possible per als privilegiats. Com que pateix la tensió immanent esmentada, però, esdevé una anticipació utòpica per a tothom, un possible "encara no" de les formes de vida dels homes. Aquesta anticipació, organitzada en tant que doctrina esotèrica, esdevé en fonament de la institucionalització de la Filosofia. La història de la Filosofia és la història de la seua institucionalització, des de l'Acadèmia platònica, als monestirs medievals, a les Universitats modernes. La institucionalització provoca el desenvolupament de maneres de discurs, terminologies, l'allunyament de la forma del llenguatge quotidià, etc. També cal esmentar alguns filòsofs crítics amb la institucionalització (com ara, segons Heintel i Macho: Spinoza, Kierkegaard, Marx, Nietzsche, Heidegger [?]). Els motius adduits per aquests han estat retrets recentment amb força, amb la proclamació del "final de la Filosofia". La Filosofia de "la Filosofia ha mort" gaudeix de certa popularitat i hom replantegen qüestions tradicionals. Així la tradicional autocontradicció de la Filosofia entre l'esotèric i l'exotèric en certa mida ha estat radicalitzada:

- En la discussió interminable, en tant que encara és esotèrica, al voltant de la relació entre teoria i pràctica.
- En la "mala consciència" de la crítica del llenguatge, que intenta de connectar amb el "ordinary language" i que vol des d'aquest relligament deduir la seua "crítica terapèutica" al "llenguatge especialitzat" de la Filosofia.
- En l'activada (en volums gruixuts i en nombroses jornades i congressos) "rehabilitació de la Filosofia pràctica".
- En la discussió marxista de la onzena Tesi sobre Feuerbach (26).

(26).- Heintel i Macho introdueixen-hi una certa incorrecció. La seua afirmació és correcta si partim de l'onzena Tesi que citen segons la versió *Marx/Engels: Werke (MEW)*, concretament: "Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt aber darauf an, sie zu verändern" ["Els filòsofs només han interpretat el món de diferents maneres; però del que es tracta és de transformar-lo"] (*MEW*, III, Berlin, 1978, pàg. 535). Ara bé, aquesta versió és la que donà Engels a les anotacions de Marx com apèndix a la seua obra *Ludwig Feuerbach i la fi de la Filosofia Clàssica Alemanya* (1888). L'anotació original no inclou la partícula adversativa (*aber*), dient més bé: "Els filòsofs només han interpretat el món de diferents maneres; del que es tracta és de transformar-lo" (*MEW*, III, Berlin, 1978, pàg. 7 -facsimil a la pàg. 3), on la dualitat d'activitats és més matisada.

- En la "qüestió del sentit", emergent sempre freqüentment i recent: Per a què la Filosofia? [Cal recordar les contribucions adés esmentades d'Adorno i d'Habermas?].
- En el dubte sobre la possibilitat de legitimitat de la professió filosòfica, en la "vergonya" del filòsof sobre la seua activitat (Hom pot veure: G. B. Achenbach: "Philosophie nach Tisch" - oder: Wer ist Philosoph?" ["Filosofia després de dinar" - o: qui és filòsof?"], en *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 4 (1982), pàgs. 237-242; Una crítica al filòsof "mercenari" en l'obra de A. Schopenhauer ja esmentada).
- En l'autocrítica radical de la Filosofia del discurs de Marquard sobre la "competència de la compensació de l'incompetència" ("Inkompetenzkompensationskompetenz") a la qüestió de Feyerabend de si la teoria de la ciència siga "una forma fins ara inexplorada de la follia" [Hom pot veure: O. Marquard: "Inkompetenzkompensationskompetenz. Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie" ["Competència de la compensació de l'incompetència. Sobre competència i incompetència de la Filosofia"], en *ibid.*: *Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische Studien* [L'acomiadament dels principals. Estudis filosòfics], Stuttgart, 1981, pàgs. 23-38; P. K. Feyerabend: "Die Wissenschaftstheorie - eine bisher unerforschte Form des Irrsinns?" ["La teoria de la ciència - una forma fins ara inexplorada de la follia?"], en *ibid.*: *Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften* (Ausgewählte Schriften, Bd. I) [El realisme de la teoria de la ciència i l'autoritat de les ciències (Escrits escollits, vol. I)], Braunschweig/Wiesbaden, 1978, pàgs. 293-338].
- i, per últim, en la discussió al voltant de la relació entre la Didàctica de la Filosofia i la Filosofia "més correcta" - és a dir: l'esotèric acadèmicament establert.

Aquesta ampla disputa al voltant del sentit i l'essència de la Filosofia mostra que la història de l'autocontradicció filosòfica ha entrat en una nova fase, des d'un punt de vista interior al pensament filosòfic. Però també, pensen Heintel i Macho, ha entrat en una nova fase des d'un punt de vista, diguem-ne, exterior: amb l'ordre social burgés, amb la revolució industrial i l'erecció de les modernes democràcies, sobretot amb la possibilitat de produir econòmicament la riquesa i l'abundància material, pensen Heintel i Macho, apareix fonamentalment com a possible que la Filosofia no reste per més temps sols com una cosa d'uns pocs homes privilegiats, sinó que, finalment, pugadesvenir en desig, en tema potencial de tots els homes. La superació del privilegi esotèric podria consistir en què cada vegada més homes tinguen temps per a la Filosofia, i també que en tinguen necessitat. Això duria com a

conseqüència el que el procés de formació filosòfic cada vegada es pogués organitzar menys al medi acadèmic, sorgint per això noves experiències, com ara a la pràctica filosòfica, en tan que aconsellament, com a professió liberal, a l'educació d'adults, a l'economia, a la Filosofia per a nens (cal recordar-hi les tesis d M. Lipman), amb noves formes de l'ensenyament de la Filosofia a l'escola⁽²⁷⁾. Amb tot i això aquesta superació tendencial de l'autocontradicció de la Filosofia no està exenta de dificultats, com per exemple la no identitat entre l'oci, en sentit aristotèlic, i el concepte de temps lliure de la societat de consum. Malgrat tot, el pretenir que la Filosofia arribe a necessitat per a tothom és la tasca de l'ensenyament filosòfic, que, llavors, ha d'exposar el lligam assolible dels interessos concrets dels alumnes i del comú de la tradició filosòfica.

Després d'exposar en trets generals les tesis de P. Heintel i Th. Macho, conclourem aquest epígraf amb alguna consideració crítica, encara que ja n'hem intercalat algunes reflexions d'aquest caire.

És clar que Heintel i Macho no pretenen de donar una Didàctica de la Filosofia completa, sinó més bé encetar una reflexió sobre la tensió esotèric-exotèric al si de la Filosofia, i des d'aquesta pretensió cal orientar certes suggeriments crítics. En primer lloc, el tret de la història de la Filosofia que pretenen glossar aqueixa tensió són certament importants, però no hi hauria que incloure altres determinants en la seua configuració? és a dir, donat un sistema o un corrent filosòfic i a l'hora d'explicar el seu esoterisme i el seu exoterisme, ¿no hi hauria que prendre en compte també factors com ara la conjuntura socio-política, la institucionalització no sols de la Filosofia, sinó també d'altres disciplines, els mecanismes de censura i control, els canals

(27).- Cfr. E. Martens: "Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik" ["Pràctica i teoria de la didàctica de la Filosofia"], *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1 (1983), pàgs. 87-100.

difusió i mediació, etc. -factors que són també ben importants a l'hora d'interpretar la institucionalització acadèmica de la Filosofia-?. En segon lloc, si bé no hi ha cap inconvenient en admetre que la Filosofia del segle XX ha entrat en una fase crítica, no està gens clar que la vinculació d'aquest període amb el desenvolupament del capitalisme pugui concloure en una situació tan optimistament contemplada. Els repartiments dels excedents productius al llarg de la història no s'han caracteritzat per la pretensió de garantir un benefici per a tothom, encara que aquest siga el gaudiment d'un major temps lliure.

2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a Alemanya.

c) La Paideia filosòfica de Wulff D. Rehfus i les seues implicacions metodològiques.

Si l'educació és un producte i un factor de la societat⁽¹⁾, sembla lògic pensar que un diagnòstic de la realitat social ha d'antecedir a qualsevol instrucció concreta. Aquest és el punt de partença enunciat per Wulff D. Rehfus⁽²⁾ pel que fa a la instrucció filosòfica (a la que comença per anomenar

(1).- Per citar un exemple significatiu: UNESCO: *Aprendre a ésser. L'educació al futur* (vers. cast. Madrid, Alianza, 1973).

(2).- Cal que comencem la nostra anàlisi amb una referència bio-bibliogràfica Wulff D. Rehfus és doctor en Filosofia. Nascut l'any 1944 a Zwettk (Àustria), va estudiar Filosofia, Germanística, Història de l'Art i Pedagogia a Tübingen, München i Colònia. Presenta exposicions, representacions teatrals, a més de publicacions literàries. Efectua la seua promoció amb una obra sobre l'estètica d'Adorno. Director per a Filosofia en el Seminari d'Estudis de Düsseldorf I. Membre de la Comissió del Programa de Filosofia del Ministeri de Culte de Renània del Nord-Westfàlia. Professor encarregat a l'Institut Filosòfic de Düsseldorf. Membre l'Oficina Científica d'Avaluació de la Universitat de Düsseldorf. Wulff D. Rehfus és l'autor de nombroses obres com: "Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach am Gymnasium" ["Tesis al voltant de la legitimació de la Filosofia com assignatura a l'Institut"], *Aufgabe und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge*, 9 (1976), pàgs. 51-64; "Zur Metaphysik der Leistungsbeurteilung" ["Contribució a la Metafísica del judici productiu"], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge*, 9 (1976), pàgs. 51-64; "Die Fährdung nach der Bedeutung von Kunst" ["La persecució cap al significat de l'art"], *Kunstsforum. International*, vol. 23, 5 (1977), pàgs. 26-32; "Individuum ineffabile. Ein Beitrag zur philosophischen Anthropologie im Unterricht" [Individu inefable (llet.). Una contribució a l'Antropologia filosòfica a l'ensenyament], *Aufgaben und Wege*, 11 (1978), pàgs. 2-27; "Zur Logik des Terrors. Ein Beispiel philosophischer Paideia" ["Contribució a la lògica del terror. Un exemple de paidèia filosòfica"], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge*, 12 (1979), pàgs. 19-47; *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis* [Didàctica de la Filosofia. Fonaments i pràctica], Schwann, Düsseldorf, 1980; "Das sogenannte 'Deduktionsproblem' in der Lernzieltheorie" ["L'anomenat 'problema de la deducció' en la teoria de les metes de l'aprenentatge"], *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, 4 (1980), pàgs. 615-627; *Einführung in das Studium der Philosophie* [Introducció a l'estudi de la Filosofia], Quelle & Meyer, Heidelberg, 1981; "Obligatorik, Offenheit und Steuermechanismus in den 'Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in NRW, Fach Philosophie'" [Obligatori, Sinceritat i mecanisme fiscal en el 'Programa per a les etapes superiors de l'institut a Renània del

paideia filosòfica, tot i recuperant un terme la polisèmia del qual ja havia estat analitzada en l'estudi homònim de W. Jaeger⁽³⁾: "Calen avaluacions fonamentals de la societat per a que es desenvolupi la paideia"⁽⁴⁾. Evidentment rau ací el primer problema: ni la Didàctica de la Filosofia és el camp per aquesta diagnosi -que per altra banda, resulta controvertida a l'àmbit de les Ciències de l'Educació-, ni la mateixa esdevé valorativament neutra. Una desena de notes, sense ordenar, apareixen en l'avaluació social de Rehfus:

- Descomposició de la família.
- Pèrdua de la confiança.
- Abisme entre el saber quotidià i la ciència.
- Desgastament del cristianisme.
- Guerra mundial.
- Dissolució de l'orientació nacionalista.
- Crisi duradera econòmic-ecològica.
- Pèrdua de la periodització històrica.
- Marginació dels avis.
- Pesimisme cultural.

Nord-Westfàlia. Assignatura de Filosofia"] *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1981 a), pàgs. 48-51; "Anmerkungen zum philosophiedidaktischen Disput" ["Notes al voltant d'una disputa de Didàctica de la Filosofia"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1982), pàgs. 54-58; "Kunst und Aesthetik. Ein Versuch über die Reflexivität der künstlerischen Produktion" ["Art i Estètica. Un assaig sobre la reflexivitat de la producció artística"], *Zeitschrift für Aesthetik und allgemeine Kunstwissenschaft*, vol. XXVIII/2, 1983, pàg. 192-217; "Arbeit am Text. Descartes' 'Meditationen' als paradigmatische Ganzschrift in einem Einführungskurs" [Treball en el text. Les 'Meditacions' de Descartes com a escrit complet paradigmàtic en un curs introductor] *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), 17-25; "Lernmittel im Philosophieunterricht" ["Mitjans d'aprenentatge en l'ensenyament de la Filosofia"], en W. Twellmann (edició a cura de): *Handbuch Schule und Unterricht* [Manual de l'escola i de l'ensenyament], vol. 9, Düsseldorf, 1986; "Ansätze und Ziele des Philosophieunterrichts" ["Principis i metes de l'ensenyament de la Filosofia"], en W. Twellmann (edició a cura de): *Handbuch Schule und Unterricht...*, vol. 9, pàgs. 1924; "Von der Standkraft der Philosophie" ["De la força de la posició de la Filosofia"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 16, 1986; *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden* [L'ensenyament de la Filosofia. Crítica de la Didàctica de la comunicació i del fil conductor de la pràctica de l'ensenyament], Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1986 (Problemata, 109); juntament amb Horst Becker, edició del *Handbuch des Philosophieunterrichts...*, ja citat repetidament.

(3).- Ja citat a la nota 4 de la part I, I, 1.

(4).- Rehfus: *Didaktik der Philosophie* (1980), edic. cit. n. 2, p. 9.

Es tracta, doncs, en primer termini, de reduir aitals avaluacions fonamentals a algun aspecte important per a la determinació i explicitació de les metes de l'educació filosòfica. Segons Rehfus, aquelles notes es poden entendre vinculades amb una crisi d'identitat o d'orientació; la pèrdua d'identitat del jo⁽⁵⁾. Per això, la tasca de la instrucció actual pot restar determinada com la realització d'una "identitat del jo autònom i autoconscient". La recuperació d'aquesta identitat exigeix una reflexió en tres àmbits de problemes (la constitució de la realitat, la interpretació de la realitat -en tant que comprensió i explicació- i el problema de la correcció i de la veritat), als quals la Filosofia clàssica i l'actual (en particular per a Rehfus, la filosofia del llenguatge, analítica i lògica) aportan solucions. Aleshores, l'objecte de la instrucció filosòfica serà el següent:

"La classe de Filosofia, per tant, ha de traslladar l'alumne a la situació d'establir-se a ell mateix com identitat, donant-li confiança amb els tradicionals plantejaments i solucions de la Filosofia."⁽⁶⁾

Sorgeixen així d'una manera radical les diferències entre aquesta posició i la de Martens, que hem tractat anteriorment. La Didàctica no és, per a Rehfus, un moment constitutiu de la Filosofia, ans al contari, la Filosofia esdevé un moment constitutiu de la instrucció filosòfica i, així, un moment de la producció de la identitat. Més concretament: Si una posició didàctica resta determinada per les metes, continguts i mètodes proposats, ja es possible definir aquests components pel que fa a les tesis paidològiques de Rehfus. Així:

- La *intenció formativa* de la paideia filosòfica és la constitució d'una identitat del jo autònom i autoconscient.

(5).- Afectat des de la Il·lustració per una "triple escisió del jo modern front a la natura exterior, a la societat i a la natura interior" (Jürgen Habermas: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialisms*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976, p. 102).

(6).- Rehfus: *Einführung in das Studium der Philosophie* (1981), edic. cit., p. 105.

- La meta de la paideia filosòfica és la presa de consciència de l'educant i de la seua constitució com autònom, autoconscient i idèntic (dotat d'identitat) en el procés que no es pot concloure de la constitució recíprocament simètrica de subjecte i objecte.
- L'objecte de la instrucció és l'estat d'un problema que ha estat solucionat d'una manera filosòfica, oberta, debatuda (és a dir, com a objecte de coneixement constituït i format en un sistema proposicional) i tendencial.
- El tema és la formulació d'un objecte d'instrucció (com estat d'un problema) dintre d'una tradició de plantejament i solució de problemes filosòfics, és a dir, l'espai on es constitueix un objecte d'instrucció.
- El contingut de la instrucció filosòfica són els plantejaments i les solucions de problemes i els mètodes desenvolupats per un pensador aïllat o en una escola, o en una disciplina o en una època.
- El mètode específic, que permet d'assolir aquella intenció formativa, és la reconstrucció proposicional, efectuada en una situació d'aprenentatge, d'operacions proposicionals passades, recuperades, és a dir, la constitució simètrica i generativa de subjecte i objecte⁽⁷⁾.

La rèplica d'E. Martens a les tesis que presenten la "identitat del jo autònom i autoconscient" com a finalitat de la instrucció filosòfica es basa en destacar l'exigència que aital caracter es trobe, en certa mesura, al començament del procés instructiu, com a condició per a que aquest s'efectue, ja que: "La Filosofia ha d'enfortir l'autonomia, però això no pot fer-ho sense la prèvia autonomia"⁽⁸⁾. Rehfus es defén d'aquesta crítica assimilant les metes

(7).- Rehfus: *Didaktik der Philosophie*, Düsseldorf, 1980.

(8).- Martens: "Didáctica de la Filosofía en Europa...", *art. cit.*

d'ambdues posicions sota l'epígraf: "independència de l'alumne", i xifrant les discrepàncies en el mètode (a més de l'articulació entre la Filosofia i la seua Didàctica, com ja ha restat clar). El propi Rehfus escriu:

"Per a ambdós [Martens i el mateix Rehfus] la meta és la independència de l'alumne, la qual cosa en l'obra de Martens s'anomena 'autodeterminació' i en la de Rehfus 'identitat del jo autònom, autoconscient'. Per assolir aquesta meta, s'han seguit distints camins." (9)

Així, mentre Martens no propugna cap mètode específicament especialitzat, ja que el diàleg sols es pot aduir exemplarment, la meta de l'establiment de la identitat del jo autònom i autoconscient permet de desenvolupar un mètode específic, que ha de contemplar, segons Rehfus, junt amb els continguts i mitjans, l'organització de l'aprenentatge, l'anàlisi de textos i els mètodes especialitzats. El que resumirem en el quadre següent:

| Fase d'aprenentatge | Funció d'aprenentatge | Mitjans | Funció d'aprenentatge |
|---------------------|---|---|---|
| (1) | | | |
| Fase d'apertura | <p>Representació dels objectes d'instrucció a constituir.</p> <p>Confrontació de les experiències que es contradueixen sensible i intel·lectualment.</p> <p>Desestabilització de la normalitat. Apertura de la consciència de problema.</p> <p>Provocació dels interessos teòrics i pràctics.</p> | <p>Mitjans primaris discursius o constructius (innovativament desenvolupats o reproductivament descrits) o mitjans secundaris o diàleg.</p> | <p>Apertura al problema.</p> <p>Il·lustracions.</p> <p>Qüestions addicionals.</p> |

(9).- Rehfus: *Einführung in das Studium der Philosophie*, 1981, op. cit., p. 105.

(10).- Rehfus: *Didaktik der Philosophie*, 1980, op. cit., p. 181 ss.

| Fase d'aprenentatge | Funció d'aprenentatge | Mitjans | Funció d'aprenentatge |
|--|--|--|--|
| (2) | | | |
| Fase provisional | <p>Esbós provisional del problema: primera delimitació del contorn de l'objecte d'instrucció.</p> <p>Determinació de la direcció de la constitució de l'objecte d'instrucció.</p> <p>Apertura a l'horitzó de la qüestió.</p> | Diàleg. | |
| (3) | | | |
| Fase de planificació | Presa de consciència de la planificabilitat del coneixement (elecció del text, formes socials i d'interacció, mètodes científicament específics, mètodes d'anàlisi de textos). | Diàleg. | |
| (4) | | | |
| Fase d'assimilació - explicació. - comprensió. | Constitució i formació de l'objecte d'instrucció com a objecte de coneixement conceptual en un sistema proposicional consistent i coherent. | <p>Mitjans primaris discursius o constructius (innovativament desenvolupats).</p> <p>Id. (ampliats críticament).</p> <p>Id. (profunditzats afirmativament)</p> <p>o diàleg</p> | <p>Constitució i formació de conceptes.</p> <p>Modificació de conceptes.</p> <p>Diferenciació de conceptes</p> |
| (5) | | | |
| Fase de problematització. | <p>Relativització de l'objecte d'instrucció constituït</p> <p>- assimilació de premisses i conseqüències de la constitució.</p> <p>- assimilació de constitucions alternatives.</p> | <p>Mitjans primaris discursius o constructius -ampliats críticament.</p> <p>o diàleg.</p> | Modificació de l'objecte d'instrucció constituït. |

| Fase d'aprenentatge | Funció d'aprenentatge | Mitjans | Funció d'aprenentatge |
|------------------------|--|--|---|
| (6) | | | |
| Fase de reconstrucció. | Reflexió sobre la constitució simètrica de subjecte i objecte. | Diàleg. | |
| (7) | | | |
| Fase de transferència. | Aplicació d'allò après en un nou objecte d'instrucció. | Mitjans primaris discursius o constitutius. o mitjans secundaris que parafraseen als mitjans primaris o diàleg. | Noves fases d'assimilació. Control de la constitució subjecte-objecte efectuada. |

Així doncs, les distàncies entre les tesis constitutives i les paidològiques s'amplien fins esdevenir confrontació respecte a la instrucció filosòfica⁽¹¹⁾ i, per tant, respecte a la mateixa noció de Didàctica de la Filosofia⁽¹²⁾. Rehfus sintetitza la seua posició amb quatre principis:

1) La Didàctica de la Filosofia ha de legitimar les seues pretensions, és a dir, no pot esdevenir una mera parafrasi de la instrucció filosòfica, ni ambdues resulten una simple projecció de la Filosofia. Cal, doncs, distingir entre la Filosofia, la seua instrucció (allò que Martens anomenava Didàctica-praxis) i la seua Didàctica. Ara bé, hom pot enunciar la següent

(11).- Rehfus: *Die Philosophieunterricht...*, 1986.

(12).- Si, com hem vist, E. Martens no semblava fer justícia al desenvolupament de la Didàctica (doncs, encara que anunciava una "Filosofia de la Didàctica", en darrera instància reduïa el seu desenvolupament a la presentació d'un parell de tendències contraposades; determinant la superació de la contraposició en la integració d'aital discurs en la Filosofia -tesi constitutivista-), Rehfus tampoc no sembla de donar-li massa crèdit. Així la defineix com "sistema proposicional" (1980), com mera "lingüística connexió interdependent de metes educatives, continguts, mètodes i procediments que poden resultar examinats mitjançant un procediment de control" (1981), que té una indole a posteriori, doncs "al principi no està la Didàctica, ans la instrucció" (1986).

qüestió: ¿una defensa cabdal d'aquest principi -que és l'antítesi tot just de la tesi constitutiva- no conduiria, en darrera instància, a posar en tela de judici el pur caracter a posteriori de la Didàctica, tot i intentant d'erigir principis que escapen a aquesta índole per a, precisament, legitimar les pretensions adduïdes? o, donant-li la volta a la qüestió: ¿no mostra el desenvolupament de la Didàctica precisament que l'autonomització i la constitució epistemològica d'aital disciplina, amb la consegüent distinció dels sabers i de les instruccions, així com la seua possibilitat d'especialització, és un procés que només esdevé amb la superació d'un discurs contingent i particular, amb la qual cosa hauríem de corregir el caire "a posteriori" esmentat?

2) La Didàctica de la Filosofia ha de determinar el seu camp d'aplicació. Sobre aquest punt ja n'hem assenyalat la necessitat d'estudis comparatius i històrics. Cal afegir ací que darrere d'aquest principi de Rehfus hi ha novament una crítica a les tesis dialògico-pragmàtiques en tant que aquesta posició seria en darrera instància emmarcable en aquella altra en la qual la Didàctica seria una imatge de la pròpia Filosofia: la conversa filosòfica seria copiada en la docència superior i fins i tot als nivells inferiors.

3) La Didàctica de la Filosofia té un nucli temporal. Si tota Didàctica ha de tindre en consideració l'època històrico-social, "si vol ésser Didàctica", la Didàctica de la Filosofia haurà d'estar determinada temporalment, és a dir, resultarà de relleu la "situació històrica-social", i no sols una mena de concepció idealista de la història, en termes de processos d'il·lustració.

4) La Didàctica de la Filosofia ha de justificar si s'adhereix a la Filosofia de la consciència o a la teoria de l'acció. Dilema que sorgeix de l'enunciació d'un canvi paradigmàtic, un nou model que significa, almenys pel que fa a la teoria de la societat, "la fi de la filosofia de la

consciència" (13), i l'adopció del paradigma de l'acció comunicativa. Principi que serveix per a "rematar la feina" contra el model dialògic martesià: una instrucció filosòfica la qual seguira el paradigma comunicatiu, concretat evidentment en una docència inspirada en la conversa, aspiraria a una "avinença comunicativa", no al coneixement com pretendria Rehfus com a mitjà cap a l'autonomia del jo. Avinença en la qual resten diluïdes les diferències entre professor de Filosofia, alumne, Filosofia i objecte instructiu. Quelcom d'inacceptable per a Rehfus.

Després de glossar la posició didàctico-filosòfica de Rehfus i els punts d'enfrontament amb altres tesis d'aquest camp, veurem les conseqüències metodològiques que se'n deriven. Abans farem un breu resum. Pel professor Wulff D. Rehfus, la Filosofia ha estat contemplada com teoria, fins i tot quan ella s'ocupava amb la pràctica. El voler ajudar a a resoldre els problemes del nostre temps passa per l'exigència principal de l'ensenyament de la Filosofia. Ni una vegada pogué Sòcrates resoldre els problemes del seu company de conversa; tal vegada ell sols el confonia fonamentalment la majoria de les vegades. En l'ensenyament de la Filosofia els alumnes han de ser conduïts fins als plantejaments i les solucions, heretats i actuals, dels problemes i mètodes de la Filosofia:

- perquè els alumnes s'han d'enfrontar amb la tradició quan ells han de copsar l'actualitat, i
- perquè tant els problemes de la Filosofia heretats com els actuals no són esotèrics, sinó que es refereixen a aquells fonamentalment.

Darrere els problemes quotidians han de ser reconeguts els principals. Sols en l'enfrontament amb la tradició filosòfica es troba l'alumne a si mateix, sols si pot assolir una veritable "auto-il·lustració". Certament serveix-hi una conversa entre l'alumne i el professor; la conversa no pot, però, ser entesa ni

(13).- J. Habermas: *Theorie des kommunikativen Handels*, Frankfurt am Main, 1981, p. 531.

com un diàleg entre iguals, ni com un discurs argumentatiu: no apunta, en primera línia, a un acord dels parlants, es proposa, abans que res, una comprensió de l'objecte filosòfic. Exactament una tal comprensió de l'objecte repercuteix als subjectes pensants, que es canvien en el coneixement i en la seua autocomprensió. No obstant això, qué repercussions tinga un tal canvi en l'acció no es pot pas prevenir. Sols en l'orientació de pensament pot col·locarse el respecte pràctic de l'ensenyament de la Filosofia, en l'estudi (Einübung) d'una posició filosòfica, abasten els alumnes tant la duda metòdica com el pensament metafísic. Per tal de fer aquest estudi d'una posició filosòfica esdevé una metodologia privilegiada el comentari de textos filosòfics.

Helmut Conrads i Michael Müller⁽¹⁴⁾ han oferit un resum del significat del comentari de textos en l'orientació paidològica o problematitzadora de la Didàctica de la Filosofia en el seu article "Zur Arbeit mit Texten im Philosophieunterricht" ["Contribució al treball amb textos en l'ensenyament de la Filosofia"], inclòs en el *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...* (pàgs. 280-287), editat per Horst Becker i Wulff D. Rehfus. Conrads i Müller parteixen d'una qüestió primerenca: Com és possible assolir les metes que assenyalava la legislació educativa mitjançant l'ensenyament filosòfic, un ensenyament que té com a contingut els filòsofs (o la tradició filosòfica)? La pràctica actual de l'ensenyament filosòfic, pensen els autors, respon aquesta qüestió amb un *ensenyament orientat problemàticament* [problemorientierte Unterricht], en el qual el professor ha d'assolir el donar als problemes dels alumnes "els

(14).- Helmut Conrads cursà estudis de Filosofia i Germanística a la Universitat de Bochum. Actualment és professor en el Institut Marie-Curie, a Neuss. Michael Müller estudià Filosofia i Germanística a Colònia. Actualment també és professor a Neuss.

(15).- Wulff D. Rehfus: "Arbeit am Text. Descartes' "Meditationen" als paradigmatische Ganzschrift in einem Einführungskurs" ["Treball en el text. Les "Meditacions" de Descartes com a escrit total en un curs d'introducció"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pàg. 20.

plantejaments i les solucions dels problemes del passat i de l'actualitat"⁽¹⁵⁾, aportats per la tradició filosòfica, és a dir, i també en paraules de Wulff D. Rehfus: "El pensar filosòfic no resta extern al pensant, sense que fóra indicable com el pensant es transforma en el reflexionar o pensar propi. El pensar filosòfic es distingeix, però, per aquest moment reflexiu"⁽¹⁶⁾. Llavors, quan l'ensenyament de la Filosofia pren el seu punt de partença dels problemes manifestats en els textos dels filòsofs ho fa tant per l'acompliment d'un precepte de legislació educativa, com per la pròpia concepció de la Filosofia. Des d'aquest punt de partença, l'ensenyament de la Filosofia es dirigeix a la contradicció. La contradicció també està present a l'ensenyament de les ciències naturals; l'alumne ha de reconèixer-hi els seus termes. A la classe de Filosofia, a més, ha de triar-ne un. Això vol dir que l'alumne ha assolit un estat de diferenciació de la seua identitat en el que bàsicament està en la posició d'integar la tradició filosòfica en la seua autoconsciència; altrament dit, està presuposat que l'alumne es concebeix a si mateix dintre de la història del pensament i dintre de la història real ha de trobar en aquesta història el seu correctiu. El paper de la contradicció en aquesta perspectiva de l'ensenyament de la Filosofia té conseqüències didàctiques. Així, no es pot pas prendre l'enunciat del problema que ha de servir com a punt de partença de la consciència subjectiva de l'alumne; no assoliríem llavors la perspectiva antitètica que ofereix la història filosòfica dels problemes. Per l'altra banda, la índole antitètica del text filosòfic no significa que entre el text i la subjectivitat de l'alumne no es puga plantejar cap relació. Les informacions addicionals serien escaients si ajudessin a pensar, qüestionar i argumentar amb (mitzudenken, mitzufragen und mitzuargumentieren) el text. És doncs possible certa preparació (Vorbereitung) del text, no una assimilació (Erarbeitung), abans de la seua manipulació (Bearbeitung), tot i cercant un accés problemàtic al text que hi clarifique on i de quina manera es plantegen els alumnes les qüestions

(16).- *Ibid.*, pág. 18.

referents a la Filosofia. Aquesta primera fase de *trànsfer* (Transfer)⁽¹⁷⁾, en el qual es planteja l'estat problemàtic particular dels alumnes al que cal subsumir el problema filosòfic, apunta ja clarament el que serà la meta del procés. Aquesta és l'adquisició de certa competència (Kompetenz) (possible pel *trànsfer*), que ultrapassa la comprensió del text filosòfic. Aquest és vàlid en la mida -i sols en la mida- que determina plantejaments de problemes o desenvolupa llurs solucions en una cohesió fonamentadora argumentativa (in einem argumentativen Begründungszusammenhang). Aquesta és la definició del text filosòfic, la importància de la qual justifica l'obrir aquí un parèntesi per glossar-la.

Wulff D. Rehfus intenta una caracterització del text filosòfic en la seua obra *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden* [L'ensenyament de la Filosofia. Crítica de la didàctica de la comunicació i del fil conductor de la pràctica de l'ensenyament] (Stuttgart-Bad Cannstatt, 1986, pàgs. 121 ss.)⁽¹⁸⁾. Afirma-hi que no caldria parlar-ne de "el" text filosòfic, considerant escrits tan diferents com, per

(17).- El concepte *trànsfer* (abreujament de transferència o transferiment) té una ampla tradició en la Pedagogia i en la Psicologia, des de que fóra formulat per Ebert i Meumann (1905) i estudiat per E. L. Thorndike i H. Woodrow. Cal entendre per *trànsfer* l'efecte -positiu o negatiu- que l'aprenentatge de quelcom pot tindre sobre l'adquisició d'altre aprenentatge. Si la transferència ultrapassa l'àmbit específic del primer aprenentatge es denomina *trànsfer inespecífic* o *formal*. En el nostre cas, el *transfer* des del plantejament i solució d'un problema que fa un filòsof al que en puga fer l'alumne. Després dels estudis de J. F. Rychlak, N. Duc Tuan i W. E. Schneider (1974), l'intent de donar rigor a les teories del procés d'ensenyament i aprenentatge i de definir didàctiques particulars han de tindre en compte aquest concepte (Hom pot consultar els tractats clàssics d'H. C. Elli, R. M. W. Travers i el mateix R. S. Woodworth i H. Schlosberg, a més de l'entrada "Transfer" al "Glossar" del *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, a cura de Horst Meide, que, malgrat oferir una extensa bibliografia, no profunditza al *trànsfer formal* en l'ensenyament de la Filosofia).

(18).- Hom pot veure també, del mateix autor, *Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis* [Didàctica de la Filosofia. Fonament i pràctica], Düsseldorf, 1980, pàgs. 81 ss. i 190 i ss.; *Einführung in das Studium der Philosophie* [Introducció a l'estudi de la Filosofia], Heidelberg, 1981, pàgs. 23, 111 i 196.

exemple, els mites i les imatges de Plató, les meditacions de Descartes, la "relació claríssima" de Fichte, les abstraccions de Hegel, els aforismes de Nietzsche, els exorcismes de Bloch, les murmuracions de Heidegger, els jocs embrollats de Wittgenstein, les construccions d'Erlangen, etc. No trobem-hi el text filosòfic; malgrat això tots són considerats com a textos filosòfics. Llavors l'anàlisi ha de cercar una característica comuna i posar de relleu després les diferències específiques. La característica comuna és, pensa Rehfus, que tots ells tenen la pretensió de ser argumentatius. És a dir, que parteixen d'un problema al qual pensen respondre amb certes afirmacions (fins i tot la resposta pot raure en un nou plantejament del problema). Aquestes afirmacions, però, no són oferides com a simples tesis que arregleguen meres opinions, sinó que són desenvolupades en una cohesió fonamentadora, que és, doncs, argumentativa. Un text resulta filosòfic, i hom diu que és argumentatiu, sols quan les seues pretensions de validesa i vigència deriven de la seua pròpia cohesió fonamentadora. El curs de l'argumentació és alhora el criteri per a la validesa i vigència de les afirmacions. La veritat de les tesis filosòfiques rau en la successió correcta del curs mateix del pensament (a més a més, caldrà examinar, és clar, la veritat de les premisses, junt amb les implicacions i conseqüències de les tesis). Així doncs, amb l'ajut del concepte "cohesió fonamentadora argumentativa", Wulff D. Rehfus intenta de donar una caracterització d'allò comú dels textos filosòfics. Per caracteritzar-hi l'específic fa servir un nou paràmetre: la densitat o gruixària (Dichte) del text. Els exemples abans esmentats es distingeixen per la densitat de llurs argumentacions. És més dens, posem per cas, el fragment kantian "L'ideal de la raó pura" (*Crítica de la raó pura*, A 567-642, B 595-670), on Kant mostra escrupolosament tots els passos argumentatius (Argumentationschritte) de la prova ontològica i els refuta fil per randa amb una contra-argumentació, que la tesi nietzscheana: "Déu ha mort i nosaltres som els seus assassins", afirmació que es presenta com la base explicativa per a la situació de nihilisme. Aquesta argumentació "menys densa" o "oberta" seria ben diferent d'aquella "més densa" o

"tancada". Encara que, als textos filosòfics, el trànsit entre argumentacions "obertes" i "tancades" és fluid, aquesta distinció gradual fonamenta la característica específica cercada anteriorment. Cal fer, però, una ulterior distinció per a donar raó d'un cert nombre de textos filosòfics que no són exactament discursius. La "Deducció transcendental dels conceptes purs de l'enteniment" de Kant (*Crítica de la raó pura*, A 84-130, B 116-170), el *Tractatus* de Wittgenstein o la "Teoria dels tres mons" de Popper presenten un curs argumentatiu que no és pas discursiu, sinó constructiu. Aquests textos no discuteixen, no en son cap discurs; més bé desenvolupen models de pensament (Denkmodelle) per a pensar estats de coses (Sachverhalte) o poder-los representar. La validesa i la vigència d'un model de pensament filosòfic constructiu no rau en la seua corroboració empírica (malgrat que s'han fet intents de donar-los un suport empíric, com era les propostes neurològiques d'Eccles referides a les tesis de Popper), sinó en que es presente lliure de contradiccions en la seua conciliació amb altres teories tingudes per axiomàtiques, en la seua força explicativa, en la seua simplicitat i en què no sols presente una construcció buida, sinó que aquesta vinga barrejada amb una argumentació que resulte del plantejament d'un problema. Cal afegir als esmentats un parell de classes de textos filosòfics més: aquells que mostren una cohesió gràfica i els que presenten un caire reconstructiu. Dels primers en són exemple els similis de Plató, les imatges filosòfiques de Nietzsche, Bloch i el darrer Heidegger. La quarta i darrera cohesió és la reconstructiva, el que vol dir tant la literatura secundària, que reformula o comenta el que ja ha estat pensat, com la reconstrucció que en fa un filòsof dels problemes irresoluts, contradiccions, premisses insostenibles i conseqüències no desitjades del pensament d'altre filòsof anterior, qüestions que han d'estar resoltes en una Filosofia autèntica. Resconstrucció, llavors, al servei del pensament propi. Així ho fa Aristòtil respecte a Plató, Fichte, Schelling i Hegel, respecte de Kant, Marx respecte de Hegel, etc. En resum: el text filosòfic desenvolupa solucions o determinacions de problemes en una cohesió fonamentadora

argumentativa -que pot presentar també un caire constructiu, gràfic i reconstructiu. Cal distingir-hi argumentacions "denses" i "obertes", aquestes que exigeixen un recurs al context de l'obra completa.

Després d'aquesta definició de text filosòfic, cal reprendre el fil de l'anàlisi del comentari de text. És clar que el comentari (la "interpretació" segons la terminologia alemanya) ha de posar de relleu el curs de l'argumentació propi d'un text filosòfic: aprehendre el problema plantejat al text, desenvolupar la seua exposició o solució, designar els passos de l'argumentació, etc. Així, l'esquema general que proposa Wulff D. Rehfus per a un comentari (veure les seues obres esmentades de 1980, pàgs. 188-189 i de 1981, pàgs. 200-201), comença amb una part d'exposició (Darstellung) que inclou els passos següents:

1. Mostra de la intenció de l'autor, o bé del propòsit del lector.
2. Determinació del que s'afirma centralment en el text, o bé del plantejament de qüestions.
3. Descripció dels passos del raonament que duen a les afirmacions centrals, és dir:
 - a) Mostra dels passos del raonament en la seua successió.
 - b) Caracterització de la vàlua argumentativa dels passos de raonament:
 - Arguments (fonamentacions):
Tesis, tesis de suport (*doncs, perquè, etc.*), hipòtesis (*si... llavors, etc.*), conclusions (*per això, per tant, així, consegüentment, per consegüent, en conseqüència, etc.*).
 - Aclaracions:
Exemples, il·lustracions, etc.
 - Actes de parla:
Afirmacions, pronòtics, exhortacions, qüestions, propostes, definicions, desigs, suposicions, promeses, advertiments, declaracions, etc.
4. Descripció dels principis científics del text (posició filosòfica, mètode específicament científic, disciplina filosòfica).

A més a més, per una comprensió adequada del text cal reconèixer la vàlua de la seua ubicació dins de la història problemàtica o dels problemes (Problemgeschichte). Fins a quin punt tal interpretació històrica es puga oferir al si de la classe de Filosofia (a l'ensenyament secundari) és, pensen Conrads i Müller, un problema de "reducció didàctica". Reducció que cal efectuar des de l'orientació problematitzadora ja esmentada: el professor ha de ser conscient del significat del problema per a la situació intel·lectual (geistige) i cultural actual. Ha d'estar disposat a oferir el que el pensar filosòfic té d'aportació essencial per a la determinació dels problemes de l'actualitat o per a la seua solució. A l'exigència de la "reducció" esmentada, cal afegir la necessitat de treballar amb textos llargs, amb obres totals. Bé amb un text coherent, bé mitjançant una composició de fragments d'un autor que vinga a reconstruir la cohesió fonamentadora i el curs de l'argumentació. La tasca de precisar les relacions del text a treballar amb la història dels problemes pot fer-se mitjançant un recurs als antecedents que es relacionen amb el text o per mitjà d'explicacions d'Història de la Filosofia. Després de tractar el requisits del treball amb el text, cal reflexionar sobre aquest treball. Conrads i Müller fan servir aleshores el concepte "mediació" (Vermittlung), segons l'exposa Johannes Rohbeck⁽¹⁹⁾. Per aquest didàcta de la Filosofia, la "mediació" ha de superar la tensió esotèric-exotèric, entre la tradició filosòfica abstracta i els interessos didàctics concrets. Aquesta "mediació" és possible mitjançant els "models"; aquests són estructures generals i connexions funcionals que tenen com a objectiu "anular abstraccions" (Abstraktionen rückgängig zu machen) filosòfiques, tot i provant llur legitimitat i necessitat. Aquest concepte de "mediació" implica que el text a comentar no sols ha de ser filosòfic -com ja ha estat glossat-, sinó, a més, paradigmàtic. El text paradigmàtic permet

(19).- Hom pot veure d'aquest professor a Berlín el seu article: "Begriff, Beispiel, Modell. Zur Arbeit mit philosophischen Texten anhand des "Leviathan" von Thomas Hobbes." ["Concepte, exemple, model. Contribució al treball amb textos filosòfics basat en el "Leviatan" de Thomas Hobbes"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pàgs. 26-42.

generalment un procedir immanent textual, tot just perquè inclou una argumentació completa en una abstracció necessària, adreçada a la solució -o el replantejament- d'un problema de la manera més precisa, més completa i més consistent. Cal doncs concloure l'esquema de comentari proposat per Rehfus (ara ja més comprensible) i extreure algunes conseqüències finals.

A més de la fase d'exposició del contingut del text (l'esquema del comentari de la qual ja ha estat apuntat), Rehfus proposa dos fases més, la que estrictament anomena comentari i la de crítica. L'esquema d'ambdues és:

II. Comentari:

1. Aclaració dels conceptes centrals dels arguments.
2. Mostra dels arguments suplementaris que parlen a favor o en contra de les tesis centrals.
3. Mostra de les pressuposicions no plantejades, però necessàriament pensades, de l'argumentació (premisses).
4. Mostra de les suposicions inexpressades que deuen d'haver-se pensat, però no són explícitament mencionades (implicacions).
5. Mostra de les conseqüències teòriques i pràctiques no mencionades per l'autor, que resulten del text a comentar (amb consideració de les premisses i de les implicacions).

III. Crítica:

1. Immanent:

- a) Revisió de la concreció (consistència) lògico-formal del text a comentar.
- b) Revisió de si l'autor aconsegueix replegar -o no- en el curs de la seua investigació les premisses, hipòtesis, propòsits i suposicions plantejats.
- c) Revisió de l'adequació de la posició i el mètode científic amb l'estat de la qüestió.

2. Egre dient:

- a) Crítica del text a comentar des d'una posició filosòfica concurrent.

b) Mostra de la conciliació de les afirmacions del text a comentar amb teories complementàries (coherència).

c) Assaig de producció d'una teoria concurrent.

Resta sols assenyalar algunes conseqüències finals que es deriven dels plantejaments de Conrads i Müller, representatius de l'orientació problemàtica o paidològica en la Didàctica de la Filosofia, com ara la crítica a l'ús del concepte "company" referit al text, la utilització de mitjans secundaris i les fases d'entrada i transfer.

El concepte "company" (Partner) referit al text filosòfic⁽²⁰⁾ és, segons Conrads i Müller, incorrecte, perquè presuposa una igualtat de rang que, malgrat que hom pot aspirar-hi, no existeix. A més, aquesta igualació pot conduir a un estat del saber on s'opera la reducció típicament escolar dels textos filosòfics a les seues "posicions".

També front al corrent dialògic-pragmàtic, consideren que l'ús dels mitjans secundaris ha d'estar subordinat als textos filosòfics. Aquests mai han de ser substituïts pels mitjans secundaris. Oposant-se a les tesis de Gatzmeier⁽²¹⁾, Conrads i Müller refusen l'ús de textos literaris. El comentari

(20).- Tal i com està arreglat al programa de batxillerat superior de Renània del Nord-Westfàlia -"els textos filosòfics han d'estar considerats, per dir-ho així, com a companys d'una conversa racional"- i és defensat per Klaus Langebeck en una orientació dialògica-pragmàtica -hom pot veure el seu article: "Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht" ["Procediment del desenvolupament de textos en l'ensenyament de la Filosofia"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 1 (1985), pàgs. 3-11.

(21).- M. Gatzmeier: "Methodische Schritte einer Textinterpretation in philosophischer Absicht" ["Passos metodics d'una interpretació de textos amb una intenció filosòfica"], en W. Kambartel / J. Mittelstraß (edició a cura de): *Zum normativen Fundament der Wissenschaft* [Contribució al fonament normatiu de la ciència], Frankfurt a.M., 1973, pàgs. 281-317, particularment, pàg. 288. Matthias Gatzmeier és autor d'altres contribucions de Didàctica de la Filosofia, com ara: "Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation" ["Reflexions fonamentals sobre l'argumentació racional"], en R. Künzli (edició a cura de):

d'aquests sols seria acceptable si es reconstruïra-hi la dinàmica descrita pel text filosòfic, la qual cosa sembla excedir les pretensions de l'ensenyament secundari. Per contra, consideren els autors que si és possible en aquesta etapa fer servir la precomprensió que els alumnes tenen d'un problema filosòfic per a una primerenca fase d'entrada. Adverteixen, per últim, de la importància de les presuposicions i estructures prèvies d'argumentació que cal considerar en la fase del "trànsfer" (22).

Després de veure les dues grans orientacions didactico-filosòfiques actuals a Alemanya, les posicions convergents i les conseqüències metodològiques, cal obrir un altre capítol per tal d'arreglar elaboracions no menyspreables, realitzades per dir-ho així al marge de les tensions conceptuals considerades. Aquest és el tema del capítol següent.

Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation [Desenvolupament del currículum. Fundació i legitimació], München, 1975, pàgs. 147-158; "Argumentationslehre im schulischen Unterricht" ["Doctrina de l'argumentació en l'ensenyament escolar"], *Diskussion Deutsch*, 7 (1976), pàgs. 384-398; "Sollen (Philosophie-) Lehrer Werthaltungen vermitteln" ["Han de proporcionar els professors (de Filosofia) posicions de valors"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 3 (1981), pàgs. 123-132; "Werterziehung, Ethikunterricht und praktisch-philosophischer Normen-Dialog" ["Educació dels valors, ensenyament de l'Ètica i diàleg de normes pràctic-filosòfic"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 6 (1984), pàgs. 172-181, 238-246.

(22).- La qual cosa il·lustren amb un curiós exemple. Lars Gustafsson conta en el seu llibre *Die Tennisspieler* [El tenista] (1979) com havia estat convidat per a dictar un seminari sobre Nietzsche a Dallas (Texas). Aquest professor, tot i desconsiderant les estructures prèvies que faciliten la fase de "trànsfer", no trobà millor traducció per al terme nietzscheà "Übermensch" [super-home] que l'anglès "superman", amb el resultat imaginable.

2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a Alemanya.

d) Altres posicions.

A més dels autors comentats (Ekkehard Martens, Ruth Dölle-Oelmüller, Peter Heintel, Thomas Macho i Wulff D. Rehfus), cal que arrebilem alguns assaigs més que són divergents de les orientacions generals. Comentarem ara, encara que breument el que hem arrebilegat sota l'epígraf "altres posicions"⁽¹⁾, concretament les de Josef Schmucker-Hartmann, Jürgen Hengelbrock i Johannes Rohbeck.

[Josef Schmucker-Hartmann]

Per Josef Schmucker-Hartmann⁽²⁾ la Didàctica de la Filosofia ha

- (1).- Becker, Horts: "Kapiteleinführung: Philosophiedidaktik zwischen philosophischer Propädeutik, Bildung und Kommunikation" [Capítol introductor: la Didàctica de la Filosofia entre la propedèutica filosòfica, la formació i la comunicació], en Rehfus, Wulff D. i Becker, Horst (edició a cura de): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts* [Manual de l'ensenyament de la Filosofia], Düsseldorf: Schwann, 1986, pàgs. 14-17.
- (2).- Josef Schmucker-Hartmann és Doctor en Filosofia. Professor d'Ensenyament Secundari de Grec, Llatí i Alemany, i Professor Col.laborador de Filosofia i Didàctica de la Filosofia en la Hochschule für Bildungswissenschaften [Escola Superior de Ciències de l'Educació] de Klagenfurt, amb habilitació amb Peter Heintel. Schmucker-Hartmann és l'autor de *Der Widerspruch von Vorstellung und Gegenstand. Zum Kantverständnis von Jakob Sigismund Beck* [La contradicció de representació i objecte. Contribució a la comprensió de Kant de Jakob Sigismund Beck], Monographien zur philosophischen Forschung, volum 152, Meisenheim am Glan, 1976; *Logik des Verstehens* [Lògica del comprendre], Monographien zur philosophischen Forschung, volum 162, Meisenheim am Glan, 1979; *Grünzüge einer Didaktik der Philosophie* [Trets fonamentals d'una Didàctica de la Filosofia], Mainzer Philosophische Forschungen, edició a cura de Gerhard Funke, volum 23, Bonn, 1980; *Die Kunst des glücklichen Zweifels. Antike Skepsis bei Sextus Empiricus. Philosophische Rekonstruktion nach der "Logik des Verstehens"* [L'art del dubtar feliç. L'antic escepticisme en l'obra de Sext Empíric. Reconstrucció filosòfica segons la "lògica del comprendre"], Amsterdam, 1984; "Das theoretische und praktische Fundament aller Didaktik der Philosophie" ["El fonament teòric i pràctic de tota Didàctica de la Filosofia"], en Rehfus, Wulff D. i Becker, Horts (edició a cura de): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, pàgs. 133-140.

esdevingut no sols una disciplina de la Filosofia, sinó, tal vegada, la seua disciplina fonamental. La tasca de la Didàctica de la Filosofia consisteix en posar en relleu com es desenvolupa el pensar de l'origen de l'home, en tant que les disciplines tradicionals de la Filosofia sols tracten dels aspectes d'un tot sempre igual. És a dir, hi ha a la Filosofia una mena de tensió immanent entre la multiplicitat de formes de contemplació de la totalitat i la seua unitat misteriosa (der geheimnisvollen Einheit des Ganzen). Els conceptes filosòfics són per tant escaients no quan produeixen una determinació compacta, ans al contrari, quan permeten una "transparència", que ens acoste al "fonament contemplatiu". La recerca d'aquest fonament és, per Schmucker-Hartmann una mena de retrocés a l'origen⁽³⁾. Filosofar com retrocés a l'origen significa un anar-en-si (*Insichgehen*), que necessita, però, de l'experimentar d'allò que no és arbitràriament produïble: ho hereta u, o no. Filosofar no és, per això, gens planificable, no és un treball, més bé una flor de luxe⁽⁴⁾; la Filosofia, en aquest sentit, és un carisma. El fonament de la Didàctica de la Filosofia és el carisma del recolliment interior; copsar aquest fonament carismàtic és la tasca de l'ensenyament de la Filosofia. No obstant això, en certs límits, el carisma podria aconseguir-se en forma d'exercicis contemplatius. Mentres en aquests l'existència no estiga oberta com a conjunt, i puix que la base empírica ha de provenir d'aquella, no pot dilucidar-se'n plenament; això, però, no és de cap manera una manca per l'ensenyament de la Filosofia: no és decissiu-hi el que l'existència estiga oberta com a conjunt; l'intentar-ho és més significatiu per a cadascú. L'important no és el resultat, sinó el camí. Els garants de Schmucker-Hartmanns en la seua Filosofia didàctica són abans de tot Kant i

(3).- Encara que Schmucker-Hartmann no ho cite, hem trobat en la *Lògica* de Hegel una formulació que es concilia bé amb les seues tesis. Al llibre primer, capítol sobre "¿Quin ha d'ésser el començament de la ciència?", diu Hegel: "Cal convenir que ... l'avançar és un *retrocedir al fonament*, a allò *originari* i *vertader*, del qual depén el principi amb el qual es va començar i pel qual en realitat és produït." (vol. I, p. 92, de la vers. cast. Buenos Aires, 1968).

(4).- Hi ha un ressó de les metàfores de Schopenhauer, sense dubte.

Heidegger. Ells són els pensadors que tenen importància per al seu propi filosofar i que han de ser significatius per al dels alumnes. La relació per a ells no ha estat pròpiament fonamentada, perquè resulta immediatament del pensar filosòfic de Schmucker-Hartmann. Schmucker-Hartmann planteja la Didàctica com la disciplina fonamental de la Filosofia: la Filosofia autèntica és Didàctica. Tanmateix la seua orientació no ha estat duta a la pràctica. Com assenyala Jürgen Trinks⁽⁵⁾, tenim pocs coneixements sobre quines haurien d'estar les institucions, els mètodes i els continguts més escaients per tal d'arribar a la contemplació esmentada a l'aula concreta.

[Jürgen Hengelbrock]

Les posicions de Didàctica de la Filosofia plomejades fins ara són concebudes filosòficament. Les afirmacions de Jürgen Hengelbrock⁽⁶⁾ formen,

(5).- Trinks, Jürgen: [Rezension zu] Rehfus, Wulff D. - Becker, Horst (Hrsg.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*. Düsseldorf: Schwann, 1986", *Zeitschrift für Didaktik de Philosophie*, 2/87, 9. Jahrgang, Mai 1987, pp. 127-130.

(6).- Jürgen Hengelbrock, nascut en 1942, cursa estudis de Filosofia, Romanística i Teologia a Innsbruck i París, on va fer la seua promoció com a director per a Filosofia en el Seminari d'Estudis de Bochum i professor encarregat de l'Institut Filosòfic de la Universitat de Bochum-Ruhr. Editor de la sèrie d'escrius: "Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis" ["Filosofia. Sugèrències per a la pràctica de l'ensenyament"] i coautor de les "Richtlinien Philosophie Nordrhein-Westfalen" ["Programa de Filosofia de Renània del Nord-Westfàlia"], a més de nombroses contribucions, com ara: "Überlegungen zur Kursgestaltung im Fach Philosophie" ["Reflexions sobre la configuració del curs en l'assignatura de Filosofia"], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge*, 11 (1978), pàgs. 28-38; "Kurs Anthropologie: Sigmund Freud" ["Curs d'Antropologia: Sigmund Freud"], *Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge*, 11 (1978), pàgs. 39-48; "Fragen der Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen" ["Qüestions sobre el desenvolupament del currículum en Renània del Nord-Westfàlia"], *Mitteilungen des Verbandes zur Förderung des Philosophieunterrichts (Fachverband Philosophie)* 18, Septem., 1978, pàgs. 3-15; "Philosophie in der Sekundartufe II. Einige Anmerkungen und Überlegungen" ["Filosofia en l'etapa secundària II. Algunes anotacions i reflexions"], *Mitteilungen des Verbandes zur Förderung des Philosophieunterrichts (Fachverband Philosophie)*, 19, Jun. 1979, pàgs. 1-13; "Machiavelli und Morus. Ein Kurs politische Philosophie" ["Maquiavelo i Moro. Un curs de Filosofia política"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 1 (1979), pàgs. 34-49;

però, una excepció. Ell té per impossible el fonamentar l'ensenyament de la Filosofia des d'un concepte determinat de Filosofia. En el fons, pensa que adoptar una "perspectiva" filosòfica o una altra és una qüestió particular, que cadascú resol segons la seua història⁽⁷⁾. Es per això que cal partir de la "situació pedagògica" (der pädagogischen Situation), en la que s'enfronten els alumnes i el professor, d'una manera concreta⁽⁸⁾. La realitat escolar necessita de continguts rellevants que d'una manera estable s'han pretès "construccions d'idees i doctrines per a les qüestions fonamentals de l'existència". Aquests continguts per ensenyar signifiquen per al professor de Filosofia un problema, els models didàctics fonamentals no constitueixen, però, dificultats de l'ensenyament. En l'ensenyament de la Filosofia no es tracta amb una situació "ideal" de parla, tampoc amb la veritat, com a molt amb els seus "matisos", els

"Methodenfragen des Philosophieunterrichts" ["Qüestions de mètodes de l'ensenyament de la Filosofia"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 2 (1980), pàgs. 2-15; "Die 'Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung' im Fach Philosophie" ["L'exigència uniforme de l'examen del Batxillerat' en l'assignatura Filosofia"], *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie*, 5 (1980), quadern 2, pàgs. 12-26; "Kurs Ethik: Thomas von Aquin" ["Curs d'ètica: Tomàs d'Aquino"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 3 (1981), pàgs. 6-20; "Strukturanalytische Sprachbetrachtung" ["Consideració del llenguatge d'anàlisi estructural"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 4 (1981), pàgs. 29-45; "Kurs Staat und Gesellschaft: Jean-Jacques Rousseau" ["Curs Estat i Societat: Jean Jacques Rousseau"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 6 (1982), pàgs. 21-35; "Philosophieren anfangen - aber wie?" ["Començar a filosofar; però com?"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 14 (1985), pàgs. 2-8; "Der Philosoph als Erzieher", en *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 16 (1986), pàgs. 3-15; "Philosophiedidaktik und Unterrichtspraxis" ["Didàctica de la Filosofia i pràctica de l'ensenyament"], en: Rehfus, Wulff D. / Becker, Horst: *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, 74-88.

(7).- Això és el que Fichte va defensar en la seua "Erste Einleitung zur Wissenschaftslehre" [Primera introducció a la doctrina de la ciència] (1797; *Werke*, vol. I, 1834, p. 434), on diu: "La classe de Filosofia que hom escolleix, depèn ... de la classe d'home que hom és". Per altra banda, Fichte considerava, malgrat la sentència, que el seu Idealisme era la vertadera Filosofia.

(8).- Aquesta concreció li fa oposar-se a aquells, com ara E. Martens o G. Raupach-Strey que defensen la "unitat" entre Filosofia i Didàctica, i en general a tots aquells que projecten-hi el paradigma de la "situació ideal de parla" -Hengelbrock la ridiculitza sagnantment: la "histèria col·lectiva" en seria un exemple.

quals hauran de passar per damunt del seu horitzó problemàtic atemporal. No per damunt de la vida, sinó lluny d'aquell conduir el alumne al continu tornar a qüestionar de la Filosofia. Certament aquest allunyar-se enriqueix la personalitat, la fa pensativa i capaç d'experiències; en això rau el valor pedagògic de l'ensenyament de la Filosofia. Separada de la veritat, resta l'ensenyament de la Filosofia sempre com quelcom provisorí. Quan l'ensenyament de la Filosofia intenta posar de relleu l'horitzó problemàtic atemporal és sempre actual, perquè les qüestions fonamentals de l'existència sempre resten i són actuals. Hengelbrock argumenta per tant pragmàticament d'una manera conscient. Per a ell no calen problemes de fonamentació i justificació dels models didàctics com una retro-referència (Rückbezug) de la Didàctica (no de l'ensenyament de la Filosofia) a la Filosofia.

La manera força crítica de jutjar les pretensions de l'ensenyament filosòfic (veritat; formació de la personalitat, diàleg, totalitat, actualitat, orientabilitat futura i autonomia) de J. Hengelbrock, li porta a una conclusió gairebé pesimista: quan nosaltres fem l'ensenyament filosòfic sols podem fer una cosa: llegir escrits i interrogar la seua força declarativa. En definitiva, com diu ell mateix: "la Filosofia s'estableix sempre en el mig entre Don Quijote i Sancho Panza" (9).

[Johannes Rohbeck]

La tensió esotèric-exotèric forma també el punt de partença de les

(9).- Aquesta radicalitat va estar durament jutjada per Trinks en la recensió citada a la nota 5: "L'alumne apareix [per a Hengelbrock] com un ésser carent... superficial en les seues opinions, que sols segueix modes, que sols pot fer diàleg com parloteig. Per a la desgràcia total, el professor de Filosofia sols és un experte per als textos filosòfics, no per a la comunicació, ni, fins i tot, per a altres camps". Hengelbrock va remetre una carta de resposta (que *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* va publicar al número següent -3/1987, p. 195-), que a la vegada va estar contestada per Karel van der Leeuw (d'Amsterdam) i Pieter Mosert (de Maastricht), tot i defensant Trinks (4/1987, p. 255), els quals criticaven "la intolerància [Hengelbrock] contra la sàtira [Trinks]".

la posició didàctico-filosòfica de Johannes Rohbeck⁽¹⁰⁾. De la mateixa forma que Heintel i Macho, ell no vol resoldre aquesta tensió, sino tal vegada retindre en primer lloc els seus extrems, per tal de poder superar adequadament el problema de la seua mediació. Filosofia i Didàctica no són, per tant, idèntics, encara que la Didàctica de la Filosofia ha de ser absolutament filosòfica. L'esotèric i l'exotèric, l'un amb l'altre, s'arriben a mediar en eixe cas, si es dóna un tercer membre, que és propi tan del procés de coneixement filosòfic, com de la mediació del que ha estat pensat filosòficament. Els models són el tercer membre, que és alhora la Filosofia i la seua pròpia mediació. Ells no hi ha que entendre'ls com imatges del pensament filosòfic, sinó com estructures generals i connexions funcionals. Doncs, si la Filosofia fàctica sols universalitza en

(10).- Johannes Rohbeck va nèixer a Bad Godesberg (1947). Estudià Filosofia, Germanística i Història a les Universitats de Bonn i Berlin. Des de l'any 1972 fins al 1976 fou professor assistent en l'Institut per a la Filosofia de la Universitat Lliure de Berlin, on obtingué la seua promoció en 1976. Des de 1979 és professor en l'Askanischen Oberschule de Berlin-Tempelhof. L'any 1985 obtingué la seua habilitació com professor a la Universitat Lliure de Berlin, amb activitat de perfeccionament del professorat. És co-editor de *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* i autor de nombroses obres, com ara: *Egoismus und Sympathie* [Egoisme i simpatia], 1978; "Hegels Didaktik der Philosophie" ["Didàctica de la Filosofia de Hegel"], B. Heidtmann (edició a cura de): *Dialektik 2. Hegel - Perspektiven seiner Philosophie heute* [Dialèctica 2. Hegel; perspectives de la seua Filosofia avui], Colònia-Berlin, 1981; "Gefühl und Verstand oder das Problem der Verallgemeinerung im Philosophieunterricht" ["Sentiment i enteniment o el problema de la generalització en l'ensenyament de la Filosofia"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 4 (1982), pàgs. 151-161; "Überlegungen zu einer Didaktik der Wissenschaftsgeschichte im Philosophieunterricht. Mit einem Unterrichtsmodell über die Entstehung der Evolutionstheorie von Darwin, Anhang: Materialien zum Unterrichtsmodell" ["Reflexions sobre una Didàctica de la Història de la Ciència en l'ensenyament de la Filosofia. Amb un model d'ensenyament sobre la gènesi de la Teoria de l'Evolució de Darwin; apèndix: Materials per al model d'ensenyament"], *Philosophie. Anregungen für die Unterrichtspraxis*, 7 (1982), pàgs. 11-46. "Wohin mit der Frage nach dem Sinn des Lebens? Zum Verhältnis von Deutschunterricht und Philosophieunterricht" ["A on amb la qüestió sobre el sentit de la vida? Contribució a la relació de l'ensenyament alemany i l'ensenyament de la Filosofia"], *Praxis Deutsch*, 1982, nr. 52, pàgs. 3-5. "Begriff, Beispiel, Modell" ["Concepte, exemple, model"], *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie*, 7 (1985), pàgs. 26-42; *Die Fortschrittstheorie der Aufklärung* [La teoria del progrés de la Il·lustració], 1986; "Philosophieunterricht als Problem der Vermittlung" ["L'ensenyament de la Filosofia com a problema de la mediació"], en Rehfus, Wulff D. / Becker, Horst (edició a cura de): *Handbuch des Philosophie-Unterrichts...*, pàgs. 114-132.

models fonamentals les estructures aïllades que es presenten en la realitat, amb l'estudi de la Filosofia ha de estar efectuada la transformació d'aquests models des de la vida quotidiana a la Filosofia. O, dit en altres termes, l'ajut que pot oferir la Filosofia ha de passar per damunt de la nua remissió a la situació cultural o a l'actualitat d'un problema. Per tot això, el mitjà de pensament de la Filosofia és alhora el mitjà de la mediació en l'ensenyament de la Filosofia. La meta de l'ensenyament de la Filosofia així concebut és també per a Rohbeck un "ajut orientatiu" que ha d'estar efectuat per mitjà de la participació en la tradició cultural i per mitjà de la crítica a la legitimació de la universalització dels model. Tal crítica, però, no la condemna, tal vegada la salve: ella defensa la legitimació relativa de la universalització filosòfica⁽¹¹⁾.

Després de la glossa de les posicions de Schmucker-Hartmann, Hengelbrock i Rohbeck, cal tancar aquest capítol sobre la Didàctica de la Filosofia a Alemanya. Ara bé, ho farem amb un annexe on donarem una breu llistat d'altres referències didàctico-filosòfiques actuals que ni han estat comentades fins ara, ni pertanyen a la didàctica marxista de la Filosofia que veurem al capítol següent.

(11).- A l'hora de buscar arguments d'autoritat per a la seua posició, Rohbeck fa ús a més de les tesis que ja hem vist d'E. Martens, P. Heintel o Th. Macho, d'altres com ara: Th. W. Adorno: *Philosophische Terminologie*, Frankfurt a. M., 1973-1974 -pel que fa a la peculiaritat dels conceptes filosòfics i de l'objecte de la Filosofia-, H. Holzey - W. Ch. Zimmerli (edic.): *Esoterik und Exoterik der Philosophie*, Basel/Stuttgart, 1977.

Annexe: Altres referències didàctico-filosòfiques.

Altres referències, de les qual només poden oferir una breu resenya, però que donen notícia de l'extensió del debat didàctico-filosòfic (més enllà del nostre país o dels àmbits francès, anglès i alemanys, que ja hem vist; o del marxista, que veurem) són les següents:

Actas del primer Congreso nacional de Filosofía [Argentina] (Mendoza, marzo-abril 1949), Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1950.

Actas del segundo Congreso nacional de Filosofía en Argentina (Córdoba, marzo-abril 1971). Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1973.

II Congreso nacional de enseñanza de la filosofía (San José de Costa Rica, 6-7 abril 1972), publicat a la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, vol. 9 (1971), pàgs. 345-387.

Memorias del XIII congreso internacional de Filosofía (México, 7-14 septiembre 1963). México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963, 4 vols.

Atti del II Congresso Internazionale sul Tema Filosofia e Insegnamento (Milano, 1-2 novembre, 1961), editades per A. Cantoni.

Atti del XXIII Congresso Nazionale di Filosofia: "La ricerca filosofica e l'insegnamento della filosofia in Italia" (Roma, 18-21 març, 1971). Publicat a Roma, per edit. Ateneo, 1971.

Atti del II Convegno di studi: "L'insegnamento della filosofia" (Messina, maig 1974), Messina, Editrice Peloritana, 1974.

Bolletino della Società Filosofica Italiana, edit. per la Societat Filosòfica Italiana, trimestral, publicat a Roma.

Filosofie & Praktijk, revista de la Societat de Filosofia a l'ensenyament a Holanda, editada a Minderberg (Holanda).

Schweizerischen Verbandes des Philosophielehrer an Mittelschulen. Revista de la Societat Suïssa de Professors de Filosofia de l'Ensenyament Secundari. S'edita a Villars-sur Glane (Suïssa).

3. La didàctica problemàtica de la Filosofia Marxista.

Les transformacions als països realment socialistes estan d'actualitat. Llavors, potser interessant tornar els ulls cap a l'ensenyament que s'hi fa de la Filosofia i les reflexions que ha provocat.

Els problemes de qualsevol didàctica de la Filosofia també han estat ben palesos per als filòsofs marxistes. Aquest han desenvolupat als darrers anys un cos teòric ben suggerent. L'anàlisi de la Didàctica de la Filosofia Marxista⁽¹⁾ exigeix un moviment d'aproximació que ha de glossar:

- 1.er. El problema dels mètodes d'ensenyament per al marxisme.
 - 2.on. L'anomenat "mètode problemàtic" d'ensenyament.
 - 3.er. L'aplicació del mètode problemàtic a l'ensenyament de la Filosofia.
- a) El problema dels mètodes d'ensenyament per al marxisme.

El marxisme accepta d'Hegel la crítica a l'escisió entre mètode i ciència, quelcom que està ben present a la redacció de Karl Marx de la seua crítica de l'economia política, als plans de Lenin per a elaborar una dialèctica materialista i als assaigs dels filòsofs soviètics, que hi extreuen com a conclusió la coincidència de la dialèctica, la lògica i la teoria del

(1).- No és possible ací explicar els trets fonamentals de la Filosofia Marxista. Cal recordar allò que hem dit a la Part Segona, II, 1, a ("Marx"); III, 3, c) ("Lenin"); IV, 2 (Filosofia Marxista actual). A més, hom pot consultar les obres de l'Acadèmia de Ciències de la Unió Soviètica, com ara: *Fonaments de la filosofia marxista-leninista*, part I: Materialisme dialèctic; part II: Materialisme històric; sota la direcció de F. Konstantinov (hi ha una vers. cast. publ. a Moscú, edit. Progreso, 1977, 2 vols.); *Història de la Filosofia*, tom I: Història de la filosofia permarxista; tom II: Història de la filosofia marxista-leninista i la seua lluita contra la filosofia burgesa, sota la direcció de M. T. Iovchuck, T. I. Oizerman i I. Y. Schipanov (també n'hi ha vers. cast., Moscú, edit. Progreso, 1978, 2 vols.); *Diccionari de Filosofia*, edició de l'Editorial de Literatura Política, 1980 (vers. cast.: Moscú, edit. Progreso, 1984) i *Enciclopèdia Filosòfica*, Moscú, edit. Enciclopèdia Soviètica, 1983 -en aquest cas, i en la majoria dels següents, donarem en català els títols originals-.

coneixement⁽²⁾. Resta garantida així la relació entre el mètode dialèctic i els mètodes pedagògics, doncs aquests són el que ha de servir per a la transmissió dels coneixements.

Als darrers anys el problema dels mètodes d'ensenyament ha estat força discutit al si de la reflexió psico-pedagògica marxista⁽³⁾. Hi ha un acord bàsic

(2).- D'entre els autors que més han tractat d'aquesta qüestió, cal citar Bonifati M. Kédrov i Pável V. Koprín. Les obres del primer es perllonguen durant un ampli període, com ara: *Els canvis quantitativus i qualitativus en la natura* (Moscó, 1946); *La negació de la negació* (Moscó, 1962); *La unitat de la dialèctica, la lògica i la teoria del coneixement* (Moscó, 1963), "Els plans de Lenin per a l'elaboració de la dialèctica materialista", en *Ciències Socials Contemporànies*, 1974 (hi ha vers. cast.: "Problemas Actuales de la Dialéctica Materialista", en *Problemas del Mundo Contemporáneo*, núm. 32, 1978, pp. 28-63), "Al voltant de la metòdica de l'exposició de la dialèctica de l'abstracte i del concret", en *Qüestions de Filosofia* (edic. rusa), núm. 1, 1978. De les obres del segon destaquen: *La dialèctica com a lògica* (edic. rus. Kiev, edit. Escola Superior, 1961); *Introducció a la gnoseologia marxista* (Kiev, edit. Dumka, 1966); *Dialèctica, lògica i ciència* (compilació d'articles, Moscó, edit. Nauka, 1973), *La dialèctica com a lògica i teoria del coneixement*, Moscó, edit. Nauka, 1973), *Fonaments gnoseològics i lògics de la ciència* (Moscó, edit. Misl, 1973), "Concepció marxista-leninista de la dialèctica com a teoria del coneixement i la lògica", en *Ciències Socials Contemporànies*, 1974 (vers. cast. citada supra, pp. 64-90).

(3).- Cal destacar els estudis de S. I. Arjanguelski, com ara *Conferències sobre teoria de l'ensenyament en l'educació superior* (vers. rus. Moscó, edit. Escola superior, 1974), "Al voltant d'alguns postulats lògics de la teoria de l'ensenyament en l'escola superior", en *Educació Superior Contemporànea*, 4/2/77; *El procés docent en l'educació superior* (Moscó, 1980); Yu. K. Balanski, com ara, "Mètodes d'estimulació de l'activitat cognoscitiva dels escolars", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 2, 1980; M. A. Danilov; Y. Durasievih, autor d'"Alguns problemes sobre la teoria i pràctica dels mètodes d'ensenyament en l'escola general mitja", *Seminari nacional a dirigents metodològics i inspectors*, Mined, 1977, 3.ª part; B. P. Esipov; E. I. Golant; E. I. Itelson; N. G. Kazanski, autor de, per exemple, "Cap al problema dels mètodes de l'ensenyament", en *Butlletí de l'educació superior*, núm. 2, 1970; I. I. Lerner, autor de "La funció bàsica de l'ensenyament problemàtic. Camins per al perfeccionament dels mètodes d'ensenyament", en *Instrucció Pública*, núm. 6, 1969; *L'ensenyament problemàtic* (Moscó, Znanie, 1976); M. M. Levina, amb "Al voltant de l'essència dels mètodes d'ensenyament", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 2, 1970; Z. Liudkevich; M. I. Majmutov, autor de "L'ensenyament problemàtic i les seues particularitats", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 9, 1970; *Teoria i pràctica de l'ensenyament problemàtic* (Kazan, edit. Tathnigoizdat de la Universitat de Kazan, 1972); *Organització de l'ensenyament problemàtic en l'escola* (Moscó, edit. Instrucció Pública, 1977), *Problemes sobre l'organització del procés de l'ensenyament problemàtic* (Kazan, edit. de la Universitat de Kazan, 1977), "Fonaments psico-pedagògics de l'ensenyament problemàtic i de les seues vies de desenvolupament", en el *Butlletí de l'Educació Superior*, núm. 2, 1978; *L'ensenyament problemàtic* (hi ha vers.

sobre la necessària unitat del treball del professor amb el dels alumnes, sobre la importància de la relació dels objectius del procés d'ensenyament i aprenentatge amb els mètodes didàctics, i sobre com aquests han de desenvolupar el pensament propi i l'assimilació creadora de coneixements. Ha estat ben diferent, però, tant la manera com els diversos autors han abordat les vessants dels mètodes d'ensenyament (destacant-hi els seus aspectes didàctics -Lerner, Perovski, Viatkin, etc.-, epistemològics -Arjanguelski, etc.-, la relació amb la gnoseologia marxista-leninista -Nizamov, etc.-), així com les classificacions que n'han ofert (prenent com a base aspectes ben diferents, com ara les tasques didàctiques determinades -Danilov, Durasievich, Esipov, etc.-, la relació de fonts de coneixements, recursos lògics i grau d'activitat -Majmutov, Vorovitskii-, l'articulació del procés d'ensenyament i el d'aprenentatge -Lerner, Skatkin-, la simplificació de sèries binàries -Raitkov, Verzilin- o el grau d'allò "problèmic" -Levina, Majmutov, Mochalova-, qüestió sobre la qual hom tornarà més endavant). Les discrepàncies al voltant de l'essència i la classificació dels mètodes d'ensenyament es reflexa en un insuficient tractament de la metòdica de l'ensenyament de la Filosofia marxista⁽⁴⁾.

cast.: Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1984); N. M. Mochalova, com ara "Al voltant dels mètodes d'ensenyament desenvolupadors", *Pedagogia Soviètica*, núm. 12, 1981; *Els mètodes de l'ensenyament problèmic i els límits de la seua aplicació* (Kazan, edit. de la Univ. de Kazan, 1979); N. D. Nikandrov; R. A. Nizamov, com ara *Fonaments didàctics de l'estimulació de l'activitat cognoscitiva dels estudiants* (Kazan, edit. de la Univ. de Kazan, 1975); E. I. Perovski, com "El problema del mètode en l'ensenyament", *Pedagogia Soviètica*, núm. 7, 1956; Raitkov; I. I. Reingrad, autor de *Formes i mètodes de l'ensenyament en l'educació superior* (Dniepopetrovsk, edit. de la Univ. de Dniepopetrovsk, 1972); E. I. Rezhbeck, amb *La investigació científica* (Rostov, edit. de la Univ. de Rostov, 1972); M. N. Skatkin, amb obres com "Els problemes actuals de la didàctica a la llum de la teoria del reflexe", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 8, 1973; *Perfeccionament del procés d'ensenyament* (Moscú, Pedagogia, 1971); N. M. Verzilin; L. G. Viatkin, amb el seu *Manual de l'ensenyament problèmic* (Saratov, edit. de la Univ. de Saratov, 1974); P. I. Vorovitskii. A més a més cal esmentar la "Conferència Nacional dedicada al problema dels mètodes d'ensenyament", celebrada a Leningrado, l'any 1978.

(4).- Excepció feta d'alguns treballs amb pretensió taxonòmica i adreçats a l'educació superior, com ara, per exemple, els d'A. T. Nelep (*Problemes teòrics de la metòdica de l'ensenyament de la filosofia marxista-leninista*, Kiev, edit. Escola Superior, 1973), que parteix de la

És possible, però, determinar les característiques que hauria de tenir aital mètode. Segons els principis de la Filosofia marxista, les característiques del mètode haurien d'ésser: l'impulsar una argumentació científica i creadora basada en l'ús metòdic de les contradiccions dialèctiques i lligada a l'anàlisi multilateral dels fenòmens i dels processos (principis de científicitat i activitat creadora), quelcom que ha de permetre seguir un criteri historicista, flexibilitzar l'anàlisi dels conceptes, fornir els estudiants amb els fonaments de la concepció dialèctico-materialista del món, tot i afavorint la crítica a la Filosofia burgesa contemporània (principi del partidisme proletari), mitjançant la qual cosa l'estudiant ha d'assolir un alt nivell ideo-polític i teòric que ha d'afavorir la formació de llurs conviccions i la relació amb la praxis (principi de la vinculació de la teoria amb la pràctica). I això en circumstàncies concretes, tot i afavorint l'aprenentatge (principis de consideració del perfil del estudiants, de consecutivitat lògica, d'assequibilitat). Aquest objectius són coherents amb les funcions que aconsegueix per al marxisme el coneixement filosòfic: explica els esdeveniments, ajuda a conèixer i transformar el món i possibilita l'orientació axiològica de l'home, ajudant-lo a assimilar el seu paper en la història i al sentit de la seua activitat.

b) L'anomenat "mètode problemàtic" d'ensenyament.

Es clar que per a l'assoliment dels objectius que es proposa el marxisme, ha de caldre un sòlid aparell didàctic. Cap als anys cinquanta una sèrie de pedagogs soviètics intenten d'aprofundir el llegat dels didactes clàssics, tot i centrant l'atenció a la necessitat d'una revisió dels mètodes

teoria de la direcció, i M. Martínez Llantada et al., de Cuba (*Metodología de la enseñanza de la filosofía*, La Habana, foll. del Inst. Sup. Pedag. "Enrique José Varona", 1983, 2 vols.), amb una pregonera formació pedagògica; de la mateixa autora *La enseñanza problemática de la Filosofía Marxista-Leninista*, La Habana: Edit. Ciencias Sociales, 1987).

d'ensenyament. Cal esmentar en aquest intent les obres de M. A. Danilov i V. P. Esipov⁽⁵⁾. Aquest esforç donaria fruit cap a la meitat dels anys seixanta, quan començarien a aparèixer nombroses contribucions al voltant d'allò que s'hi anomena "mètodes problemàtics" d'ensenyament, tant a la Unió Soviètica, on cal esmentar, entre altres, Kudriatsev, Vilkeev, Lerner, Matiushkin, Majmutov, Maksimova, Vergasov, Garunov, etc.⁽⁶⁾, com a altres països socialistes⁽⁷⁾. Fins

(5).- M. A. Danilov és l'autor de "Cap al problema dels mètodes d'ensenyament en l'escola soviètica", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 10, 1956; "La teoria leninista del reflexe i el procés d'ensenyament", *Ibid.*, núm. 1, 1968, i "Al voltant d'allò problemàtic en l'ensenyament", *Instrucció Pública*, núm. 1, 1973.

(6).- De T. V. Kudriatsev poden esmentar-se les obres següents: *Al voltant de les experiències en l'ensenyament problemàtic* (Moscó, edit. Escola Superior, 1967); "Al voltant de l'ensenyament problemàtic", en *Pedagogia Soviètica*, 1967, núm. 7; "Algunes qüestions psicològiques-pedagògiques de l'ensenyament problemàtic", *Ibid.*, 1967, núm. 8; *Cap a la pedagogia, didàctica i metòdica de l'ensenyament problemàtic*, Materials del III Congrés de la Societat de Psicòlegs de la URSS, V. II (Moscó, 1968) i *L'ensenyament problemàtic i programat* (Moscó, Znanie, 1973). Algunes obres de D. B. Vilkeev són, per exemple, el seu llibre *L'activitat cognoscitiva dels estudiants durant l'ensenyament problemàtic de les ciències en l'escola* (Kazan, edic. de la Univ. de Kazan, 1967) i els seus articles: "Plantejaments de qüestions problemàtiques en el procés d'ensenyament de les ciències fonamentals", *Pedagogia Soviètica*, núm. 9, 1967, i "Al voltant de l'essència i alguns principis de classificació de les situacions problemàtiques", en *Ibid.*, núm. 3, 1974. I. I. Lerner és l'autor de "La funció bàsica de l'ensenyament problemàtic. Camins per al perfeccionament dels mètodes d'ensenyament", en *Instrucció pública*, núm. 6, 1969, i *L'ensenyament problemàtic* (Moscó, Znanie, 1974). D'A. M. Matiushkin podem citar: "Les regularitats psicològiques del pensament en el procés de l'ensenyament problemàtic", en *Pedagogia Soviètica*, núm. 9, 1969; "Aspectes teòrics de l'ensenyament problemàtic" i "Classificació de les situacions problemàtiques", en *Aspectes de Psicologia*, núm. 5, 1970, i *Les situacions problemàtiques en el pensament i en l'ensenyament* (Moscó: Pedagògica, 1972). M. I. Majmutov és l'autor d'"Algunes particularitats de l'ensenyament problemàtic", *Pedagogia Soviètica*, núm. 9, 1970; *Teoria i pràctica de l'ensenyament problemàtic* (Kazan, edic. de la Univ. de Kazan-edit. Tathnigoizdat, 1972); *Organització de l'ensenyament problemàtic en l'escola* (Moscó, edit. Instrucció Pública, 1977), *Problemes sobre l'organització del procés d'ensenyament problemàtic* (Kazan, edit. de la Univ. de Kazan, 1977), "Fonaments psico-pedagògics de l'ensenyament problemàtic i camins del seu desenvolupament", *Butlletí de l'educació superior*, núm. 2, 1978; a més de la traducció al castellà de *La enseñanza problemàtica* (La Habana: edit. Pueblo y Educación, 1984). V. N. Maksimova és l'autor, entre altres obres, de "Possibilitats d'acció de l'ensenyament problemàtic en l'interès cognoscitiu dels estudiants", en *Actuals problemes pedagògics i psicològics en l'ensenyament i en l'educació* (Moscó, edit. Escola Superior, 1970) i "L'interès cognoscitiu i l'ensenyament problemàtic", *Aspectes de Psicologia*, núm. 4, 1973. Són obres de V. M. Vergasov, "La utilització dels elements de l'ensenyament problemàtic en les

Fins i tot, alguns autors defensen que els "mètodes problemàtics" arriben a constituir un principi de l'ensenyament, un sistema, un nou tipus d'ensenyament, un enfocament o un estil de treball, tots ells adreçats a substituir l'assimilació reproductora del estudiant per una assimilació creadora. Aquesta és possible quan l'alumne desenvolupa un "pensament creador", que té com a fruit la "creació", el tipus superior de reflexe, fonamentat en sòlids coneixements i en l'originalitat del subjecte, per al qual és la forma superior d'activitat, la seua essència, allò que permet la seua integritat, tot i fent possible l'autoactivitat. Es clar que un "pensament creador" haurà de fonamentar-se en la "lògica de les coses" (que és també la lògica de la realitat subjectiva, dintre de les tradicions dialèctiques), per la qual cosa esdevenen bàsics llurs principis estudiats pel marxisme, com ara el principi del començament de la formació de sistemes, el del trànsit d'una categoria com a negació dialèctica a una altra, el de l'ascensió d'allò abstracte a allò concret, el de la unitat d'allò lògic i d'allò històric, etc. A més d'aquest

conferències de l'educació superior", en *Estimular l'activitat cognoscitiva dels estudiants en l'Escola Superior* (Kiev: edit. de l'Escola Superior, 1974); "L'ensenyament problemàtic, concepte i contingut", en *Butlletí de l'Educació Superior*, núm. 6, 1976, i *L'ensenyament problemàtic en l'educació superior* (Kiev, edit. de l'Escola Superior, 1977). M. G. Garunov és l'autor de: "L'ensenyament problemàtic per als futurs mestres", en el *Butlletí de l'Educació Superior*, núm. 4, 1976, i "Utilitzant els mètodes problemàtics d'exposició", *Ibid.*, núm. 7, 1977. Altres autors marxistes preocupats per aquestes qüestions són: T. G. Anufrieva, G. V. Artemieva, V. J. Arutiunov, B. Badmaev, T. V. Bedniaguina, V. M. Beldian, O. V. Biletski, A. A. Bochkarieva, V. V. Bondarenko, N. G. Dairi, N. N. Gentz, G. P. Gorielova, A. I. Guebos, P. Ilieichev, T. A. Ilina, I. A. Ilniskaya, V. V. Jivulashbili, P. I. Kabanov, M. I. Kruglitzk, A. T. Lukianov, I. I. Marinko, A. G. Marxshruv, E. I. Mingazov, N. M. Mochalova, F. F. Nashbin, V. P. Patrin, P. I. Pidkasisti, A. I. Polosa, D. K. Pirliepski, T. I. Shamova, V. Shuman, V. Skuganovich, V. V. Tabachinski, L. G. Viatkin, E. T. Vigonai i M. Zelenski.

(7).- Encara que aquesta denominació sembla cada vegada més provisional, farem esment dels búlgars Vetkov i Markov, els polonesos Bartetski, Lex, Okon i Kupisevich, alemanys (de l'antiga RDA) com ara Vek, de Txecoslovàquia, com M. Tsipro, i Cuba, com la cordial professora Martínez Llantada, ja esmentada. Recentment han aparegut en castellà alguns títols importants adreçats a estudiants de Filosofia, com ara: A. Rakitov: *Fundamentos de Filosofía*; A. Titarenko, et al.: *Ética* i Alexandra Guetmanova: *Lógica* (Moscú, editorial Progreso, 1986, les edicions orig. i 1989 les traduccions).

principis, defineix l'ensenyament problemàtic el seu fonament essencial: donat el caràcter contradictori del coneixement, esdevé un objectiu el que l'estudiant arribe a assimilar el mètode dialèctic-materialista del pensament, tot i reflexant i resolent les contradiccions, per la qual cosa el procés de recerca és decisiu a l'aprenentatge. El professor haurà d'aconseguir que l'estudiant s'ubique en "situacions problemàtiques", prenent de crear-li una "base orientadora". Les situacions problemàtiques presenta vessants conceptuals i motivacionals, tot i formant-se mitjançant les etapes següents: selecció de continguts, anàlisi de nous fets, determinació de la contradicció, determinació d'allò conegut, determinació de les possibilitats d'explicar-los, determinació d'allò buscat. De les nombroses classificacions de les situacions problemàtiques formulades, cal arrebregar la d'A. V. Borzenko, tot i referida a aquelles pròpies de l'ensenyament filosòfic. Aquestes serien: a) anàlisi dels moments més importants de la història del coneixement (formació d'un concepte), b) determinació de paradoxes a partir de les contradiccions fonamentals de la ciència, i c) realització d'un esquema, preparació d'una ponència o un treball referatiu mitjançant la solució de tasques adreçades a cercar nous criteris, els quals són desconeguts per a l'alumne. Quan la situació problemàtica, amb la contradicció que inclou, és assimilada pel subjecte, parlem de "problema docent". Així doncs, pel que fa a la Filosofia marxista, cal analitzar els problemes fonamentals de la ciència filosòfica i com haurien d'estar resolts pel pensament filosòfic dintre de cada època. Donat un "problema docent", l'estudiant ha de resoldre-ho mitjançant les "tasques problemàtiques" d'exercitació, de fixació o de recerca. Per exemple: tasques de vinculació causal, lògico-històriques, analítico-sintètiques, inductiu-deductives, teòric-pràctiques, d'anàlisi metodològica, etc. en definitiva, hi es tracta de reflexar l'activitat de recerca del subjecte d'aprenentatge amb l'objectiu de resoldre el problema plantejat, sobre la base de coneixements o raonaments determinats o nous modus d'acció; és, doncs, una recerca sobre allò "problemàtic".

c) L'aplicació del mètode problemàtic a l'ensenyament de la filosofia.

Després de definir força breument l'anomenat "mètode problemàtic", podem parar esment sobre llur aplicació al procés docent de la filosofia. Ha de restar clar, per una banda, que aquesta aplicació no és pas sols una qüestió, diguem-ne, tècnica, doncs implica tota una concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge, on és central que professor i alumne entren en dinàmiques de recerca, conclusió que també ha estat assolida pels moderns desenvolupaments de la didàctica no-marxista (quelcom clàssic desde les reivindicacions de l'escola nova fins les darreres teories del curriculum de Stenhouse i llurs deixebles). Per altra banda, l'ensenyament problemàtic s'ens presenta, en primer lloc, fornint una fèrtil orientació a mètodes clàssics i, en segon lloc, apareix com la metodologia més coherent amb la filosofia marxista-leninista. Vegem aquestes dues qüestions.

S'han proposat com a mètodes d'ensenyament problemàtic en el procés docent de la filosofia els següents: a) l'exposició problemàtica; b) el mètode de la recerca parcial; c) la conversa heurística; d) el mètode investigatiu. A l'exposició problemàtica el professor no comunica coneixements acabats, sinó que demostra la dinàmica de formació i desenvolupament dels conceptes, és a dir, reconstrueix parcialment la història d'una concepció científica. La forma d'ensenyament pròpia d'aquest mètode problemàtic és la conferència, sota la forma d'un monòleg o d'un diàleg. El mètode de recerca parcial és l'emprat per l'estudiant quan el professor, al no resoldre completament el problema, ho deixa per a que siga la base d'un seminari, que pot orientar-se polèmicament, tot i tractant ponències, treballs referatius, conferències tèbriques, recerca sociològica, etc. Dintre d'aquests seminaris és on troba el seu sentit la conversa heurística, on s'hi arrepleguen els resultats de la recerca independent dels estudiants. El professor hi pot graduar la dificultat de les qüestions que

planteja, de les hipòtesis que s'hi analitzen, etc. És adient per al treball de seminaris (amb conversa oberta, lectures comentades de fonts, col·loquis, etc.) i per a realitzar exàmens. L'anomenat mètode investigatiu integra els resultats del treball independent i de les experiències acumulades, amb un alt nivell d'activitat creadora. És doncs l'escaient per a treballs de curs i diplomatura. Es tracta, en definitiva, de que la lògica de l'aprenentatge siga cada vegada més pròxima a la lògica de la recerca.

L'ensenyament problemàtic es presenta com la metodologia més coherent amb la filosofia marxista-leninista, doncs les tesis teòriques d'aquesta s'entenen en relació amb els problemes filosòfics dels quals sorgiren, camí de formació que resta ben pales amb la metodologia problemàtica. L'objectiu no és pas una assimilació mecànica, sinó dialèctica, és a dir, que l'estudiant arribe a copsar les categories de la filosofia marxista no com a fórmules, sino com a conclusions del coneixement, la qual cosa augment l'efectivitat del procés pedagògic, activa l'assimilació creadora, assolint-se així coneixements més sòlids i pregons.

Complement:

El testimoni d'un "malvat" professor de Filosofia (novembre de 1983).

El llibre *El tren de Finlàndia*, del professor italià Toni Negri, està constituït pels plecs del diari de l'any 1983 d'aquest marxista. Comença amb el seu judici per l'anomenat "procés 7 d'abril". Des d'aquest dia de 1979 havia estat detingut, amb unes 30 persones més, a les que hi hauria que afegir centenars de detencions més a la tardor de 1980. Després de quatre anys de prissió preventiva -més enllà dels terminis constitucionals- i d'un llarg procés va estar absolt de l'assassinat d'Aldo Moro i altres 17 persones -acusacions que provenien de les dubtoses declaracions d'"arrepentits" de les Brigades Roges-, encara que va sofrir la condemna a 30 anys per insurrecció contra l'Estat. L'argument emprat per la judicatura és un clar exemple de l'anomenada fal·lacia idealista: no és possible que Negri i altres destacats intel·lectuals de l'esquerra extraparlamentària s'haguessen ocupat durant més de deu anys parlant d'insurrecció armada contra l'Estat (i com no parlar-ne en la tradició marxista?), i no haguessen fet res per materialitzar-la; si havien fet algo, doncs, havien d'ésser condemnats. En juliol de 1983, abans que acabara el procés, va estar elegit a la Cambra de Diputats, a Roma, Nàpols i Milà. Cap a la fi de l'estiu marxa a França on es un refugiat polític. Dels primers moments a París, trobem aquest testimoni sobre l'ensenyament de la Filosofia:

"He sido elegido miembro extranjero del consejo del *Collège International de Philosophie*. Esta decisión de los amigos y colegas me ha hecho muy feliz. Sé muy bien que no merezco este honor. Pero soy joven y capaz de un gran esfuerzo. Me gusta enseñar. Tengo aún muchas cosas que decir. En todo caso, esta ocasión didáctica me compromete en el duro trabajo de la reconstrucción científica. La crisis de los métodos y de los modelos. Y sin embargo, el desastre no es tan profundo como se ha descrito. Demasiado numerosas son las liquidaciones apresuradas. El tiempo no perdona, a fin de cuentas, las modas. El

tiempo: es ya mi tema filosófico y a él vuelvo a menudo, continuamente. El antagonismo de los valores temporales me parece en cualquier caso la única llave posible para abrir las puertas cerradas por la crisis de mi teoría del valor y de la ontología marxiana. Percibo en el *Collège* un fuerte interés por la reconstrucción de una filosofía de la esperanza. Parece que por fin las teorías del desastre y del nihilismo epistemológico están a la defensiva, incluso en Francia, su tierra de elección. No sé bien si conseguiré volver a abrir un camino de gran apertura ontológica - ahora, tan cerca del ser, en ese terreno de antagonismo puro e irresoluble que justamente ha construido. Es difícil. Pero yo quiero aportar mi contribución. La enseñanza es hermosa. Se me acumulan los recuerdos - las entusiasmantes lecciones en Padua, los seminarios del instituto, y luego los encuentros en el extranjero o en otras universidades, donde lograba dar cuerpo a mi pensamiento, diciéndolo más que escribiéndolo. Esa emoción profunda que, en el coloquio de enseñanza impulsa a la búsqueda de la claridad, casi como una excavación que uno realiza en sí mismo, alentado por los demás y su necesidad de comprensión. Y el ánimo se estremece a menudo ante las dificultades. La enseñanza es siempre, o puede ser siempre un método de investigación. En la comunicación, los materiales acumulados en la investigación se disponen en una nueva figura. *Darstellung*, la llamaba Hegel. Pero su alta dignidad no le es concedida por el hilo metafísico que Hegel pretende desenredar -sino más bien le es dada por la intensidad, la corporeidad de la comunicación. Siento una increíble necesidad de restablecer esta dimensión corpórea de la comunicación, de reajustar las medidas de la relación con lo real. En la comunicación se forman conceptos que la crítica ignora a menudo. Por supuesto, la crítica es fundamental, pero ¿cómo ejercerla si el concepto no se construye de manera viva en la complejidad de la comunicación con sus interlocutores? Los años pasados en la cárcel han sido para mí una especie de intrusión, de incursión en el vacío. Ahora padezco este vacío de la comunicación como un residuo, como pasividad. Con cierta inercia. La enseñanza puede obligarme a romper esa inercia y a volver a colocarme en un *milieu* viviente. Debo encontrar

el valor de volver a lanzarme al agua y nadar. La reanudación de la enseñanza es la condición del éxito de mi práctica en el terreno político y en la vida. ¡Qué grato resulta el esfuerzo de la enseñanza! Recuerdo el miedo, el auténtico temblor con que me enfrentaba a los seminarios sobre "*Marx más allá de Marx*", en la Escuela Normal superior, situada en Rue d'Ulm -antes de entrar tenía que beberme un *Calvados*. Hoy mi inquietud será aún más grande. Es una nueva educación de mí mismo que debo imponerme. La enseñanza exige una gran generosidad - es como desnudar la propia conciencia científica para mostrarla, para después revestirla lentamente. Este momento de desnudez es esencial - por sufrido o provocador que sea. Es fundamental porque en la enseñanza sólo una subjetividad pura puede aceptar el diálogo abierto y la libertad de coloquio. Cuando los profesores, en el 68 y después, rechazaron esta desnuda condición de libertad, no defendían la sustancia de la enseñanza, más bien la negaban. Hoy, en la dificultad de mi situación, reanudar la enseñanza me parece un acto de esperanza.

(Paris, 22 de noviembre)."

(Toni Negri: *El tren de Finlandia*, vers. cast.: Madrid, Libertarias / Prodhufi, 1990, pp. 377-379).

QUARTA PART

BIBLIOGRAFIA, INDEX DE NOMS
I TAULA GENERAL.

QUARTA PART: BIBLIOGRAFIA I INDEX

T A U L A

I. BIBLIOGRAFIA.

1. Introducció bibliogràfica a la Didàctica de la Filosofia.

2. Bibliografia, segons l'index:

I. Llibres de text.

1.1. Llibres per al curs d'història de la
Filosofia.

1.2. Llibres per al curs de Filosofia.

1.3. Llibres per al curs d'Ètica.

1.4. Llibres antics per a l'ensenyament
de la Filosofia.

II. Obres de Didàctica de la Filosofia.

2.1. Llibres de Didàctica de la
Filosofia.

2.2. Articles de Didàctica de la
Filosofia.

2.2.1. Revistes de Didàctica de
la Filosofia.

2.2.2. Revistes filosòfiques.

2.2.3. Revistes pedagògiques.

2.3. Obres metodològiques i vocabularis.

2.4. Repertoris bibliogràfics.

II. INDEX D'AUTORS.

I. BIBLIOGRAFIA.

1. Introducció bibliogràfica a la Didàctica de la Filosofia⁽¹⁾.

"Tan sols per miracle podràs fer un treball decorós ensenyant Filosofia"
(Ludwig Wittgenstein, 1940).

La didàctica de la filosofia no s'h desenvolupat a l'Estat espanyol, a diferència d'altres països, com una àrea de coneixement pedagògica particular. La filosofia mai ha hagut d'acreditar la seua presència a l'Ensenyament Secundari perquè aquest es va concebre tot just com una extensió de la facultat menor d'Arts o Filosofia (Reial Cèdula, 1807). Des de fa dos segles, els governs conservadors i els progressistes s'han alternat en orientar-la segons precises comeses propagandístiques, fins el punt d'alentar en ments crítiques el dubte sobre una substantivitat pròpia. Dubte que s'ha reforçat per l'absència de col.laboració entre didactes i filòsofs. Com veïns mal avinguts, han gustat d'amagar els seus deutes mutus, i han hagut de passar molts anys per a que recuperessin aquells l'orientació crítica davant el currículum, que els puga salvar de l'eficientisme carrincló, i tal vegada passen molts anys més per a que aquests advertiren definitivament que filosofia és allò que ensenyen els professors de filosofia.

L'esforç de Sísif.

Més enllà de la "filosofia oficial del franquisme" (Cfr. A. Arostegui, *Revista de Filosofia y de Didáctica Filosòfica*, I (1983), 1, pp. 99-116), el primer intent seriós per "aggiornare" el discurs didàctico-filosòfico fou la

(1).- Reproduïrem ací l'article de Xavier Garcia Raffi i Francesc Jesús Hernández i Dobon: "Didàctica de la Filosofia", *Cuadernos de Pedagogia*, 189, pp. 78-79 (secció: bibliotema) per tractar-se d'una introducció a la bibliografia sobre aquest camp. No farem cap variació, llevat de corregir les errades i traduir l'article a la nostra llengua.

traducció del francès de *La Enseñanza de la Filosofía* (Madrid: Dirección General de EE.MM., 1967), conseqüència del clima creat per la reforma de les Escoles Normals (1965), En una situació de precarietat general i atjada per la lluita contra la dictadura, va resultar inusitadament brillant la polèmica de Manuel Sacristán (*Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Barcelona: Nova Terra, 1968) amb Gustavo Bueno (*El papel de la filosofía en el conjunto del saber*. Madrid: Ciencia Nueva, 1970), amb les seues seqüeles de traduccions (Jean Piaget, J. F. Revel, F. Chatelet, etc.) i d'"intervencions" incendiàries que tal vegada caldria desempolsar (el número 3 [1975] de *Zona Abierta* -amb articles de M. Marzoa, Sádaba, Savater, Quintanilla, etc.- o el llibret dels també professors de filosofia, Carlos Díaz i Félix G. Moriyón, *Ensayo de pedagogía utópica*, Madrid, Zero, 1975 i 1977, rescabalen de la dificultat de trobar-los).

Després de la LGE (1970), les possibilitats que oferiren els ICE a professors entusiasmats amb la renovació pedagògica es materialitzaren en importants obres sensiblement tenyides pel context. Així, mentre l'anàlisi catalana es reflexava en *El estudio de la lógica en BUP*, de J. J. Acero (Barcelona, ICE de la UCB, 1978), l'escola salmantina alentava estudis històrics (amb diversos articles d'A. Heredia Soriano, V. Muñoz Delgado, etc.). A València, on s'estenia l'interès històric i analític, veren la llum una col·lecció de "Materials per a l'estudi de la Història de la Filosofia" i una sèrie de traduccions d'obres de "The Open University". A Alacant, dintre de la mateixa línia, s'edita un volum d'estudis sobre el contingut de textos i l'anàlisi conceptual (1981). L'ICE de Granada, amb una orientació més oberta, estimulava manuals (L. Martínez Drake: *Filosofía*, 1975), obres metodològiques (A. Capitán Díaz: *Comentario de textos filosóficos*, 1975), revisions (R. Jerez Mir: *La Filosofía en el Bachillerato*, 1979) i experiències (B. López Molina: *Cálculo lógico*, 1979 i 1982, i *Un modelo de acción docente*, 1981). Sense dubte destaquen, per l'actualització pedagògica i el rigor analític, les obres *Programación de Filosofía* (3.º de BUP) de Ismael Guallar i l'"Informe 2",

La enseñanza de la Filosofía en BUP y COU, una avaluació estadística del programa vigent realitzat per varios autors, ambdues publicades per l'ICE de Saragossa en 1978 i 1982 respectivament.

L'esgotament dels programes de filosofia de Secundària de 1975 promou l'avenç del discurs didàctico-filosòfic en dues direccions: per una banda, l'intent de reactualitzar-los pedagògicament que efectuen Víctor Santiuste i Francisco Gómez de Velasco, *Didáctica de la Filosofía* (Madrid: Narcea, 1984) -llibre que suposa de facto una revisió de text citat d'Ismael Guallar, que es mou com aquell en l'anomenat paradigma eficientista- i l'obra de César Tejedor Campomanes, *Didáctica de la Filosofía* (Madrid: SM, 1984), situada en el mateix terreny; d'altra banda, apareixen assaigs més experimentals, orientats envers la creació de programes alternatius, centrats en un replantejament de l'activitat de l'alumne en classe, com ara *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica* (Madrid: Anaya, 1982), d'Ignacio Izuzquiza -autor també de la no menys fonamental *Guía para el estudio de la Filosofía*, Barcelona: Anthropos, 1986-, el llibre *Método activo. Una propuesta filosófica*, de Maria Luisa Domínguez Reboiras y Bernardino Orio de Miguel (Madrid: MEC, 1985) o la *Crítica de la Didáctica de la Filosofía* (Valencia: Mestral, 1985) del grupo Embolic.

L'oblit del logos.

L'esforç desplegat no ha fructificat en la constitució d'una didàctica de la filosofia suficientment estructurada. A més dels factors històrics ressenyats, no resulta menyspreable l'absència d'estudis històrics, d'anàlisis comparatius i de compilacions bibliogràfiques.

Pel que fa als estudis històrics, encara que disposem de treballs erúdots sobre figures fonamentals de l'ensenyament de la filosofia passada (per

citar alguns exemples notables, els d'Antonio Mestre sobre Gregori Mayans i Siscar, de Germán Zamora sobre Francisco de Villalpando, de l'esmentat A. Heredia Soriano sobre la filosofia "oficial" decimonònica o de Jaume Roura sobre Ramon Martí d'Eixalà) està per escriure's una història de l'ensenyament de la filosofia al nostre país.

Per altra banda, els estudis d'Educació Comparada en els distints sistemes docents, en allò referent a l'ensenyament de la filosofia que encapçalaren Eduard Fey i Vittorio Telmon (*Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern*, Münster: Aschendorff, 1978), sols ha oferit alguns articles dispersos i la compilació legislativa de l'esmentat Fey, *Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato español (1807-1957)* (Madrid: CSIC, 1975), tan laboriosa com precisada d'una contextualització històrico-educativa.

Antonio Bolivar va oferir una compilació bibliogràfica ("Didáctica de la Filosofía", *Revista de Filosofía y de Didáctica Filosófica*, any I, núm. 1 (1983), pp. 49-77, que hem completat al nostre *Manual bibliogràfic per a l'ensenyament filosòfic*, València, SFP de la Universitat de València, 1990. De les publicades a l'estranger, a més de les bibliografies d'E. G. Renda (1977) i G. Evesberg (1979), destacarem les més recents i exhaustives, com ara: Peter Vogel - Ingrid Stiegler: *Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht (1800-1979)*, Duisburg: Verlag für Pädagogische Dokumentation, 1980 (continuat per Brigitte Scheele - Beate Hentschel); Gerd Eversberg: "Auswahlbibliographie", en Horst Becker - Wulff D. Rehfus (ed.): *Handbuch des Philosophieunterrichts*, Düsseldorf: Schwann, 1986, pp. 486-498; Wulff D. Rehfus: "Auswahlbibliographie", *Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden*, Stuttgart - Bad Cannstatt: Frommann - Holzboog, 1986, pp. 206-217.

El paper de la Reforma.

En contrast amb la situació descrita, la Reforma actual no ha realitzat un parell de tasques fonamentals per al desenvolupament de la didàctica de la filosofia: documentar el debat amb aportacions estrangeres i estimular experiències innovadores.

Sobre les primeres, trobem a faltar la necessària traducció d'acreditats didactes de la filosofia de diverses corrents. Entre elles cal destacar: a) l'orientació "constitutivista" (per a la qual, la didàctica de la filosofia és constitutiva de la pròpia filosofia), en la qual destaquen: Ruth Dölle-Delmüller, Peter Heintel, Thomas Macho i, especialment, Ekkehard Martens, la *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik* (Hannover: Schroedel, 1979) del qual és ja una fita històrica, mentre que la *Philosophie* (Hamburg: Rowohlt, 1985), que ha editat junt amb Herbert Schnädelbach, és fonamental; Macho i Martens publiquen *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* (informació: Hans Oeding Postfach 4223, 3300 Braunschweig, Alemanya), sense dubte la millor revista del camp didàctico-filosòfic. Malgrat això, únicament s'ha traduït l'article de Martens "Didáctica de la Filosofía en Europa" (*Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, III, núm. 3 (1985), pp. 12-18, que fou "emprat" per una comissió de plumífers anònims del Ministeri per a pretendre censurar el *Symploké* de Bueno, Hidalgo i Iglesias; b) el corrent "paidològic" (la "paideia" filosòfica com a formació de la identitat del jo autònom i autoconscient) que compta amb Horst Becker i Wulff D. Rehfus, editors del monumental i ja citat *Handbuch der Philosophie-Unterrichts*; c) mereixen destacar-se també les aportacions heterogènies de J. Hengelbrock, Johannes Rohbeck, Josef Schmucker-Hartmann, etc.; d) la tradició marxista (referències al nostre article: "La enseñanza de la filosofía en los países socialistas", *Paideia*, XI, núm. 6 (1990), pp. 24-31 (revista editada per la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto. CEP Ciudad Lineal. García Noblejas 70, 28037 -

Madrid); e) les noves aportacions de l'escola analítica amb I. Scheffler, R. S. Peters, G. Ryle, P. H. Hirst, etc.

Les experiències més innovadores s'han desenvolupat al marge (sense ànim de marginalitat) de la Reforma. Destacarem els "Cuadernos para Filosofía y Ética" del grup de filosofia del Colectivo Pedagógico Adarra (informació: Licenciado Poza 31, 7.º 48011 - Bilbao, consulte's *Cuadernos de Pedagogía*, 167, pp. 47-51) i les publicacions del grup de filosofia del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet (Sants 1, baixos, 08924-Santa Coloma de Gramenet. Barcelona), que edita a més una original revista d'alumnes de filosofia: *Jo què sé?*

Tal vegada pel panorama descrit ha estat objecte d'interés entre alguns professors la proposta d'una "Filosofia per a nens" de Matthew Lipman (una anàlisi en R. S. Nickerson et al.: *Enseñar a pensar*, Madrid: Paidós/MEC, 1987, pp. 319-388), que ha alentat dues iniciatives: l'"Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia" (Mallorca 285, 08037-Barcelona), que edita la versió catalana del curriculum "Philosophy for Children" i el *Butlletí de Filosofia 6/18*, i el "Centro de Filosofía para Niños" (Fernán González 23, 2.º A. 28009. Madrid), que publica les traduccions castellanes del programa i la revista *Aprender a Pensar* (es pot consultar *Cuadernos de Pedagogía*, 83 pp. 29-33, i 156, pp. 57-59).

Esperem que el desenvolupament de la LOGSE contribuisca a cimentar opcions didàctiques madures dintre del camp que hem perfilat.

2. Bibliografia.

Les referències bibliogràfiques següents han estat ordenades segons la taula:

I. Llibres de text.

- 1.1. Llibres per al curs d'història de la Filosofia.
- 1.2. Llibres per al curs de Filosofia.
- 1.3. Llibres per al curs d'Ètica.
- 1.4. Llibres antics per a l'ensenyament de la Filosofia.

II. Obres de Didàctica de la Filosofia.

- 2.1. Llibres de Didàctica de la Filosofia.
- 2.2. Articles de Didàctica de la Filosofia.
 - 2.2.1. Revistes de Didàctica de la Filosofia.
 - 2.2.2. Revistes filosòfiques.
 - 2.2.3. Revistes pedagògiques.
- 2.3. Obres metodològiques i vocabularis.
- 2.4. Repertoris bibliogràfics.

Als diferents epígrafs s'assenyala el criteri d'ordenació. Les referències de llibres arregen en ratlles diferents l'autor, el títol i les indicacions editorials. Els articles es citen entre cometes. Les indicacions cronològiques de les publicacions periòdiques s'arregen amb les abreviatures catalanes (p. e. Gen = gener, Tar = tardor). De vegades s'afegeixen comentaris. Per una relació de les obres dels diferents autors, cal consultar l'índex d'autors i obres que apareix més endavant.

I. Llibres de text.

1.1. Llibres per al curs d'història de la filosofia.

Advertiment: El material bàsic per al curs d'història de la filosofia de CDU al districte universitari de la Universitat de València, Estudi General, és un conjunt de "dossiers", publicats per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, dins del Programa d'Innovació i Reformes Experimentals. Aquests "dossiers", que desenvolupen elements per a l'anàlisi d'una obra d'un filòsof, i llurs autors són:

* Quintás Alonso, Guillermo:
Plató / S. Agustí.

* García Roca, José:
Th. Hobbes.

* Sevilla Segura, Sergio:
J. J. Rousseau.

* Campillo Iborra, Neus - Ramos Valera, Manuel:
I. Kant.

* Marrades Millet, Julián:
G. W. F. Hegel.

* Prior Olmos, Angel:
K. Marx.

* Campillo Iborra, Neus:
J. S. Mill.

* Vera, Francesc:
A. J. Ayer.

* Díez de Pérez, Luis / Jiménez Redondo, Manuel:
M. Horkheimer / Th. W. Adorno i J. Habermas.

* Feliu Castellote, Salvador:
J. Ortega y Gasset.

Tots ells editats per fotocòpia a València, l'any 1988-1989. Durant els curs 1990-1991 aparegueren dues edicions més d'aquests "dossiers", publicades per la Direcció General esmentada, dintre de de la sèrie de dissenys curriculars bàsics de la reforma, i pel Servei de Publicacions de la Universitat de València i la mateixa Conselleria d'Educació i Ciència. Aquesta darrera edició en castellà i català (amb la coedició de l'editorial Tres i Quatre de València).

Altres materials que hom pot fer servir al curs d'història de

la filosofía, tot seguint l'ordre alfabètica de les editorials, són:

AKAL

* Arroyo Pineda, Julián.
Materiales para la Historia de la Filosofía. COU.
Madrid, 1987, 470 pp.

ALHAMBRA

Col. "Materiales Didácticos para el Estudio de la Filosofía".-

* Arnau, H. - Bria, Llatzer - Estany, L. - Fuente, P. de la -
Llorca, A. - Muñoz, C. - Admetlla, T - Sanjuan, A. - Tibau, T.
- Zapater, J.M.: Antología y Comentario de Textos.
Madrid, 1987, 685 pp.

Altres llibres de text.-

* Baig, A. - Bria, Llatzer - Codina, S. - Monserrat, M. -
Moreno, E. - Pedrals, J.: Iniciació a la Història de la
Filosofía. Temes i textos per al COU. Madrid, 1987, 375 pp.

* Arnau, H. - Baig, A. - Bria, Llatzer - Estany, A. - Fuente,
P. de la - Sanjuan, A. - Tibau, R.: Temes y textos de
Filosofía.
Madrid, 1987, 396 pp.

* García Mauriño, José M^a. - Fernández Revuelta, José
Antonio: Historia de la Filosofía. COU y Selectividad.
Madrid, 1988.

[16 quaderns, d'unes 14-34 pp. cadascú. Són:

1. Presocráticos.
2. Platón. Teoría de las Ideas y su antropología.
3. Aristóteles. Naturaleza y Ética.
4. Tomás de Aquino. Hombre y Dios.
5. El Renacimiento. Humanismo y Ciencia.
6. Descartes. Método y Realidad.
7. Hume. Conocimiento y Ética.
8. Rousseau. La Ilustración. Hombre y Sociedad.
9. Kant. El uso teórico y el uso práctico de la Razón.
10. Hegel. Dialéctica e Historia.
11. Comte. El Positivismo.
12. Marx. El Humanismo. Alienación e Ideología.

13. Nietzsche. La crisis de la Cultura Occidental.
14. Husserl. La Fenomenología.
15. Ortega y Gasset. El Raciovitalismo.
16. Wittgenstein. Filosofía y Lenguaje.]

Col. "Clásicos del Pensamiento" (ordenats pel número de la col.lecció).-[Col.lecció didáctica per iniciar-se en la lectura del textos filosòfics. Alguns títols també en català (c) i galleg.]

* Bria, Llatzer [Alberich, Joan (c)]:
Apología de Sócrates. Platón. (c)
Madrid, 176 pp.

* Beltrán, Jordi:
Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres. Rousseau. Madrid, 224 pp.

* Albó, Oriol:
El viaje del Beagle. Darwin.
Madrid, 206 pp.

* Sanjuan, Anselmo [Borrás, Rosa Mª (c)]:
El Manifiesto Comunista. Once Tesis sobre Feuerbach. Marx y Engels (c). Madrid, 1985 [1986 (c)], 127 [125 pp. (c)].

* Sartorio, Rafael:
Ética Eudemia. Aristóteles.
Madrid, 152 pp.

* Ojeda Peyra, Rafael - Olabuenaga, Alicia:
Carta a Meneceo y Máximas Capitales. Epicuro (c).
Madrid, 84 pp.

* Bria, Llatzer:
Utopía. Tomás Moro.
Madrid, 1986, 184 pp.

* Diaz, Carlos:
La Fenomenología. Hegel.
Madrid, 178 pp.

* Cifuentes, Luis Mª.:
Prolegómenos. Kant.
Madrid, 1986, 111 pp.

* Sartorio, Rafael:
Los Cínicos. Diógenes Laercio.
Madrid, 1986, 178 pp.

* Fuente, Pere de la - Granados, Xavier - Reus, Francesc:
Cartas Copernicanas. Galileo.
Madrid, 112 pp.

* Beltrán, J. - Djeda, R.:
El Banquete. Platón.
Madrid, 148 pp.

* Arnau, Hilari - Montaner, Pere:
Monadología. Leibniz.
Madrid, 1986, 124 pp.

* Plumed, A.:
El Príncipe. Maquiavelo.
Madrid, 154 pp.

* Arnau, H. - Gutierrez, J. M. [Bosch i Viciàna, Antoni -
Codina, Salvador (c)]: El Discurso del método. Descartes
(c).
Madrid, 140 pp. [104 (c)].

* Pérez Calvo, J. L.:
El hombre máquina. La Mettrie.
Madrid, 132 pp.

* García Borrón, J. C.:
La República. Platón.
Madrid, 1988, 96 pp.

* Nieto Blanco, Carlos:
La cuestión del Análisis Profano (I-V). Freud.
Madrid, 1988, 126 pp.

* Rojas, C. - Taberne, J.:
Textos básicos. Nietzsche.
Madrid.

* González, Arturo:
Dios y el Estado. Bakunin.
Madrid.

Col. "Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra" (BREDa).-
[Dels nombrosos títols publicats, hom pot fer servir per a la
història de la filosofia el següent]

* Baig, Antoni - Agustench, Monserrat:
La Revolución científica de los siglos XVI-XVII.
Madrid.

ANAYA

Col. "Manuales de Orientación Universitaria".-

* Navarro Cordón, Juan Manuel - Calvo Martínez, Tomás:
Historia de la Filosofía.
Madrid, 1980, 1988 2ª ed. revisada, 551 pp.

* Navarro Cordón, Juan Manuel - Calvo Martínez, Tomás: Textos
filosóficos. Antología.
Madrid, 1981, 823 pp.

Altres llibres de text.-

* Hidalgo Tuñon, Alberto - Iglesia Fueyo, Carlos - Sánchez
Ortiz de Urbina, Ricardo: Historia de la Filosofía.
Madrid, 1978, 592 pp., 690 pp.

ARIEL

* Hull, W.W.H.:
Historia y filosofía de la ciencia.
(trad. a cura de Manuel Sacristán).
Barcelona, 1981 (5ª ed. Col. Convivium); 1984 (1ª ed. Col.
Methodos), 399 pp.

AYUSO

* Jerez Mir, Rafael:
Filosofía y Sociedad. Una introducción a la Historia Social y
Económica de la Filosofía. Madrid, 1975, 1981 (2ª ed.), 318
pp.

BELLO

* Guerri Núñez, José:
Historia de la Filosofía.
Valencia, 1978, 388 pp.

BRUNO

* Casso García, Francisco de

Filosofia: COU-78.
 Madrid, 1980, 400 pp.

CASAL DEL MESTRE. SANTA COLOMA DE GRAMENET.

[El Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, comarca del Barcelonès, és un històric centre de recursos del professorat, on funcionen grups de didàctiques especials. A més de les publicacions que assenyalem, el Grup de Filosofia edita una revista d'alumnes. "Jo què sé?", que s'hi fa servir com a material per a les classes d'ètica al centres de la zona. També s'hi convoca un premi d'assaig curt. L'adreça és: Carrer Sants, 1 baixos. 08924 Santa Coloma de Gramenet (Barcelonès), Barcelona; telèfon: 93.391.75.51].

Col.lecció: Materials per a un curs d'història i filosofia de la ciència.-

* Vallejo Rufino - Fuente, Pere de la (edic. a cura de):
 Popper, Karl R.: Breu història del pensament grec.
 Santa Coloma, 39 pp. [exhaurit].

* Grup de Filosofia:
 Galileu Galilei: Dossier de treball sobre el film de Liliana Cavani. Santa Coloma, 30 pp.

* Grup de Filosofia:
 Newton: Filosofia, ciència i religió.
 Santa Coloma, 90 pp. [exhaurit].

* Granados, X. - Reus, F.:
 Introducció històrica a l'astronomia.
 Santa Coloma, 1988, 19 pp.

* Morphet, Clive S.:
 Galileu i l'astronomia copernicana.
 [Adaptació d'un text del projecte SISCOON -Science in a Social Context-1. Santa Coloma, 1989, 85 pp.

* Hanson, Norwood Russell:
 El dilema de l'agnòstic.
 Santa Coloma, 16 pp.

* Estany, Anna:
 Lavoisier i la revolució química del segle XVIII.
 Santa Coloma, 23 pp.

* Galileu Galilei:
 Sobre el joc de daus.
 Santa Coloma, 11 pp.

* Newton, Isaac:
Principios matemáticos de la filosofía natural. Antología
mínima. Santa Coloma, 46 pp.

* Hanson, Norwood Russell:
La verdadera idea del sintètic a priori.
[Article aparegut a Mind, l'any 1962].
Santa Coloma, 7 pp.

* Vallejo Rufino (edic.):
Ingoli, Francesco: Sobre el lugar y la quietud de la Tierra.
[edició didàctica de la Disputatio de Francesco Ingoli, De
situ et quiete Terrae (1616) i les rèpliques de Galileu].
Santa Coloma (en preparació).

* Grup de Filosofia:
Nicolau Copèrnic. Dossier de treball sobre el film [Copèrnic,
1973] d'Ewa i Szelasw Petelski]. Santa Coloma (en
preparació).

* Grup de Filosofia:
La polèmica Kuhn-Popper.
Santa Coloma (en preparació).

* Grup de Filosofia:
Lògica i pensament crític.
Santa Coloma (en preparació).

Col.lecció: Antologies mínimes.

* Candel, Miguel (edic.):
Sacristán, Manuel: Antología mínima.
Santa Coloma, 55 pp.

* Estrada, Sara (edic.):
Wittgenstein, Ludwig: Antología mínima.
Santa Coloma, 8 pp.

* López, Salvador (edic.):
Borges, J. L.: Antología mínima.
Santa Coloma (en preparación).

* Miguel Candel (edic.):
Aristóteles. Metafísica: Antología Mínima.
Santa Coloma, 1990-1991, sense paginar.

Col.lecció: Materials experimentals - Textos Bàsics de
Filosofia.

* Martínez, Miguel:
Lecturas filosóficas para bachilleres.

Santa Coloma, 81 folis ciclostilats (exhaurit).

* Rodríguez, Privat (edic.):
Plató: Llibre VII de La República.
Santa Coloma, 1991, 55 pp.

* Vallejo, Rufino:
Filosofía y artes medievales.
[Dossier amb 40 diapositives].
Santa Coloma.

* Grup de Filosofia:
L'argument ontològic. Antologia de textos.
Santa Coloma (en preparació).

* López, Salvador:
Ciencia y Religión. Una breve antología de textos de A.
Einstein. Santa Coloma, 1991, 76 pp.

Altres publicacions:

* Grup de Filosofia:
El comentari de textos filosòfics.
Santa Coloma, 1988, 46 pp.

* Grup de Filosofia:
Descartes i la geometria.
Santa Coloma (en preparació).

CINCEL-KAPELUSZ

Sèrie "Historia de la Filosofía" (ordenats pel núm. de la sèrie). [Coordinada per Carlos Díaz, Manuel Meceiras Facián i Manuel Padilla Novoa. Compta amb cinquanta-dos títols d'Història de la Filosofía].

* Maceiras, Manuel:
Qué es la Filosofía: el hombre y su mundo.
Madrid.

* García Ibars, Tomás:
La sabiduría oriental: taoísmo, budismo, confucionismo.
Madrid.

* Cappelletti, Angel J.:
Mitología y Filosofía: Los Presocráticos.
Madrid.

* Calvo, Tomás:

De los Sofistas a Platón.
Madrid.

* Montoya, José - Conill, Jesús:
Aristóteles: sabiduría y felicidad.
Madrid.

* García Gual, Carlos:
La Filosofía Helenística: éticas y sistemas.
Madrid.

* García Junceda, J. A.:
La cultura cristiana y San Agustín.
Madrid.

* Ramón Guerrero, R.:
El pensamiento hispano-árabe: Averroes.
Madrid.

* García López, Jesús:
Tomás de Aquino: razón y fe.
Madrid.

* Minguez, Carlos:
De Occam a Newton: La revolución del pensamiento científico.
Madrid.

* García Estébanez:
El Renacimiento: Humanismo y sociedad.
Madrid.

* Lorenzo, Javier de:
El Racionalismo y los problemas del método.
Madrid.

* García-Borrón Moral, J. C.:
Empirismo e Ilustración inglesa: de Hobbes a Hume.
Madrid.

* Ginzo, Arsenio:
La Ilustración francesa: entre Voltaire y Rousseau.
Madrid.

* Rábade, S. - López, A. - Pesquero, E.:
Kant: conocimiento y racionalidad.
Madrid.

* Díaz, Carlos:
Hegel, filósofo romántico.
Madrid.

* García Moriyón, F.:
Del socialismo utópico al anarquismo.
Madrid.

* Jerez Mir, Rafael:

Marx y Engels: el marxismo genuino.
Madrid.

* Negro Pavón, Dalmacio:
Comte: Positivismo y revolución.
Madrid.

* Grasa Hernández, Rafael:
El evolucionismo: de Darwin a la sociobiología.
Madrid.

* Maceiras Fafián, Manuel:
Schopenhauer y Kierkegaard: sentimiento y pasión.
Madrid.

* Jiménez Moreno, Luis:
El pensamiento de Nietzsche.
Madrid.

* Vázquez Fernández, Antonio:
Freud y Jung: exploradores del inconsciente.
Madrid.

* Jiménez García, A.:
El Krausismo y la Institución Libre de Enseñanza.
Madrid.

* Padilla Novoa, Manuel:
Unamuno, filósofo de encrucijada.
Madrid.

* Chamizo Domínguez, P.J.:
Ortega y la cultura española.
Madrid.

* Gómez Romero, Isidro:
Husserl y la crisis de la razón.
Madrid.

* Fontán Jubero, Pedro:
Los existencialismos: claves para su comprensión.
Madrid.

* Taberner, José - Rojas, Catalina:
Marcuse, Fromm, Reich: el freudo-marxismo.
Madrid.

* Domingo Moratalla, A.:
El humanismo del siglo XX: el personalismo.
Madrid.

* Bolívar Botia, Antonio:
El estructuralismo de Levi-Strauss a Derrida.
Madrid.

* Acero Fernández, J. J.:

Filosofía y análisis del lenguaje.
Madrid.

* Cortina, Adela:
Crítica y utopía: la escuela de Frankfurt.
Madrid.

* Pérez Laborda, A.:
La ciencia contemporánea y sus implicaciones filosóficas.
Madrid.

* Díaz, Carlos:
La última filosofía española: una crisis críticamente
expuesta. Madrid.

* Ayala, Jorge:
Gracián.
Madrid.

* Villar Ezcurra, Alicia:
Pascal: ciencia y creencia.
Madrid.

* Rabade Romeo, Sergio:
Espinosa: razón y felicidad.
Madrid.

* Villacañas, José Luis:
La quiebra de la razón ilustrada: idealismo y romanticismo.
Madrid.

* Gabilondo Pujol, Angel:
Dilthey.
Madrid.

* Pérez de Tudela, Jorge:
El Pragmatismo.
Madrid.

* Chacón Fuertes, Pedro:
Bergson.
Madrid.

* Arias Muñoz, Adolfo:
Sartre, J. P., y la dialéctica de la cosificación.
Madrid.

* Calo, J. R. - Barcala, D.:
El pensamiento de Jacques Maritain.
Madrid.

Prades Celma, J. L. - Sanfélix Vidarte, V.:
Wittgenstein: mundo y lenguaje.
Madrid.

* Rodríguez García, Ramón:

Heidegger y la crisis de la época moderna.
Madrid.

* Pardo, José Luis:
Deleuze: violentar el pensamiento.
Madrid.

* Ferraz Fayos, A.:
Zubiri: el realismo radical.
Madrid.

* González, Graciano:
E. Levinas: humanismo y ética.
Madrid.

* Maceiras Fafian, M. - Trebone Barrera, J.:
La hermeneútica contemporánea.
Madrid.

* Diaz, Carlos:
Nihilismo y estética (Filosofía de fin de milenio).
Madrid.

COLOQUIO

* Universitat de Catalunya [coordinador general de l'edició:
Francesc J. Fortuny]: Temes i textos. COU. Filosofia.
Madrid, 1987, 415 pp. [N'hi ha una versió en castellà. Alguns
dels seus autors ho són també de la Breu Història de la
Filosofia de l'editorial Columna].

COLUMNNA

Col·lecció "Capitell" [dirigida per l'Associació de
Professors en Llengua Catalana].

* Bosch i Veciana, Antoni - Castiñeira i Fernández, Angel
(coordinadors): Breu Història de la Filosofia (les grans
etapes del pensament filosòfic). Barcelona, 1987, 190 pp.

CONSORCI D'EDITORS VALENCIANS (Gregal Llibres - Mestral
Libros)

* Ruiz Company, F - González Cañamero, F.
Curso de Historia de la Filosofía.
(Mestral), València, 1985, 489 pp.

CRITICA (Grupo Editorial Grijalbo)

Col. "Instrumentos".

* García Borrón, Juan Carlos:
La Filosofía y las Ciencias. Métodos y Procederes.
Barcelona, 1987, 155 pp.

ECIR (Editorial de Catedráticos de Instituto Reunidos)

* Roche Ruiz, José:
La aventura del pensamiento. Filosofía para el C.O.U.
Paterna, 1978, 512 pp.

* Genovés Amorós, Vicente:
Introducción histórica a la Filosofía. Curso de Orientación
Universitaria. Paterna, 1978, 328 pp.

* Bixquert, F. - Campillo, Neus - Quintás, G.
Filosofía: Los temas, los textos.
València, 1981, 379 pp.

EDELVIVES (Editorial "Luis Vives")

* Uscatescu Radacineau, Jorge:
Filosofía C.O.U.
Madrid, 1978, 224 pp.

EDICIONS 62

[Ha publicat algunes traduccions de filòsofs al català,
imprescindibles per a la normalització lingüística de
l'ensenyament filosòfic, com ara:]

* Russell, Bertrand:
Història social de la filosofia.
Barcelona, 2 vols.

* Ferrater Mora, Josep:
La Filosofia en el món d'avui.
Barcelona.

* Terricabres, Josep Maria:

* Rubert de Ventós, Xavier:

Col. "Clàssics del pensament modern".

* Darwin, Charles:
L'origen de les espècies.
Barcelona.

* Bloch, Ernst:
La Filosofia del Renaixement.
Barcelona.

* Ayer, A. J.:
Llenguatge, veritat i lògica.
Barcelona.

* Diderot, Denis:
Escrits filosòfics.
Barcelona.

* Montesquieu:
De l'esperit de les lleis.
Barcelona, 2 vols.

* Marx, Karl:
El Capital. Crítica de l'Economia Política.
Barcelona, 6 vols.

* Wittgenstein, Ludwig:
De la certesa.
Barcelona.

* Weber, Marx.
L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme.
Barcelona.

* Einstein, Albert - Infeld, Leopold:
L'evolució de la física.
Barcelona.

* Horkheimer, Max:
Hora fosca.
Barcelona.

- * Lukacs, György:
L'ànima i les formes.
Barcelona.
- * Lévi-Strauss, Claude:
El pensament salvatge.
Barcelona.
- * Russell, Bertrand:
El coneixement humà.
Barcelona, 2 vols.
- * James, William:
Les varietats de l'experiència religiosa.
Barcelona.
- * Malthus, Thomas:
Un assaig sobre el principi de població.
Barcelona.
- * Popper, Karl R.:
El coneixement objectiu.
Barcelona.

EDUNSA (Edicions i distribucions universitàries)

- * Bosch, M. A. - Millet, F.
Síntesi d'història de la Filosofia.
Barcelona, 1990.

EUMO

[Publica una col·lecció de clàssics de la història de l'educació en català, "Textos Pedagògics", on trobem obres de Plató, Rousseau, Pestalozzi, etc.].

- * Rousseau, Jean-Jacques:
Emili.
Barcelona.
- * Plató:
Fragments de la Paideia: "Protàgoras", de la "República" i de les "Lleis". Barcelona, 1988.
- * d'Ors, Eugeni:
La pedagogia de l'home que treballa i juga.
Barcelona.

FACULTAT DE TEOLOGIA DE CATALUNYA

Col·lecció: Clàssics del Cristianisme.
 [Coedició amb la Fundació Enciclopèdia Catalana; entre
 d'altres, cal fer esment d'aquestes obres:]

* Agustí d'Hipona:
 Confessions.
 Barcelona, núm. 9
 (Premi Crítica "Serra d'Or" de traducció, 1990).

* Tomàs d'Aquino:
 Compendi de Teologia.
 Barcelona.

G. DEL TORO

* Benavente Barrera, J. M. - Fernández Trespalacios J. L. -
 Rábade Romero, Sergio: Historia de la Filosofía.
 Madrid, 1976, 334 pp.
 [Revisió per al COU del llibre Historia del Pensamiento
 Filosófico y Científico de J. L. Fernández Trespalacios i S.
 Rábade Romero].

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

* Del Pozo, A. - Prades, J. L. - Raga, V.:
 Historia de la Filosofía. Textos básicos.
 Universitat de València, 1981, 205 pp.

Col·lecció "Eines de Treball".

* Hernández Espinosa, M. J. - Herrero Recasens, María Jesús -
 Puertes Pérez, Francisco - Roca i Ortí, Ricard - Tomás
 Bernat, Fina: Materiales para el estudio de la Historia de la
 Filosofía: Descartes. València, 1982.

Altres llibres.-

* Russell, Colin A.:
Copèrnic
(Traduc. i adapt. Antonio Cabo Martí).
València, 1984, 125 pp. (Edic. orig.: The Open University
Educational Enterprises, 1984).

* Sorrell, Tom:
Descartes.
(Traduc. i adapt. Vicent Raga).
València, 1984, 125 pp. (Edic. orig.: The Open University
Educational Enterprises, 1982).

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE
GRANADA.

* Capitán Díaz, A.:
Comentario de textos filosóficos.
Granada, 1975.

LAIA

Col. "Textos filosóficos"
[La col·lecció és una biblioteca de 100 textos bàsics
d'Història de la Filosofia. Malgrat que l'edició es troba a
hores d'ara interrompuda, els títols programats són:]

* Els Presocràtics:
Fragments i testimonis.
Barcelona.

* Els Sofistes:
Fragments i testimonis.
Barcelona, 320 pp.

* Plató:
Apologia de Sòcrates. Critó. Eutífró. Protàgores. (Traducció
de Joan Crexells. Edició a cura de Josep Vives). Barcelona,
212 pp.

* Id.:
Gòrgies. Menó. Cràtil.
Barcelona.

* Id.:
El Banquet. Fedó. Fedre.
Barcelona.

* Id.:
La República.
Barcelona.

* Id.:
Teetet. Parmènides.
Barcelona.

* Id.:
El Sofista. El Politic.
Barcelona.

* Id.:
Fileb. Timeu. Crities.
Barcelona.

* Aristòtil:
Organon (Selecció).
Barcelona.

* Id.:
Metafísica.
Barcelona.

* Id.:
Física (Selecció).
Barcelona.

* Id.:
Psicologia.
Barcelona.

* Id.:
Ètica a Nicòmac.
Barcelona.

* Id.:
Política.
(Traducció de Joan Leita; edició a cura d'Eusebi Colomer).
Barcelona, 274 pp.

* Id.:
Retòrica. Poètica.
(Traducció de Joan Leita; edició a cura d'Alberto Blecua).
Barcelona, 408 pp.

* Els Estoics antics:
Fragments i Testimonis.
Barcelona.

* Sèneca:
Obres escollides.
Barcelona.

* Epictet /Marc Aureli:

Enquirididó / Reflexions.
 (Traducció de Joan Leita; edició a cura de Josep Montserrat i
 Torrents).
 Barcelona, 248 pp.

* Epicur:
 Escrits i testimonis.
 Barcelona.

* Lucreci:
 De la Natura.
 (Traducció i edició de Miquel Dolg).
 Barcelona, 348 pp.

* Els Escèptics Grecs:
 Antologia.
 Barcelona.

* Ciceró:
 Els tòpics i altres escrits.
 Barcelona.

* Filó d'Alexandria:
 La creació del món i altres escrits.
 (Traducció i edició a cura de Josep Montserrat i Torrents).
 Barcelona, 208 pp.

* Plotí:
 Ennéades I-II.
 Barcelona.

* Id.:
 Ennéades III-IV.
 Barcelona.

* Id.:
 Ennéades V-VI.
 Barcelona.

* Tertul·lià:
 Apologètic.
 Barcelona.

* Orígenes:
 Tractat sobre els principis.
 Barcelona, 440 pp.

* Diogenis Laerci:
 Vides dels filòsofs.
 Barcelona, 2 vols., 752 pp.

* Sant Agustí:
 Soliloquis.
 (Traducció i edició de Joan Pegueroles).
 Barcelona, 118 pp.

- * Id.:
Confessions.
Barcelona.
- * Id.:
La ciutat de Déu.
Barcelona.
- * Dionisi Areopagita:
Dels Noms divins. De la Teologia mística.
(Traducció i edició de Josep Batalla).
Barcelona, 164 pp.
- * Boeci:
La Consolació de la Filosofia.
Barcelona.
- * Sant Anselm:
Obres escollides.
Barcelona, 280 pp.
- * Abelard:
Ètica. Història de les meves desgràcies.
Barcelona.
- * AA. VV.:
Gramàtica, Retòrica i Dialèctica en l'Edat Mitjana
(Antologia).
Barcelona.
- * AA. VV.:
Filosofia islàmica (Antologia).
Barcelona.
- * AA. VV.:
Filosofia jueva (Antologia).
Barcelona.
- Maimònides:
De la guia dels perplexos i altres escrits.
(Traducció i edició a cura d'Eduard Feliu).
Barcelona, 352 pp.
- * Sant Bonaventura:
Obres escollides.
Barcelona, 280 pp.
- * Sant Tomàs d'Aquino:
Metafísica.
Barcelona.
- * Id.:
De les passions.
Barcelona.
- * Siger de Brabant - Sant Tomàs d'Aquino:

Controversia averroista.
Barcelona.

* Ramon Llull:
Antologia filosòfica.
(Edició a cura de Miquel Batllori).
494 pp.

* Duns Scot:
Escrits metafísics.
Barcelona.

* Eckhart:
Obres escollides.
(Traducció i edició de Josep Batalla).
Barcelona, 192 pp.

* Marsili de Padua:
El defensor de la pau.
Barcelona.

* Ockham:
Escrits epistemològics.
Barcelona.

* Id.:
Filosofia Natural.
Barcelona.

* Id.:
Breviloqui sobre el principi tirànic.
(Traducció i edició a cura de Francesc Fortuny).
Barcelona, 310 pp.

* Sibiuda:
El llibre de les criatures.
Barcelona.

* Nicolau de Cusa:
De la docta ignorància.
Barcelona.

* Pico della Mirandola:
Discurs sobre la dignitat de l'home.
Barcelona.

* Erasme:
Del lliure albir.
Barcelona.

* Luter:
Del serf albir.
Barcelona.

* Vives:
De l'anima i la vida.

Barcelona.

* Maquiavel:

El príncep.

(Traducció i edició a cura de Jordi Moners i Sinyol).

Barcelona.

* More - Campanella - Bacon:

Utopies.

Barcelona.

* Bacon:

Novum Organum.

Barcelona, 368 pp.

* Montaigne:

Apologia de Ramon Sibiuda.

(Traducció de Jaume Casals; edició de Pere Lluís Font).

Barcelona, 330 pp.

* Bruno:

De la causa, el principi i l'u.

Barcelona.

* Boehme:

Aurora.

Barcelona.

* Suárez:

Introducció a la Metafísica.

Barcelona.

* Galileu:

Antologia.

Barcelona.

* Hobbes:

Leviatan.

Barcelona.

* Descartes:

Discurs del mètode. Regles per a la direcció de l'esperit.

Barcelona.

* Id.:

Meditacions metafísiques.

Barcelona.

* Id.:

Els principis de la Filosofia (Selecció).

Barcelona.

* Id.:

Tractat de les passions. Cartes a la princesa Elisabeth.

Barcelona.

- * Pascal:
Opuscles.
Barcelona.
- * Id.:
Les provincianes.
Barcelona.
- * Id.:
Pensaments.
Barcelona.
- * Spinoza:
Tractat de l'esmena de l'enteniment. Cartes sobre el mal.
Barcelona.
- * Id.:
Etica.
Barcelona.
- * Id.:
Tractat teològic-polític.
Barcelona.
- * Malebranche:
Converses sobre la Metafísica i la Religió.
Barcelona.
- * Leibniz:
Opuscles francesos.
Barcelona.
- * Id.:
Opuscles llatins.
Barcelona.
- * Id.:
Nous assaigs sobre l'enteniment humà.
Barcelona.
- * Locke:
Assaig sobre l'enteniment humà.
Barcelona.
- * Id.:
Assaig sobre el govern civil. Carta sobre la tolerància.
(Traducció de Jaume Medina i Joan Sellent; edició a cura de
Josep Ramoneda). Barcelona.
- * Berkeley:
Tres diàlegs entre Hylas i Philonous.
(Traducció i edició a cura de Núria Roig).
Barcelona, 200 pp.
- * Hume:
Investigació sobre l'enteniment humà.

(Traducció de Josep M. Salas Valldaura; edició a cura de Victòria Camps).
Barcelona.

* Id.:
Investigacions sobre els principis de la moral. Els quatre filòsofs.
Barcelona.

* Vico:
Principis d'una ciència nova.
Barcelona.

* Montesquieu:
Cartes perses.
(Traducció a cura de Jaume Casals; edició a cura de Josep Ramoneda). Barcelona, 342 pp.

* Voltaire:
Cartes filosòfiques.
Barcelona.

* D'Alembert:
Discurs preliminar de l'Enciclopèdia.
Barcelona.

* La Mettrie:
L'home màquina.
(Traducció de Joan Soler i Amigó; edició de Miquel Morey).
Barcelona, 116 pp.

* Rousseau:
Discursos. Professió de fe.
(Traducció de Josep M. Salas Valldaura; edició a cura de Christian Delacampagne). Barcelona, 306 pp.

* Id.:
Del contracte social.
Barcelona.

* Condorcet:
Esbós d'un quadre històric dels progressos de l'esperit humà.
(Traducció de Josep Ibáñez Olivares; edició a cura d'Arnau Puig).
Barcelona, 252 pp.

* Herder:
Encara una Filosofia de la Història.
(Traducció de Joan Leita; edició a cura de Lluís Sala i Molins).
Barcelona, 178 pp.

* Schiller:
Cartes sobre l'educació estètica de l'home.
(Traducció i edició a cura de Jordi Llovet).
Barcelona, 192 pp.

- * Kant:
Crítica de la raó pura.
Barcelona.
- * Id.:
Crítica de la raó pràctica.
Barcelona.
- * Id.:
Crítica del judici.
Barcelona.
- * Id.:
Prolegòmens.
(Traducció de Gerard Vilar; edició a cura de Pere Lluís Font).
Barcelona, 184 pp.
- * Id.:
Fonamentació de la Metafísica dels costums.
(Traducció de Joan Leita; edició a cura de Pere Lluís Font).
Barcelona, 346 pp.
- * Id.:
La Religió dins dels límits de la simple raó.
Barcelona.
- * Id.:
Escrits de Filosofia de la Història.
Barcelona.
- * Fichte:
Introduccions a la Doctrina de la ciència.
Barcelona.
- * Id.:
Els trets essencials de l'època contemporània.
Barcelona.
- * Schelling:
Sistema de l'idealisme trascendental.
Barcelona.
- * Id.:
Sobre l'essència de la llibertat humana.
Barcelona.
- * Hegel:
Fenomenologia de l'esperit.
(Traducció de Joan Leita; edició de Ramón Valls i Flana).
Barcelona, 2 vols., 352 i 408 pp.
- * Id.:
Compendi de l'enciclopèdia de les ciències filosòfiques.
Barcelona.

* Id.:
Principis de Filosofia del Dret.
Barcelona.

* Id.:
Filosofia de la Història i Història de la Filosofia
(Extrets).
Barcelona.

* Id.:
Estètica (Extrets).
Barcelona.

* Schopenhauer:
Sobre la quàdruple arrel del principi de raó suficient.
Barcelona, 272 pp.

* Feuerbach:
Manifestos antropològics.
(Traducció i edició a cura de Gabriel Amengual).
Barcelona, 244 pp.

* Marx:
Manuscrits econòmico-filosòfics.
Barcelona.

* Marx - Engels:
La ideologia alemanya.
Barcelona, 2 vols., 336 i 472 pp.

* Id.:
Escrits filosòfics.
Barcelona.

* Stirner:
L'únic i la seva propietat.
(Traducció i edició de Gustau Muñoz).
Barcelona, 440 pp.

* Kierkegaard:
Temor i tremolor.
Barcelona.

* Id.:
La repetició.
Barcelona.

* Bentham:
Introducció als principis de la moral i de la legislació.
Barcelona.

* Comte:
Discurs sobre l'esperit positiu. Curs de Filosofia Positiva.
(Traducció de Jaume Melendres; edició a cura de Joan Rovira).
Barcelona, 258 pp.

- * Claude Bernard:
Introducció a l'estudi de la medicina experimental.
Barcelona.
- * Stuart Mill:
Sobre la llibertat.
(Traducció i edició a cura de Lluís Flaquer).
Barcelona, 210 pp.
- * Nietzsche:
La gaia ciència.
(Traducció de Joan Leita; edició de Josep Romaneda).
Barcelona, 416 pp.
- * Id.:
Més enllà del bé i del mal.
Barcelona.
- * Id.:
La genealogia de la moral.
(Traducció de Joan Leita; edició a cura de Josep M.
Casalmiglia). Barcelona, 248 pp.
- * Dilthey:
Els tipus de concepció del món.
Barcelona.
- * James:
El Pragmatisme.
Barcelona.
- * Freud:
Escrits de teoria psicoanalítica.
Barcelona.
- * Id.:
Escrits de crítica de la cultura.
(Traducció d'Artur Quintana; edició a cura de Clara Bordón i
Eugenio Trias). Barcelona, 358 pp.
- * Bergson:
Assaig sobre les dades immediates de la consciència i altres
escrits. Barcelona.
- * Id.:
Matèria i memòria.
Barcelona.
- * Husserl:
El mètode fenomenològic.
Barcelona.
- * Id.:
Meditacions cartesianes.
Barcelona.

- * Scheler:
El ressentiment i la moral.
Barcelona.
- * Heidegger:
Ésser i temps.
Barcelona.
- * Id.:
Ontologia i llenguatge.
Barcelona.
- * Id.:
Fites.
Barcelona.
- * Jaspers:
Introducció a la Filosofia.
Barcelona.
- * Sartre:
L'èsser i el no-res (Extrets).
Barcelona.
- * Id.:
Fenomenologia i existencialisme.
(Traducció i edició de M. Aurèlia Capmany).
Barcelona, 202 pp.
- * Merleau-Ponty:
Elogi de la Filosofia i altres assaigs.
Barcelona, 232 pp.
- * Marcel:
El misteri ontològic. L'home problemàtic.
Barcelona.
- * Moore:
Principia Ethica.
(Traducció de Núria Roig; edició de Joaquim Clotet).
Barcelona, 342 pp.
- * Russell:
Lògica i coneixement (tres assaigs).
(Traducció i edició de Josep Lluís Blasco).
Barcelona, 272 pp.
- * Wittgenstein:
Tractatus logico-philosophicus.
(Traducció i edició de Josep M. Terricabras).
Barcelona, 168 pp.
- * Id.:
Investigacions filosòfiques.
(Traducció i edició de Josep M. Terricabras).

Barcelona, 404 pp.

* Popper:

Lògica de la investigació científica.

(Traducció de Ronald Puppo i Brunds; edició de Magí Cadevall i Soler). Barcelona, 560 pp.

* Bachelard:

El racionalisme aplicat.

Barcelona.

* Gramsci:

El materialisme històric i la filosofia de Croce. (Traducció i edició de Jordi Moners i Sinyol).

Barcelona, 376 pp.

* Bloch:

L'arc utopia-matèria i altres escrits.

(Traducció i edició a cura de Josep Manuel Udina i Cobo).

Barcelona, 264 pp.

* Adorno:

Minima moralia.

Barcelona.

* Foucault:

L'ordre del discurs i altres escrits.

(Traducció de Pompeu Casanovas; edició a cura de Josep Ramoneda). Barcelona, 202 pp.

MAGISTERIO ESPAÑOL

* Ortiz de Landazuri, Carlos, et al.:

Filosofía. C.O.U.

Madrid, 400 pp.

NOESIS

* Castañares Burcio, Wenceslao - González Quirós, José Luis - Núñez Florencio, Rafael:

Lecturas de Filosofía. Platón, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, Marx, Nietzsche, Husserl, Wittgenstein.

Madrid, 1990.

NOGUER

* Aranzadi, Juan - Mate, Reyes - Pollán, Tomás - Quintanilla, Miguel Angel - Sádaba, Javier - Savater, Fernando - Ugalde, J.A.:
Historia de la Filosofía. COU.
Madrid, 1980. 510 pp.

ROCHE RUIZ, José. Editor

* Roche Ruiz, José:
Filósofos. Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, Hegel-Marx, Nietzsche. COU.
València, 1980, 608 pp.

* Roche Ruiz, José:
Filósofos. Panorama de la filosofía contemporánea. Russell, Wittgenstein, Sartre. COU.
València, 1981.

* Roche Ruiz, José: Filósofos. Nuevo programa: Platón, San Agustín, T. Hobbes, J. J. Rousseau. COU. València, 1988.

SANTILLANA

* Baigorri, J. A.:
Historia de la Filosofía.
Madrid.

SILOS

* Díaz Hernández, Carlos:
Filosofía. C.O.U.
Madrid, 312 pp.

SM

* Herrero Amaro, Benito:
Historia de la Filosofía. COU.
Madrid, 1981, 248 pp.

* Tejedor Campomanes, César:
Historia de la Filosofía en su marco cultural. COU.

Madrid, 496 pp.

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERIA, S.A.

* Flórez Flórez, Ramiro:
Historia de la Filosofía. C.O.U.
Alcobendas, 1979, 384 pp.

TEBAR

* Carramiñana Ruiz, Matilde:
Historia de la Filosofía.
Madrid, 1979, 230 pp.

TEIDE

* García Navarro, S.:
Filosofía y Ciencia. Historia del Pensamiento Racional.
Barcelona, 5 edicions més una nova versió actualitzada -veure referència següent-.

* García Borrón, Juan Carlos:
Historia de la Filosofía y de la Ciencia.
Barcelona, versió, modificada i corregida, del llibre de
García Navarro: Filosofía y Ciencia... -veure referència anterior-, 290 pp.

TRES I QUATRE.

[Ha publicat algunes traduccions de filòsofs al català, com ara G. Lukács, J. Habermas, etc.].

VICENS VIVES

* Fontán, Pedro - Fullat, Octavi:
Logoi. Historia de la Filosofía. COU.
Madrid.

* Barrio, José.
Historia de la Filosofía. Textos de Orientación
Universitaria. COU. Madrid.

* De Puig, Irene - Terricabras, José M^a.:
Sic. Textos de Filosofía. COU.
Madrid, 1987, 224 pp.

1.2. Llibres per al curs de Filosofia.

ADARRA

Publica el treball del col·lectiu pedagògic "Adarra". Són membres del grup de Filosofia: Enrique Arce, Xavier Etxebarria, Luis Santos, Avelino Seco, José Angel Suárez, Carlos Terrados i Agurtzane Torrealday. Llurs obres són:

Col·lecció: "Cuadernos para Filosofía y Etica"

* Arce, Enrique - Etxebarria, Xabier - Santos, Luis - Seco, Avelino - Suárez, José Angel - Terrados, Carlos - Torrealday, Agurtzane: Obras literarias: Esquemas de trabajo para Etica. Bilbao, 1987, núm. 0, 52 pp.

* Seco, Avelino:
Sobre la libertad.
Bilbao, 1987, núm. 1, 46 pp.

* Etxebarria, Xabier:
Pensar la violencia para hacer la paz.
Bilbao, 1987, núm. 2, 56 pp.

* Suárez, José Angel - Suárez, Teresa.:
Acerca de la belleza.
Bilbao, 1987, núm. 3, 54 pp.

* Santos Valle, Luis:
El Cosmos.
Bilbao, 1987, núm. 4, 101 pp.

* Torrealday, Agurtzane:
Hombre y Mujer. Masculino y Femenino.
Bilbao, 1987, núm. 5, 89 pp.

* Suárez, José Angel:
Sobre el amor.
Bilbao, 1987, núm. 6, 69 pp.

* Etxebarria, Xabier - Torrealday, Agurtzane:
Teorias de la personalidad.
Bilbao, 1987, núm. 7, 91 pp.

* Torrealday, Agurtzane:
La muerte.
Bilbao, 1987, núm. 8, 111 pp.

* Terrados, Claudio:

La marginación social.
Bilbao, 1987, núm. 9, 64 pp.

* Etxebarria, Xabier:
Mitos y Occidente.
Bilbao, 1988, núm. 10, 66 pp.

* González, Elvira - Suárez, José Angel:
Ciencia y Conocimiento.
Bilbao, 1989, núm. 11, 154 pp.

ALHAMBRA

* López Navarro, J. M. - Pintor García, Manuel.
Filosofía. 3º BUP.
Madrid, 1983, 290 pp.

* García Norro, Juan José - García Baró, Miguel:
Filosofía. 3º BUP.
Madrid, 1986, 283 pp.

Col·lecció: "Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra"
(BRENDA). [Dels nombrosos títols publicats, hom pot fer
servir per a Filosofia els següents:]

* Pizarro, Fina:
Aprender a Razonar (c)
Madrid, 1986, 137 pp.

* Baig, Antoni - Agustench, Monserrat:
La Revolución Científica de los siglos XVI-XVII.
Madrid.

* Satué, Manuel - Bria, Llätzer:
¿Qué sabes de Etica?
Madrid.

* Beltrán, Jordi - Roig, Antoni:
Guía de los Derechos Humanos.
Madrid.

* Tamayo Acosta, Daniel:
Educar la sensibilidad.
Madrid.

* Fàbregas Ruescas, Juan José - García Grau, Eugenio:
Técnicas de Autocontrol.
Madrid.

Col·lecció "A.I."

* Alfonseca, M.:
De lo infinitamente grande a lo infinitamente pequeño.
Madrid, núm. 23, 130 pp.

* Garrido Genovés, V.
Delincuencia juvenil.
Madrid, 176 pp.

* Alfonseca, M.:
El futuro de la evolución.
Madrid, 152 pp.

Alfonseca, M.:
El tiempo y el hombre.
Madrid, 130 pp.

ANAYA

* París, Carlos - Minguéz, Carlos:
Filosofía. 3º BUP.
Salamanca, 1977.

* Rábade, Sergio - Benavente, J. M.:
Filosofía. 3º BUP.
Salamanca, 1977.

BARCANOVA

* De Puig, Irene:
Diàleg. Filosofía. 3r. BUP.
Barcelona, 1988, 287 pp.

BELLO

* Guerri Núñez, José:
Hombre y realidad. Filosofía 3.BUP.
Valencia, 1977, 417 pp.

BRUNO

* Chico González, P.

Búsqueda. Filosofía de 3º de BUP.
Madrid, 1977.

* Sánchez Ortiz de Urbina, Ricardo - Sánchez Ortiz de Urbina,
M.: Dialéctica. Filosofía de 3º de BUP.
Madrid, 1977, (1979, 304 pp.).

* Capitán Díaz, A. - Martínez Drake, L.:
Pensamiento. Filosofía de 3º de BUP.
Madrid, 1978.

CASAL DEL MESTRE DE SANTA COLOMA DE GRAMENENT

[Sobre el Casal del Mestre, veure l'apartat 1.1; a més
d'alguns llibres hi citats, que es poden emprar per a
l'Epistemologia, farem esment d'altres interessants treballs,
com ara:]

* Grup de Filosofia:

Cos i ment.

[Inclou la tradició catalana de la pel·lícula de The Open
University "Body and Mind", a més de fragments del llibre de
Popper-Eules, "The Self and its Brain" i de Gilbert Ryle].
Santa Coloma, 30 folis ciclostilats.

* Koertge, Noretta:

Curs de filosofia de la ciència. La naturalesa de la
investigació científica. [edició comercial: veure editorial
Magrana].

* Grup de Filosofia:

Metafilosofia.

Santa Coloma.

CASALS

* Cuellar, L. - Rovira, J. M.:
Introducción a la Filosofía. 3º de BUP.
Barcelona, 1977.

CONSORCI D'EDITORS VALENCIANS [Gregal llibres - Mestral
llibres]

* Baggetto i Torres, Vicent - Ferrer Más, Anacleto - García i Raffi, Xavier - García Trapiello, Luis - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo:
Logos para Legos. 3º BUP. Filosofía.
València, 1987, 220 pp.

* Baggetto i Torres, Vicent - Ferrer Más, Anacleto - García i Raffi, Xavier - García Trapiello, Luis - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo:
Logos para Legos. Orientaciones didácticas. 3º de BUP.
Filosofía.
València, 1987, 165 pp.

* Giner Pellicer, Jesús:
Informática para desinformados. (c)
València, 1987.

* Baggetto i Torres, Vicent - Ferrer Más, Anacleto - García i Raffi, Xavier - García Trapiello, Luis - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo:
Embolis. Filosofía 3r. de BUP.
València, 1988, 200 pp.

* Baggetto i Torres, Vicent - Ferrer Más, Anacleto - García i Raffi, Xavier - Giner Pellicer, Jesús - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo:
Antropología. Logos para Legos 3º BUP (c).
València, 1988.

CRÍTICA

* García Borrón, Juan Carlos:
La Filosofía y las ciencias. Métodos y procederes.
Barcelona, 1987, 155 pp.

DE LA TORRE

Col.lecció: "Proyecto Educativo Quirón: Programa Filosofía para niños" (coordinador: Felix García Moriyón).

* Lipman, Matthew:
El descubrimiento de Harry.
Madrid, 1980. 119 pp.

* Lipman, Matthew:
El descubrimiento de Harry. Investigación filosófica (Manual del Profesor). Madrid, 1988. 511 pp. en 18 quaderns.

* Lipman, Matthew:
Lisa.
Madrid, 1988. 136 pp.

* Lipman, Matthew:
Lisa (Manual del Profesor).
Madrid 1988. 509 pp. en 12 quaderns.

* Lipman, Matthew:
Pixie.
Madrid, 1989.

* Lipman Matthew et al.:
En busca del sentido (Manual del profesor de Pixie).
Madrid, 1989.

* Lipman Matthew:
Mark.
Madrid, 1989. 140 pp.

* Lipman Matthew et al.:
Investigación social (Manual del profesor de Mark).
Madrid, 1990.

ECIR (Editorial de Catedráticos de Instituto Reunidos)

* Genovés, Vicente - Roche Ruiz, José:
El Hombre, la Vida y Dios. Filosofía de 3º de BUP.
València, 1977 (1980, 3ª edic., 440 pp.).

EDELVIVES (Editorial Luís Vives)

* Clotet Martí, Joaquín et al.:
Filosofía. 3º BUP.
Zaragoza, 1978.
(Se'n va publicar també una "Guía", 1977, 80 pp.).

EVEREST

* Conejo Azcona, J. Mª.:
Filosofía. 3º de BUP.
León, 1979.

G. DEL TORO.

* García Marcos, Manuel:
Filosofía. Bachillerato Unificado Polivalente. Curso Tercero.
Madrid, 1977, 368 pp.

GARCÍA GUZMÁN, José; HURTADO ALBARÁN, Antonio; LARA PÉREZ,
Antonio, editores.

* García Guzmán, José - Hurtado Albarán, Antonio - Lara
Pérez, Antonio:
Introducción a la Filosofía: "Modelos de Pensamiento"
(Alternativa al programa de 3º de BUP).
Sevilla, 1985, 152 pp.
(Han publicat també un llibre d'activitats complementari).

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD DE
GRANADA.

* Martínez Drake, L.
Filosofía.
Granada, 1975.

INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA (IREF).

(Edita la versió catalana del programa de "Filosofia per a
Nens").

* Lipman, Matthew i col.laboradors:
La descoberta d'Aristòtil Mas.
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).

* Lipman, Mathew i col.laboradors:
Recerca filosòfica (Manual de: La descoberta d'Aristòtil
Mas).
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).

* Lipman, Mathew i col.laboradors:
Pimi.
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).

JUCAR

- * Bueno, Gustavo - Hidalgo, Alberto - Iglesias, Carlos:
 Symplokhé.
 Madrid, 1987. 544 pp.
 [L'editorial ha publicat un "dossier" sobre l'afer de la seua
 temporal no autorització pel M.E.C.].

LAIA

Col.lecció l'Entrellat.

- * Serrano, Sebastià:
 Literatura i teoria del coneixement.
 Barcelona, 224 pp.
- * Fina, Albert:
 De la llei i la justícia.
 Barcelona, 184 pp.
- * Racionero i Grau, Lluís:
 Art i ciència.
 Barcelona, 224 pp.
- * Eco, Umberto:
 Semiòtica i filosofia del llenguatge.
 Barcelona, 288 pp.

MAGISTERIO ESPAÑOL

- * Burriel, J. A. - Ortiz de Landazuri, C.:
 Filosofía. 32 de BUP.
 Madrid, 1977.

MAGRANA

Col.lecció: "L'esparver llegir".-

* Koertge, Noretta:
Curs de filosofia de la ciència. La naturalesa de la
investigació científica. Barcelona, núm. 16.
(Veure les edicions del Casal del Mestre de Santa Coloma de
Gramenet).

MARFIL

* Díaz, Carlos - Montoya, José:
Filosofía. 3º BUP.
Alcoi, 1977.

MARSIEGA

* Arostegui, Antonio:
Curso de Concienciación Filosófica. 3º BUP.
Madrid, 1977.

SANTILLANA

* Armero, J. C. et al.:
Filosofía. 3º de Bachillerato.
Madrid, 1977.

* Arroyo Pomeda, Julián - Bonnin Aguiló, Francisco -
Carretero Rodríguez, Mario - Cifuentes Pérez, Luis María:
Filosofía. 3º BUP.
Madrid, 1989, 272 pp.

SILOS

* Fernández Galiano, Antonio:
Filosofía. 3. BUP.
Madrid, 1977, 300 pp.

SM

* Gutierrez Pascual, Vicente:
Filosofía 3º de BUP.
Madrid, 1977, 290 pp.

* Tejedor Campones, César:
Introducción a la Filosofía. 3º de BUP.
Madrid, 384 pp.

TEIDE

* García Navarro, S.:
Filosofía. 3º de BUP.
Madrid, 1977, 384 pp.

* Alegret, L. - De la Fuente, P. - Pandolfi, J. M.ª - Turró,
S.:
Filosofía. 3º de BUP.
Madrid, 1990.

VEGA ALONSO, Rafael, editor.

* Vega Alonso, Rafael:
Filosofía. BUP. 3.
Sevilla, 1977, 320 pp.

VICENS-VIVES

Col·lecció : "Biblioteca Didáctica de Filosofía".-

* Escanero, Lorenzo:
El hombre y su mundo. Textos y ejercicios.
Barcelona, núm. 1.

Fontán, Pedro:
Ejercicios de Psicología.
Barcelona, núm. 2.

Fontán, Pedro:
Textos de Psicología.
Barcelona, núm. 3.

Annau, Hilari - Montaner, Pedro:
Teoría y práctica de la Lógica Proposicional.
Barcelona, núm. 4.

García-Borrón, Juan Carlos:
Teoría del Conocimiento y Metodología de las ciencias.
Barcelona, núm. 5.

Fullat, Octavi - Gomis, Clara:
El Hombre: un animal ético. Textos y ejercicios.
Barcelona, núm. 6.

Fullat, Octavi:
Los Sistemas Morales. Textos y ejercicios.
Barcelona, núm. 7.

Ferrer, Clara - Fullat, Octavi:
La Moral como problema. Ejercicios.
Barcelona, núm. 8.

Silver, Pilar:
Textos de Sociología.
Barcelona, núm. 9.

Fullat, Octavi - Olesti, Josep:
Textos de Metafísica.
Barcelona, núm. 10.

Col.lecció: "Filosofia".-

* Barrio, José - Fullat, Octavio:
Eidos. Filosofía 3º de BUP.
Barcelona, 1977.

1.3. Llibres per als cursos d'Ètica.

[Sobre la presència curricular de l'ètica, veure l'O.M. del 28 de juliol de 1979 (B.O.E. del 2 d'agost de 1979) i l'O.M. del 16 de juliol de 1980 (B.O.E. del 19 de juliol de 1980)].

ADARRA

[Sobre el Col·lectiu Pedagògic basc "Adarra", veure l'apartat 1.2.; en són particularment interessants per a un curs d'ètica els números 0, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 i 10 de la col·lecció "Cuadernos para Filosofía y Etica", hi referida].

AKAL

* Domínguez Reboiras, M.ª Luisa - Montoya, José - Orio de Miguel, Bernardino:
Materiales para el estudio de la Etica.
Madrid.

ALHAMBRA [-LONGMAN]

Col·lecció: "Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra" (BRED).-

* Satué, Manuel - Bria, Llàtzer:
¿Qué sabes de Etica?.
Madrid, núm. 17, 148 pp.

* Beltrán, Jordi - Roig, Antoni:
Guía de los Derechos Humanos.
Madrid, núm. 19, 148 pp.

* Tamayo Acosta, Daniel:
Educar la sensibilidad.
Madrid, núm. 22, 134 pp.

* Fàbregas Ruescas, Juan José - García Grau, Eugenio:

Técnicas de Autocontrol.
Madrid, núm. 25, 128 pp.

* Bria, Llátzer - Satué, M.:
ética y convivencia.
Madrid, núm. 38.

Altres llibres.-

* Rodríguez Lozano, V. - Frade Perdomo, P. - Albelo Martín,
M. L.: ética y Moral Personal (ética I).
Madrid, 100 pp.

* Rodríguez Lozano, V. - Frade Perdomo, P. - Albelo Martín,
M. L.: ética y Moral Comunitaria (ética II).
Madrid, 90 pp.

* Rodríguez Lozano, V. - Frade Perdomo, P. - Albelo Martín,
M. L.:
ética y Moral Social y Política (ética III).
Madrid, 130 pp.

ANAYA.

* Todolí, José - Cordero, Jesús:
Ética y Moral. 1º de BUP.
Madrid, 1981.

DE LA TORRE

Col.lecció: "Proyecto Educativo Quirón: Programa Filosofía
para niños" (coordinador: Felix García Moriyón).

* Lipman, Matthew:
El descubrimiento de Harry.
Madrid, 1980, 119 pp.

* Lipman, Matthew:
El descubrimiento de Harry. Investigación filosófica (Manual
del Profesor).
Madrid, 1988, 511 pp. en 18 quaderns.

* Lipman, Matthew:
Lisa.
Madrid, 1988, 136 pp.

* Lipman, Matthew:
Lisa (Manual del Profesor).
Madrid 1988, 509 pp. en 12 quaderns.

* Lipman, Matthew:
Pixie.
Madrid, 1989.

* Lipman, Matthew et al.:
En busca del sentido (Manual del profesor de Pixie).
Madrid, 1989.

* Lipman, Matthew:
Mark.
Madrid, 1989. 140 pp.

* Lipman, Matthew et al.:
Investigación social (Manual del profesor de Mark).
Madrid, 1990.

INSTITUT DE RECERCA PER L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA (IREF)

* Lipman, Matthew i col.laboradors:
La descoberta d'Aristòtil Mas.
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).
Barcelona.

* Lipman, Matthew i col.laboradors:
Recerca filosòfica (Manual de: La descoberta d'Aristòtil Mas).
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).
Barcelona.

* Lipman, Matthew i col.laboradors:
Pimi.
(Traducció a cura de Josep Maria Terricabras).
Barcelona.

LARRAURI

* Zalbide, Pedro M. - Bajo, Francisco A.
Ètica personal (Ètica y Moral/1).
Bilbao, 1990, 228 pp.

* Zalbide, Pedro M. - Bajo, Francisco A.
Ètica comunitaria (Ètica y Moral/2).
Bilbao, 1990, 240 pp.

LASER

* Arnau, Hilari - Brasero, José - Bria, Llatzer - Cifuentes, Luís María - Osés, Jesús María - Rueda, Lluís Carles - Sánchez Masdemont, Vicente:
 Etica / Dossier I.
 Pamplona, 1981.

* Arnau, Hilari - Brasero, José - Bria, Llatzer - Cifuentes, Luís María - Osés, Jesús María - Rueda, Lluís Carles - Sánchez Masdemont, Vicente:
 Etica / Dossier II.
 Pamplona, 1981.

* Arnau, Hilari - Brasero, José - Bria, Llatzer - Cifuentes, Luís María - Osés, Jesús María - Rueda, Lluís Carles - Sánchez Masdemont, Vicente:
 Etica / Dossier III.
 Pamplona, 1981.

NOESIS

* Castañares Burció, Wenceslao - González Quirós, José Luis - Núñez Florencio, Rafael:
 La sensibilidad moral. Impresiones y testimonios de nuestro tiempo.
 Madrid, 1990.

PFU. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Col.lecció: "Materiales para el estudio de la Etica".-

* Arnau, Hilari - Cifuentes, Luís María - Fuentes, J. - Gutierrez, J.M.ª:
 Qué es el hedonismo.
 Barcelona, 135 pp.

* Arnau, Hilari - Fuentes, J. - Gutierrez, J. M.ª - Navarro, G.:
 ¿Qué es el estoicismo?
 Barcelona, 180 pp.

* Arroyo, J. - Baigorri, J. A. - Cifuentes, Luis María - Trapiello, V.:

¿Qué es el estoicismo?

Barcelona, 180 pp.

* [Sense determinar]

¿Qué es el nihilismo?

Barcelona.

* [Sense determinar]

¿Qué es el pragmatismo?

Barcelona.

* [Sense determinar]

Éticas de matriz socialista.

Barcelona.

Col.lecció: "Cuadernos de Ética práctica".

* Boldú, Francesc:

El libro verde del cole. Juventud y sexualidad.

Barcelona.

* [Sense determinar]

La reproducción humana. Cuestiones de bioética.

Barcelona.

* [Sense determinar]

¿Han de cambiar las relaciones entre hombre y mujer?

Barcelona.

SM

Col.lecció: "El valor de la vida humana".-

* [Sense determinar]

El valor de la vida humana en las sagradas escrituras.

Madrid.

* [Sense determinar]

Ética fundamental de la vida humana.

Madrid.

* [Sense determinar]

Conflicto entre vida y libertad.

Madrid.

* [Sense determinar]

Conflicto entre vida y realización personal.

Madrid.

* [Sense determinar]
Raíces psicológicas de la violencia.
Madrid.

* [Sense determinar]
ética de la calidad de vida.
Madrid.

* [Sense determinar]
La vida y el estado.
Madrid.

VICENS-VIVES

Col.lecció: "Biblioteca Didáctica de Filosofía".

* Fullat, Octavi - Gomis, Clara:
El Hombre: un animal ético. Textos y ejercicios.
Barcelona, núm. 6.

* Fullat, Octavi:
Los Sistemas Morales. Textos y ejercicios.
Barcelona, núm. 7.

* Ferrer, Clara - Fullat, Octavi:
La Moral como problema. Ejercicios.
Barcelona, núm. 8.

Altres llibres.-

* Fontán, Pedro - Fullat, Octavi:
Ethos. ética y Moral. 1º de BUP.
Barcelona.

* Fontán, Pedro - Fullat, Octavi:
Mores. ética y Moral. 2º de BUP.
Barcelona.

* Fontán, Pedro - Fullat, Octavi:
Politeia. ética y Moral. 3º de BUP.

1.4. Llibres antics per a l'ensenyament de la Filosofia.

- A -

- * Ahrens, Heinrich [Enrique]:
Curso de Psicologia [donat a París (1834)].
Madrid: 1873. 2 vols. Tradució de Gabino [o J.] Lizárraga.
- * Alonso, Celestino
[catedràtic de Filosofia a Santander]:
Las Lecciones de Filosofia extractadas del curso escrito
en francés por Mr. Ph. Damiron.
Santander: Imp. y Lib. de Otero. 1843. 3 vols.
- * Altieri, L.:
Elementa philosophiae in adolescentium usum ex probatis
auctoribus adornata.
Venetiis. 1793 [9.ª edició].
- * Amat de Palau y Pont, Félix:
[Institutiones Philosophiae]. Logicae rudimentae. - Logicae
Institutiones. - Mathesis prima elementa. - Phisicae
generalis institutiones. - Phisicae generali. - Phisicae
particularis. - Appendix Moralis Philosephiae [(sic)
Philosophiae] institutiones. - Quaestionum Metaphysicarum
libri III.
Barcinone: In Offic. Bernardi Fla. MDCCLXXVIII [1778-1782].
[S'empraren com a manuals fins el Fla de 1824].
- * Id.:
Ethicae sive Moralis Philosophicae institutiones.
Barcinone, 1782.
[Segona edició de l'Ètica].
- * Id.:
Ethicae sive Moralis Philosophicae institutiones.
Barcinone, 1829.
[Tercera edició de l'Ètica].
- * Id.:
Ethicae sive Moralis Philosophicae institutiones.
Barcinone, 1830.
[Quarta edició de l'Ètica].
- * Id.:
Ethicae sive Moralis Philosophicae institutiones.
Barcinone, 1832.
[Cinquena edició de l'Ètica].
- * Id.:
Physicae generalis institutiones.
[Barcinone]. 1778. 238 pp.
[Segona edició de la Física general].

* Id.:

Physicae generalis institutiones. Editio tertia.
 Barcinone: In Officina Bernardi Pla, M.DCC.XCVII (1797).
 3 f. + 240 pp.
 [Tercera edició de la Física general].

* Id.:

Physicae particularis.
 [Barcinone]: In Officina Bernardi Pla, M.DCC.XCVII (1797).
 4 f + 219 pp.
 [Segona edició de la Física particular].

* Id.:

Appendix de qualitatibus sensibilibus ac sensibus.
 [Barcinone]: In Officina Bernardi Pla. s. a. 1 f. + 90 pp.
 [Segona edició de l'apèndix].

* Id.:

Institutiones Philosophiae ... Logice Editio.
 Barcinone: Typis Joachin Verdaguer, M.DCCC.XXIX (1829-
 1830). 7 vols.: I, 2 f + 224 pp.; II, Mathesis, 151 pp.;
 III, Physica generalis, 2 f. + 243 pp.; IV, Physica
 particularis, 1 f. + 225 pp.; V, Appendix, 79 pp.; VI,
 Ethica, 2 f. + 200 pp.; VII, Metaphysica, 2 f. + 206 pp.
 [Quarta edició global].

* Id.:

Institutiones Philosophiae. Editio quinta.
 Barcinone: Typis Joachin Verdaguer, M.DCCC.XXXII (1832).
 Ethica, 2 f. + 194 pp.; Metaphysica, 2 f. + 258 pp.;
 Physica generalis, 2 f. + 229 pp.; Physica particularis,
 1 f. + 212 pp.; Apendix, 1 f. + 90 pp.
 [Cinquena edició global].

* Id.:

Institutiones Philosophiae.
 Manilae: Typis Collegii Sancti Thomae sub D. E. Ramirez,
 1855-1856, 3 vols. I, 1 f. + 168 + 3 + 99 pp.; II, 1 f. +
 216 + 3 + 159 pp.; III, 174 + 74 pp.

* Amort, E.:

Philosophia Pollingiana ad norman Burgundicae.
 Augustae Vindellicorum: 1730, 4 vols.

* Arbolí, Juan José

Compendio de las Lecciones de Filosofía que se enseñan en
 el Colegio de Humanidades de San Felipe Nery de Cádiz.
 Cádiz: 1844, 2 vols.

* Id.:

Compendio de las Lecciones de Filosofía que se enseñan en
 el Colegio de Humanidades de San Felipe Nery de Cádiz.
 Cádiz: Imp., Lib. y Lit. de la Sociedad de la Revista
 Médica, a cargo de Vicente Caruane. 1846. 3 vols.: I,
 Psicología, 1 f + 102 pp.; II, Lógica, 1 f. + 85 pp.; III,
 Gramática general, 1 f. + 81 pp.

[Segona edició].

* Arnau e Ibáñez, J.:

Curso de Metafísica. Ensayo de filosofía fundamental.
Primera parte: Metafísica analítica.
València, 1889.

* Arnau y Lambea, Víctor:

Curso completo de Filosofía, para la enseñanza de
ampliación, conforme en todo al plan y programa oficial de
estudios vigentes, designado para texto por el Consejo de
Instrucción y adoptado en la Universidad de esta Corte.
Madrid: [Francisco de] P. Mellado. 1846-1847. 3 vols.
[Psicología, Gramática general, Moral i Història de la
Filosofia].

* Arostegui, Antonio:

Historia de la Filosofía y de las Ciencias.
1965, 2.ª edició.

* Azcárate, Patricio de:

Exposición histórico-crítica de los sistemas filosóficos
modernos y verdaderos principios de la ciencia.
Madrid: Tip. de Francisco de Paula Mellado, 1861 [-1862].
4 vols. [Primera edició].

* Id.:

Exposición histórico-crítica de los sistemas filosóficos
modernos y verdaderos principios de la ciencia.
Madrid: Tip. de Francisco de Paula Mellado, 1870-1874.
4 vols. [Segona edició].

- B -

* Bain, Alejandro:

Lógica inductiva y deductiva.
Madrid: Diego Pacheco Latorre. 1883, 91 pp.
[Traducció d'Alfonso Ordax].

* Id.:

Lógica aplicada, dedicada al profesorado oficial de segunda
enseñanza y al de la cada vez más importantísima
"Institución Libre" en representación del profesorado no
oficial.
Madrid: Diego Pacheco Latorre. 1884, 136 pp.
[Traducció d'Alfonso Ordax].

* Baldinoti, César:

Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la
verdad o Lógica,
trad. del latín por D. Santos Díez González y Manuel de
Balbuena. Para el uso de los estudios nacionales.
Madrid: Benito Cano. 1798. 2 f. + viii + 367 pp.

* Id.:

Breve sumario de la historia de la Filosofía, extractado de la Lógica que en latín escribió C. Baldinoti, y tradujeron al castellano, D. Santos Díaz González y D. Manuel de Valbuena.

Cuenca: F. Ant. de La Madrid, 1802, 78 pp.

* Id.:

De recta humanae mentis institutione. Libri IV. Madriti, 1820.

* Id.:

Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad o Lógica,

trad. del latín por Santos Díez González y Manuel de Balbuena. Para el uso de los estudios nacionales.

Zaragoza: Imp. de Polo y Monje. 1834. xvi + 422 pp.

* Id.:

Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad o Lógica,

trad. del latín por don Santos Díez González y don Manuel de Valbuena. Para el uso de los estudios nacionales.

Madrid: D. R. [Llibreria De Ríos] Verges. 1838, 372 pp.

* Id.:

Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad o Lógica,

trad. del latín por Santos Díez González y Manuel de Valbuena. Para el uso de los estudios nacionales.

Zaragoza: Imp. de Polo y Monje. 1839, xvi + 422 pp.

* Id.:

Arte de dirigir el entendimiento en la investigación de la verdad o Lógica,

trad. del latín por Santos Díez González y Manuel de Balbuena. Para el uso de los estudios nacionales.

Valencia: Imp. de Benito Monfort, 1840.

* Ballot, J. P.:

Lógica y arte de bien hablar.

Barcelona: Impr. de Juan Francisco Piferrer, s. a.

* Balmes, Jaimes:

Filosofía fundamental.

Barcelona: Brusi. 1846. 4 vols. 372, 368, 366 i 396 pp.

[Primera edició a l'editorial del Diari de Barcelona].

[Arreplegarem només les edicions de la Filosofia fonamental i de la Filosofia elemental de Jaume Balmes editades durant el segle XIX].

* Id.:

Filosofía fundamental.

México: La Voz de la Religión. 1846. 1 vol. [?] xxxii + 824 pp.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

Madrid: Imp. y fundición de D. Eusebio Aguado, 1847, 4 vols. 360, 152, 172 i 212 pp.

[Primera edició].

* Id.:

Filosofía fundamental.

Barcelona: Brusi. 1848. 4 vols. 372, 368, 366 i 369 pp.

[Segona edició a l'editorial del Diari de Barcelona].

* Id.:

Cursus Philosophiae Elementalís.

Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis, 1848-1850. 4 vols. 302 [?] + 136 [?] + 120 + 176 [?] pp.

[Per a l'ús dels seminaris, el mateix Balmes es posa a traduir, al llatí, les quatre parts de la seua Filosofía Elemental. Sorprés per la mort, el R. F. Bruno Casals hagué d'acabar aquesta tasca].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

París: 1849. 644 pp.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

París-Méjico. Rosa y Bouret (Imp. de J. Claye y C.ª). 1850.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

Barcelona: Brusi. 1851.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

París. Rosa y Bouret (J. Claye y C.ª). 1851. 2 vols. 3 f. + 594 + 596 pp.

[Primera edició a París].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética, Historia de la Filosofía).

París-Méjico: Rosa y Bouret (Imp. de J. Claye y C.ª). 1852. [2 vols. 3 f. + 594 + 596 pp. (?)].

* Id.:

Cursus Philosophiae Elementalís.

Parisiis. 1852.

* Id.:

Cursus Philosophiae Elementalís. Ethica.

Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.

1852. 120 p.

* Id.:
Filosofía fundamental.
París: Garnier. 1852. 2 vols.
[Segona edició a París].

* Id.:
Filosofía fundamental.
París: Garnier. s. a.. 2 vols.

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética,
Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1853. iv + 617 pp.

* Id.:
Cursus Philosophiae Elemental. Metaphisica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1853. 302 pp.

* Id.:
Cursus Philosophiae Elemental. Logica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1853. Editio tertia. 136 pp.

* Id.:
Cursus Philosophiae Elemental. Historiae Philosophiae.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1853. 176 pp.

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Brusi. 1854. 4 parts.

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética,
Historia de la Filosofía).
París: Rosa y Bouret. 1854. 644 pp.

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Imp. del Diario. 1858.

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, ética,
Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1858.

* Id.:
Cursus Philosophiae Elemental. Metaphisica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1858. 302 pp.

* Id.:

Cursus Philosophiae Elemental. Ethica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1858. 120 pp.

* Id.:

Cursus Philosophiae Elemental. Historiae Philosophiae.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1858. 176 pp.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Imp. del Diario. 1859. 4 parts.

* Id.:

Cursus Philosophiae Elemental. Metaphisica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1859. 302 pp

* Id.:

Cursus Philosophiae Elemental. Logica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1859. 197 pp.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1860.

* Id.:

Filosofía fundamental.
Barcelona: Imp. del Diario de Barcelona, a cargo de
Francisco Gabañach. 1860. 240, 240, 240 i 256 pp.
[Tercera edició a l'editorial del Diari de Barcelona].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Brusi. 1863. 4 parts.
[Setena edició].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Brusi. 1864. 4 parts.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Brusi. 1866. 4 parts.

* Id.:

Cursus Philosophiae Elemental. Ethica.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1866. Editio quarta. 126 p.

- * Id.:
Cursus Philosophiae Elemental. Historiae Philosophiae.
Barcinone: A. Brusi y B., Ex. Typ. Diario Barcinonensis.
1867. 1 f. + 174 pp.
- * Id.:
Filosofía fundamental.
Barcelona: Imp. del Diario de Barcelona. 1868. 4 vols. 4 f.
+ 232 pp., 6 f. + 228 pp., 9 f. + 221 pp. i 8 f. + 240 pp.
[Quarta edició a l'editorial del Diari de Barcelona].
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1872.
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. s.a., 617 pp.
[N'hi ha diverses edicions sense data].
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
París-Méjico: Rosa y Bouret. 1874.
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Ant. Brusi. 1875.
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
París-Méjico: Rosa y Bouret. 1876.
- * Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética,
Historia de la Filosofía).
Barcelona: Ant. Brusi. 1877. 4 vols.
- * Id.:
Filosofía fundamental.
Barcelona: Imp. del Diario de Barcelona. 1877-1878. 4 vols.
4 f. + 252 pp., 6 f. + 244 pp., 9 f. + 237 pp. i 8 f. +
240 pp.
[Cinquena edició a l'editorial del Diari de Barcelona].
- * Id.:
Filosofía fundamental.
París-Méjico. Lib. de C. Bouret. 1880. 2 vols. vi + 594 pp.
i iv + 596 pp.
[S'hi diu: 12.ª edicición (?)].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1882.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
París-Méjico: Rosa y Bouret, 1882.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
Barcelona: Imp. del Diario. 1882. 4 vols.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
Barcelona: Imp. del Diario. 1883. 4 vols.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
Barcelona: Imp. del Diario. 1884. 4 vols.
[S'hi diu "7.ª edición", la qual cosa és incorrectal].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1891, 617 pp.

* Id.:

Filosofía fundamental.
Barcelona: Imp. del Diario de Barcelona. 1891. 4 vols.
4 f. + 252 pp., 6 f. + 244 pp., 9 f. + 237 pp. i 8 f. + 259 pp.
[Sisena edició a l'editorial del Diari de Barcelona].

* Id.:

Filosofía fundamental.
París: Garnier. 1893. 2 vols.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1894. 2 f. + 617 pp.

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
Barcelona: Ant. Brusi. 1895.
[N'hi ha més edicions al segle XX a aquesta casa].

* Id.:

Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).

París-Méjico: Rosa y Bouret, 1895, 708 pp.
[N'hi ha més edicions al segle XX a aquesta casa, ja com "Vda. de Ch. Bouret"].

* Id.:
Filosofía fundamental.
Barcelona: 1898, 4 vols. 260, 256, 256 i 276 pp.
[edició de 1.000 exemplars].

* Id.:
Filosofía fundamental.
Barcelona: Brusi. 1898.
[Setena edició a l'editorial del Diari de Barcelona; N'hi hagueren més al segle XXI].

* Id.:
Curso de Filosofía elemental (Metafísica, Lógica, Ética, Historia de la Filosofía).
París: Garnier Hnos. 1898.

* Beato, Bartolomé:
Elementos de Teodicea y antropología.
[La Coruña (?)]; 1859. 1.ª edic.

* Id.:
Elementos de Filosofía especulativa.
Santiago: 1866. Tom I.

* Id.:
Elementos de Psicología, Lógica y Ética.
La Coruña: 1871. 2.ª edic. 280 pp.

* Id.:
Elementos de teodicea y antropología.
La Coruña: 1877. 2.ª edic. 117 pp.

* Beauvais, S.:
Manual clásico de Filosofía,
trad. anotado y adicionado por D. José López de Uribe.
Madrid: Impr. de D. Ramón Vergés. 1838, 1.ª edic.,
2 vols.

* Id.:
Manual clásico de Filosofía,
trad. anotado y adicionado por D. José López de Uribe.
Madrid: Impr. de D. Ramón Vergés. 1843-1845, 2.ª edic.,
2 vols.

* Bekker, E.:
De philosophia cartesiana admonitio candida et sincera.
Vesaliae, 1668.

* Bernardus a Bononia:
Institutio philosophica praemittenda theologiae.
Venetiis: 1776.

- * Bonilla y San Martín, A.:
 Historia de la Filosofía Española.
 Madrid: Lib. General de V. Suárez. 1908-1911. 2 vols.
- * Boureau-Deslandes, A. F.:
 Histoire critique de la philosophie.
 Amsterdam: 1737: Vols. I-III. 1756: Vol. IV.
- * Bouvier:
 Historia elemental de la Filosofía para uso de las
 universidades, seminarios y colegios.
 Revisada y anotada en la versión castellana por don
 Antonio Morcillo.
 Madrid: Ignacio Boix. 1846-1847. 2 vols. 326 i 360 pp.
- * Brucker, J. J.:
 Kurtze Fragen aus der philosophischen Historie.
 Ulm: 1731-1736. 10 vols.
- * Id.:
 Historia critica philosophiae a mundi incunabulis ad
 nostram usque aetatem.
 Lipsiae: 1742-1744. 5 vols.
- * Id.:
 Historia critica philosophiae.
 Leipzig: Weidemanni et Reichel. 1766-1767. 4 t. en 5 vols.
 i 1 vol. d'Apèndix [6 vols. 2.ª edic.].
- * Budde [Buddeus], J. F.:
 Elementa philosophiae instrumentalis, seu Institutionum
 philosophiae ecclecticae.
 Halae Saxonum: 1703. 2 vols.
- * Bueno Martínez, Gustavo:
 Filosofía. Sexto Curso (Con un esquema de historia de la
 filosofía y un vocabulario de los términos empleados).
 Salamanca: Ediciones Anaya. 1960. 310 pp.

- C -

* Camus, A. - Gonzalo, A.:
Manual de Filosofía Racional.
Madrid: Imp. y Lib. de [Ignacio] Boix. 1845. Serie:
"Biblioteca de Educación".

* Capasso, G.:
Historiae philosophiae synopsis.
Neapoli: 1728.

* Carbonell y Camaña, Matías Ramón:
Lecciones de Filosofía moral,
arregladas al programa circulado por la Dirección General
de Instrucción Pública en 1.º de agosto, y aumentadas en
la parte teórica de la ciencia.
Valencia: Mariano de Cabrerizo. 1849. 336 pp.

* Carreras [i] Artau, Joaquín:
Curso de Filosofía,
para sexto curso de Bachillerato.
Barcelona: Ediciones Alma Mater. 1959. 328 pp.

* Cartier, G.:
Philosophiae ecclectica ad mentem et methodum
celeberrimorum nostrae aetatis philosophorum concinnata.
Paris-Londres: 1754.

* Compendio de Lógica,
por D. M. M. y S.
Madrid: Impr. de D. S. Hernández. 1842.

* Corsini, E.:
Institutiones philosophicae ac mathematicae ad usum Scholarum
Piarum.
Florentiae: 1731-1734.

* Cortés, Cayetano:
Compendio de moral o Catecismo de los deberes del hombre,
para uso de la juventud española.
Madrid: 1842. 384 pp.

- D -

* Destutt-Tracy: veure Garcia, Juan Justo.

* Díaz de Baeza, Juan:

Principios de Filosofía moral, escritos en inglés [per William Paley]. Modificados y adaptados al estudio de los españoles por el presbítero Juan Díaz de Baeza, catedrático de Filosofía moral y Fundamentos de Religión. Acompañan los Fundamentos de Religión, redactados por el mismo catedrático.

Madrid: 1841. 334 pp.

* Id.:

Manual de Lógica.

Madrid: Boix. 1842.

* Id.:

Manual de Filosofía moral,

en que está comprendida la obra que publicó en inglés William Paley, intitulada Principios de Filosofía moral, por él, y Fundamentos de Religión.

Madrid: 1843, 284 + 139 pp.

* Díaz de Gamara y Dábalos, J. B.:

Elementa recentioris philosophiae.

Mexici: 1774.

* Díaz de Llanos, F.:

Brevis explicatio dialecticae iuxta mentem Divi Thomae

Vallis-Oleti: 1698.

* Díez Blanco, Alejandro:

ética individual y social.

Avila: 1938, 4.ª edic., 246 pp.

* Id.:

Evolución del pensamiento filosófico.

Valladolid: Santarén. 1942. 418 pp.

* Id.:

Historia de la filosofía contemporánea. Siglos XIX y XX.

Valladolid: Santarén. 1946. 317 pp.

* Id.:

Psicología, Lógica y ética.

Valladolid: 1952. 213 pp.

* Id.:

Manual de Historia de la Filosofía:

Valladolid: Casa Martín [sense data]. 238 pp.

* Domingo de San Pedro de Alcantara:

Integer philosophiae cursus ad mentem Subtilis Marianique Doctoris tripartitus.

Matriti: 1729-1734.

* Dominguez, Dionisio:
Historia de la Filosofia.
Santander: Sal Terrae. 1922. 408 pp.

* Duhamel, J. B.:
De consensu veteris et novae philosophiae.
Parisiis: 1663.

* Id.:
Philosophia vetus et nova.
Parisiis: 1678.

* Dupasquier, S.:
Summa philosophiae scholasticae scotisticae.
Lugduni: 1692.

- E -

* Eleizalde e Yzaguirre, Luis María:
Compendio de Psicología, Lógica y ética.
Madrid: 1891. 500 pp.

- F -

* Ferrari de Monza, J. A.:
Philosophia peripatetica adversus veteres, et
recentiores praesertim philosophos.
Venetiis: 1746-1747.

* Fortunato [Ferrari] de Brescia:
Philosophia sensuum.
Brixiae: 1735-1736.

Id.:
Elementa matheseos ad mechanicam philosophiam.
Brixiae: 1740.

* Id.:
Philosophia mentis.
Brixiae: 1741-1742.

* Froebes, José:
Tratado de Psicología empírica y experimental.
Madrid: Razón y Fe. 1944. 3.ª edición española,
actualizada por el autor. 2 vols.

* Frutos Cortes, Eugenio:
Historia de la Filosofía y de las Ciencias.
Textos de filosofía para el Bachillerato: Curso
Preuniversitario.
Zaragoza: 1963. 394 pp.

Id.:
Filosofía. 6.º curso.
Zaragoza: 1966. 333 pp.

* García, Juan Justo:

Elementos de aritmética, álgebra y geometría.
Madrid: 1782.

* Id.:

Elementos de verdadera lógica.

Compendio, o sea, extracto de los elementos de Ideología del senador Destutt-Tracy --formado por el presbítero don Juan Justo García, Catedrático jubilado de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, Diputado por la provincia de Extremadura a las Cortes ordinarias de los años 20 y 21.
Madrid: Imprenta de Don Mateo Repullés. 1821. xx + 365 pp.

* García de Luna, Tomás:

Lecciones de Filosofía Ecléctica,
pronunciadas en el Ateneo de esta Corte. Gramática general o Filosofía del lenguaje.

Madrid: Ignacio Boix. 1843-1845. 3 vols. [1845, 2 vols.].

* Id.:

Manual de Historia de la Filosofía.

Madrid: 1847. 311 pp.

* Genovés, Vicente:

Filosofía. Sexto Curso de Bachillerato.

Valencia: E. López Mezquida. 1958. 319 pp.

* Gervasius de Breisach:

Cursus philosophicus brevi ac clara methodo in tres
tomulos distributus.

Solodori. 1687.

* Giner de los Ríos, Francisco:

Lecciones sumarias de Psicología, explicadas en la Escuela de
Institutrices de Madrid por ... y expuestas por Eduardo Soler
y Alfredo Calderón.

1874. 1.ª edic. 237 pp.

* Id.:

Lecciones sumarias de Psicología, explicadas en la Escuela de
Institutrices de Madrid por ... y expuestas por Eduardo Soler
y Alfredo Calderón, 2.ª edición completamente refundida
conforme a los últimos progresos de la Antropología y la
Sociología y adaptada a las necesidades
de la segunda enseñanza.

1878, 274 pp.

* Giner de los Ríos, Hermenegildo:

Elementos de ética o Filosofía moral,
arreglados para la segunda enseñanza.

[Traducción de Guillaume Tiberghien: Esquisse de
Philosophie morale. Bruxelles. 1854].

Madrid: Manuel G. Hernández. 140 pp.

[Primera edició, segons el text de Tiberghien].

* Id.:

Elementos de ética o Filosofía moral,
precedidos de unas nociones de Biología y arreglados para
la segunda enseñanza. 2.ª edición, corregida y aumentada.
Madrid: Aribau y Cía. [sense data -1873-]. 202 pp.
[Segona edició, augmentada per l'autor].

* Gómez Izquierdo, Alberto:

Historia de la Filosofía del siglo XIX,
precedida de un prólogo de Mgr. D. Mercier.
Zaragoza: 1903. 600 pp.

* González Alvarez, Angel:

Historia de la Filosofía.
Madrid: Ediciones Gredos. 1957. 2 vols. 465 i 435 pp.

* González Ruiz, Feliciano:

ética,
Edición oficial.
1929. 359 pp.

* González Serrano, Urbano:

Estudios sobre los Principios de la Moral con relación a
la doctrina positivista.
Madrid: 1871. 112 pp.

* Id.:

Elementos de Lógica.
Madrid. 1874. 370 pp.

* Id.:

Manual de Psicología, Lógica y ética,
para el estudio elemental de esta asignatura en los
Institutos de segunda enseñanza.
I: Manual de Psicología.
Madrid: Gregorio Hernando. 1880. 200 pp.

* Id.:

Psicología fisiológica.
1886.

* Id.:

Estudios psicológicos.
1892.

* González Serrano, Urbano - Revilla, Manuel de la: Elementos
de ética o Filosofía Moral.
M. Murillo. 1874. 208 pp.

* González y Díaz-Tuñón, Ceferino:

Historia de la filosofía.
[Madrid: Agustín Jubera (?)]. 1878-1879. 3 vols.

* Id.:

Historia de la filosofía.
Madrid: Agustín Jubera, 1886. 4 vols.

* Id.:
Filosofía elemental.
Madrid: Sáenz de Jubera, 1907. 7.ª edic. 2 vols. 576 i 638 pp.

* González y González, Emilio:
Lógica,
Edición oficial.
Madrid: Imprenta Clásica Española, 1929. 299 pp.

* Goudin, Fr. A. [Antoniol]:
Philosophia thomistica iuxta inconcussa tutissimaque Divi Thomae dogmata.
Lugduni: 1671.
[Text ptolemàic, ben influït pel Cursus philosophicus (1637) de Juan de Santo Tomás, que s'estudiava a Salamanca a les darreries del segle XVIII i va emprar-se com a manual de Filosofia fins el Pla de 1824, la qual cosa explica les nombroses edicions].

* Id.:
[Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa].
Tom III.
Matriti: Apud Joaquin Ibarra, 1763. 250-296 pp.

* Id.:
Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa.
Matriti: Ibarra, y Angela Aponte, 1767. 2 vols.

* Id.:
Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa.
Matriti: Gabrielis Ramirez, 1769-1775. 4 vols.

* Id.:
[Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa].
Tom II.
Matriti: Apud Petrum Marin. 1783. 403 pp.

* Id.:
Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa.
Matriti: Apud Hilarium Santos in via Balnearia Sumptibus Societatis. 1784. 4 vols. I, 272 pp.; II [Logicae (?)]; III IV, [Moralem & Meta-] Physica, 5 f. + 262 pp i 312 pp.

* Id.:
Philosophia Thomistica, juxta inconcussa, tutissimaque divi Thomae dogmata, quator tomis comprehensa.
Matriti: Typis Societatis. M.DCC.XC.VI (1796). 4 vols. I,

Logicae, 4 f. + 272 pp.; II, Physicae, 403 pp.; III, Moralem & Metaphysicam, 4 f. + 262 pp.; IV, Idem., 1 f. + 31 pp.

* Gravesande, J. S. van S':
Philosophiae Newtonianae institutiones.
Lugduni Batavorum. 1723.

* Guérinois, S. C.:
Clypeus philosophiae thomisticae contra veteres ac novos eius impugnatores.
Tolosae: 1703. 4 vols.

* Guevara y Bascozabal, P. Andrés de:
Institutionum elementarium Philosophiae ad usum mexicanae juventutis. Tomus primus qui est Operis secundus complectens Logicam, ac Metaphysicam. Ab ... Guanaxnatensi Presbytero.
Romae: Apud Paulum Junchium. MDCCXCVI (1796). viii + 633 pp. [Tom segon de la primera edició].
[L'obra Institutionum elementarium Philosophiae ... va servir de text d'ensenyament durant la primera meitat del segle XIX segons edicions fetes a València, Madrid, Barcelona i Sevilla; a més d'aquestes assenyalarem d'altres anteriors, i les seues reedicions, publicades a Roma i Venècia].

* Id.:
Institutionum elementarium Philosophiae ad usum mexicanae juventutis.
Romae. 1797. 4 vols.

* Id.:
Institutionum elementarium Philosophiae ad usum studiosae juventutis.
Tomus Primus complectens Historiam Philosophiae et elementa Matheseos. Editio prima Veneta secundis auctoris curis - Tomus Secundus complectens Logicam ac Metaphysicam - Tomus Tertius complectens Physicam Generalem - Tomus Quartus complectens Physicam Particularem.
Venetiis: Apud Tomam Battinelli. MDCCC (1800). 4 vols. xii + 253 - 504 - 368 - 2 f. + 383 pp.

* Id.
Institutionum Elementarium Philosophiae ...
Editio secunda hispana.
Valentiae: Ildephonsi Mompie. 1825. 4 vols.
[Segona edició a l'Estat espanyol].

* Id.:
Institutionum Elementarium Philosophiae ...
Matriti: Ex. Typ. Regia. 1829. 4 vols.
Probablement: I, Historiam Philosophiae, 324 pp.; II, Logicam ac Metaphysicam, 688 pp.; III (?); IV, Physicam particularem 536 pp.
[Tercera edició a l'Estat espanyol, ampliada per Francisco Jacquier].

* Id.:

Institutionum Elementarium Philosophiae ...

Matriti: Ex. Typ. Regia. 1830. 4 vols.

I, Historiam Philosophiae, 324 pp.; II, Logicam ac Metaphysicam, 688 pp.; III (?); IV, Physicam particularem, 536 pp.

[Reimpressió de la tercera edició a l'Estat espanyol -es considera la quarta?-]

* Id.:

Institutionum Elementarium Philosophiae ...

Barcinone: Piferrer. 1846. 4 vols.

[Quinta edició a l'Estat espanyol].

[De les Institutionum Elementarium Philosophiae ... deriven altres obres, com ara:]

* Id.:

Logica succus extractus, Dialogisque effusus S. V. A.

Hispani: Superioribus annuentibus Josephus Hidalgo et Socii excudebat. Anno 1827. 84 pp.

* Id.:

Metaphysica dialogo digesta in Epitomenque redacta ab Em. M. del Marmol Regia Hispalensi Academia, ...

Hispani: Josephus Hidalgo et Socii Superioribus annuentibus excudebat. Anno MDCCCXXIX (1827). 1 f. + 158 pp.

* Id.:

La Lógica, traducido [sic] al castellano por D. Juan Tejada y Ramiro.

Valencia: Benito Monfort. 1837. 141 pp.

* Id.:

Prodomus ad Institutionum philosophicas sive elementa Matheseas institutionibus philosophicis ... opus ad usum mexicanæ juventutis ...

Romæ: Apud Paulum Junchium. MDCCXCVI (1796), 2 f. + xvi + 294 pp.

* Gutiérrez [y Díez], Agustín:

Curso de Filosofía elemental.

Santander: Imp. de los señores hijos de Martínez, 1860. 2 vols.

* Id.:

Elementos de Psicología, Lógica y ética.

Santander. 1878. 417 pp.

[D'aquest mateix autor hem trobat una curiosa obra:

Discurso de apertura de la exposición de ganados de la Provincia de Santander en 1783. Santander: Imp. de Telesforo Martínez. 1879].

II. Obres de Didàctica de la Filosofia.

2.1. Llibres de Didàctica de la Filosofia.

[Ordenació cronològica]

- * Harris, F. P. (edic.):
The Teaching of Philosophy.
Cleveland, Western Reserve University, 1950.
- * Pieper, J.:
Was heisst akademisch? oder der Funktionär und der Sophist.
München, Kösel, 1952.
- * UNESCO:
L'enseignement de la philosophie: Une enquête internationale
de l'Unesco.
Paris, Berger-Levrault, 1953.
- * Melzer, J. H.:
Philosophy in the classroom: a report.
Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1954.
- * Antweiler, A.:
Philosophie als Durchdringung und Grundlegung des
Unterrichts.
Frankfurt a. M., sense data [cap el 1957].
- * Chatelet, F. et al.:
Chacun peut-il philosopher?
Paris, La Nef de Paris, 1957.
- * Ballauf, Th. (edic.):
Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen
Unterricht.
Heidelberg, 1958.
- * Püllen, Karl:
Die Problematik des Philosophieunterrichts an höheren
Schulen. Ein Beitrag zum Verhältnis von Philosophie und
Bildung. (zuvor. Phil. Diss. Köln 1957).
Düsseldorf 1958.
- * Hahne, Heinrich:
Probleme des Philosophieunterricht.
Stuttgart, sense data [1959].
- * Stoffer, Helmut:
Aufgabe und Gestaltung des Philosophieunterrichts.

Handreichungen für den Philosophielehrer.
Frankfurt (Main), Berlin i Bonn, Diesterweg, sense data
[1959].

* Garrett, L. (edic.):
Philosophy in High School.
Jacksonville III, Macmurray College, 1960.

* Holzappel, H. (edic.):
Philosophie und politische Bildung an den höheren Schulen.
Düsseldorf 1960.

* AA. VV.:
L'enseignement de la philosophie.
Liminaire d'E. Borne, Paris, Fayard, 1961.
(Traducció castellana a cura de Juan Díaz Terol i José Luis Colomer Macia, amb pròleg d'Arsenio Pacios López. Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1964).

* Revel, J.-F.:
¿Para qué filósofos?
Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Univ. Central de Venezuela, 1962.

* Lebek, Erwin (edic.):
Philosophie im Gymnasium. Handreichungen für den Lehrer.
(Hrsg. im Auftrage des Verbandes zur Förderung der Philosophie am deutschen Gymnasium). Düsseldorf, 1963.

* Derbolav, Josef (edic.):
Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe des Gymnasiums
Bildungstheoretische Grundlagen, schulpolitische
Perspektiven.
Heidelberg, Quelle & Meyer, 1964.

* Bernard de Chaneton, J.:
La Filosofía en la Escuela Secundaria.
Buenos Aires, Eudeba, 1965.

* Canivez, A.:
Les professeurs de philosophie d'autrefois.
Paris, 1965.

* Gourmont, R. de:
La dissertation philosophique.
Luçon (Frància), 1966, 3.ª edic.

* Gourmont, R. de:
Le Texte philosophique comme sujet de dissertation.
Luçon (Frància), fullet sense data.

* Ostellino, P.:
L'insegnamento della storia e della filosofia nei Licei.
Torí, Officina grafica P. Scarrone, 1966.

* Salazar, A.

Didáctica de la Filosofía.
Lima, Universidad de Lima, 1967.

* Böhme, G.:
Der pädagogische Beruf der Philosophie.
Múnic-Basel, Reinhart, 1968.

* Raasch, Rudolf .
Schulphilosophie und Weltanschauung. Ein empirischer Beitrag
zu Fragen der philosophischen und allgemeinen Bildung.
Weinheim i Berlín 1968.

* Sacristán Luzón, Manuel:
Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores.
Barcelona, Nova Terra, 1968
(Ha estat reeditat dintre de les seus obres completes, amb e
títol genèric "Panfletos y Materiales", vol. II, "Papeles de
Filosofía", Madrid, Icaria, 1984 i ss., pp. 356-380).

* Adorno, Th. W.:
"Filosofía y maestros", en
Intervenciones. Nueve modelos de crítica.
Caracas, Monte-Avila, 1969, pp. 25-47.

* Buck, G.:
Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion
Stuttgart, 1969 2.ª edic.

* Kneller, G. F.:
La lógica y el lenguaje en la educación.
Buenos Aires, El Ateneo, 1969.

* Mertsching, G.:
Stellung, Bedeutung und Tendenzen der Philosophie im
Unterricht der höheren Schule innerhalb bildungspolitischer
Konzeptionen bei der staatsmonopolistischen Formierung des
westdeutschen Bildungswesens.
(Phil. Diss. Berlin (Ost) 1969).

* AA. VV.
La enseñanza de la Filosofía.
(Pròleg i bibliografia a cura de C. Fernández).
Buenos Aires, Angel Estrada y Cía, 1970.

* Bueno Martínez, Gustavo:
El papel de la filosofía en el conjunto del saber.
Madrid, Ciencia Nueva, 1970, 319 pp.
(Col.lecció: "Los complementarios" de autores españoles
contemporáneos").

* Piaget, Jean:
Sabiduría e ilusiones de la Filosofía.
Barcelona, Península, 1970
(Col.lecció: Historia/Ciencia/Sociedad).
2.ª edic. 1988 (Col.lecció: NeXos).

- * Telmon, V.:
La filosofia nei Licei italiane.
Florència, La Nuova Italia edit., 1970.
- * Thuillier, P.:
Socrate fonctionnaire. Essai sur et contre la philosophie universitaire.
Paris, Laffont, 1970.
- * Chatelet, François:
La filosofia de los profesores.
Madrid, Fundamentos, 1971.
- * Colombo, E.:
Il destino del filosofo.
Manduria-Taranto, Lacaita ed., 1971.
- * D'Angelo, E.:
The Teaching of critical Thinking.
Amsterdam, B. R. Grüner, 1971.
- * [Ministeri d'Educació Nacional Francès].
Recherches sur l'enseignement philosophique.
Paris, Institute National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1971.
- * Revel, J.-F.:
Pourquoi des philosophes [nova edició]. Suivi de "La cabale des dévots!". Et précédé d'une étude inédite sur "La philosophie depuis 1960".
Paris, Julliard, 1971.
- * Wirsing, M. E.:
Teaching and philosophy. A Synthesis.
Boston (Mass.), Houghton Mifflin Co., 1972.
- * Axelos, K.:
"La enseñanza de la Filosofía", en Argumentos para una investigación.
Madrid, Fundamentos, 1973.
- * Delogu, A.:
Filosofia e insegnamento della filosofia nella scuola secondaria.
Sassari, Tip. editoriale moderna, 1973.
- * Nelep, A. T.:
Problemes teòrics de la metòdica de l'ensenyament de la filosofia marxista-leninista [en rus]. Kiev, editorial Escola Superior, 1973.
- * Nizan, P.:
Los perros guardianes.
Madrid, Fundamentos, 1973.
- * Platonow, G. W. - Schtraks, G. M. (edics.):

Grundlagen der Methodik der Philosophieausbildung.
[Traducció de l'original rus].
Berlín (or.), Deutscher Verlag der Wiss., VEB, 1973.

* Cellerier, G.:
"Jean Piaget y la Filosofía como sabiduría e ilusión", en AA
VV.: Jean Piaget y las ciencias sociales.
Salamanca, Sígueme, 1974, pp. 47-52.

* Karray, M.:
La philosophie dans les classes terminales, II.
Tunis, STD, 1974.

* Piaget, Jean:
"Psicología y Filosofía. Debate de J. Piaget con P. Fraisse,
Y. Galifret, F. Jeanson, P. Ricoeur y R. Zazzo, a propósito
de 'Sabiduría e ilusiones de la Filosofía'", en Psicología y
Marxismo.
Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
[Edició original: París, Union Générale d'Éditions, 1971].

* Salazar Bondy, A.:
Didáctica de la Filosofía.
Lima, Dist. Lib. Studium, 1974.

* Stewart, G. (edic.):
Philosophie. Zur Situation des Faches Philosophie an den
Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland 1974.
Múnic, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und
Hochschulplanung, 1974.

* Fey, Eduard (edic.):
Estudio documental de la Filosofía en el Bachillerato Español
(1807-1957).
Madrid, CSIC-Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz",
1975, 285 pp.

* Blanshard, B. et al.:
Philosophy in American Education; it Tasks and Opportunities
New York, Harper & Brothers, reimpr. 1976.

* Soscher, J.:
Le Professeur de Philosophie.
Ed. Fata Morgana, 1976.

* Agacinski, S. et al. [Groupe de recherches sur
l'enseignement philosophique, GREPH].
Qui a peur de la philosophie?
París, Flammarion, 1977.

* Antiseri, D.:
Il mestiere del filosofo. Didattica della filosofia.
Roma, A. Armando, 1977.

* Bynum, T. W. - Reisberg, S. (edics.):
Teaching philosophy today.

Bowling Green (Ohio), The Philosophy Documentation Center,
Bowling Green University, 1977.

* Warnock, M.:
Schools of thought.
Londres, Faber & Faber, 1977.

* Acero, J. J.:
El estudio de la Lógica en el B.U.P.: una propuesta de
programa y su justificación.
Barcelona, I.C.E. de la Universitat Central, 1978.

* Engfer, H.-J. (edic.):
Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogischer
Praxis. Múnic, Urban & Schwarzenberg, 1978.

* Fey, Eduard (edic.):
Beiträge zum Philosophie-Unterricht in europäischen Ländern.
Ein Integrationsversuch. Münster, Aschendorff, 1978.

* Heintel, P.:
Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-
wissenschaftstheoretische Untersuchung. Klagenfurt,
Carinthia Verlag, 1978.

* Heredia Soriano, Antonio:
"La Filosofía en el Bachillerato español (1938-1975)", en
AA.VV.:
Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía.
Salamanca, I.C.E. de la Univ. de Salamanca, 1978, pp. 83-118.

* Lipman, M. - Sharp, A. M.:
Growing up with Philosophy.
Philadelphia, Temple University Press, 1978.

* Guallar Sancho, Ismael:
Programación de Filosofía (3.º B.U.P.).
Zaragoza, I.C.E. de la Univ. de Zaragoza, 1979.

* Hülsmann, Heinz:
Philosophie und Didaktik.
Frankfurt (Main), 1979.

* Jerez Mir, Rafael:
La Filosofía en el Bachillerato: crisis y revisión. Granada
I.C.E. de la Univ. de Granada, 1979.

* López Molina, B.:
Cálculo lógico: 1. Lógica proposicional (Una experiencia
didáctica en Filosofía).
Granada, I.C.E. de la Univ. de Granada, 1979.

* Martens, Ekkehard:
Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik.
Hannover, Schroedel, 1979, 172 pp.

* Elzer, H. M., et al.:
 Philosophie in der Bildungskrise der Gegenwart.
 Richard St. Augustin 1980.

* Rehfus, Wulff D.:
 Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis.
 Düsseldorf, Cornelsen Schwann-Girardet /CUK/ Pädagogische
 Verlag, 1980, 224 pp.

* Schmucker-Hartmann, Josef:
 Grunzüge einer Didaktik der Philosophie.
 (Mainzer Philosophische Forschungen. Hrsg. von Gerhard Funke
 Bd. 23).
 Bonn, Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1980.

* Fischer, Wolfgang - Vogel, Peter (edics.):
 Die Philosophie im Rahmen der Bildungsaufgabe der
 Sekundarstufe II.
 Duisburg, sense data [1981].

* Heckmann, Gustav:
 Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen
 Hochschulseminaren.
 Hannover, Schroedel, 1981.

* López Molina, B.:
 Un modelo de acción docente. La enseñanza de la Filosofía en
 los INB (experiencia didáctica).
 Granada, I.C.E. de la Univ. de Granada, 1981.

* Rehfus, Wulff D.:
 Einführung in das Studium der Philosophie.
 Heidelberg, UTB / BRO / Quelle & Meyer / UVA, 1981, 227 pp.

* Renda, Ernst-Georg:
 Philosophie am Gymnasium. Zur Entwicklung eines
 Unterrichtsfaches in der Bundesrepublik Deutschland.
 Frankfurt (Main) 1981.

* AA.VV.:
 La enseñanza de la Filosofía en B.U.P. y C.O.U.: Visión de
 alumnos y profesores.
 Zaragoza, I.C.E. de la Univ. de Zaragoza, 1982.

* AA.VV.:
 Temas de Didáctica de la Filosofía.
 Alacant, ICE de la Universitat d'Alacant, 1982.
 [Inclou: Jurado Baena, Manuel: "Contribución semiológica al
 análisis de textos en Filosofía" (pp. 7-28); García Raffi,
 Javier: "Un enfoque de la enseñanza de la Filosofía: Los
 problemas conceptuales" (pp. 29-58); Peñalver Simó, Mariano:
 "Comentario filosófico de un fragmento (esquema metodológico
 y ejemplo de aplicación)" (pp. 59-67); id.: "La disertación
 escrita en Filosofía (algunas orientaciones para su
 articulación y evaluación)" (pp. 69-73); Soler López, María:
 "Propuesta de trabajo para la creación de un Seminario

Permanente de Didáctica de la Filosofía" (pp. 75-79)1.

* Glatzel, M. - Martens, Ekkehard:
Philosophieren im Unterricht 5 - 10.
Múnic, Urban & Schwarzenberg, 1982.

* Izuzquiza Otero, Ignacio:
La clase de Filosofía como simulación de la actividad
filosófica.
Madrid, Anaya, 1982.
(Col.lecció: "Técnicas didácticas Anaya/2").

* López Molina, B.:
Cálculo lógico: 1. La Lógica de clases (Una experiencia
didáctica en Filosofía).
Granada, I.C.E. de la Univ. de Granada, 1982.

* Martens, Ekkehard:
Einführung in die Didaktik der Philosophie.
Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983.

* Martínez Llantada, Marta et al.:
Metodología de la enseñanza de la filosofía.
La Habana: foll. del Inst. Sup. Pedag. "Enrique José Verona"
1983, 2 vols.

* Muñoz Delgado, V.:
"La lógica en España (1939-1970)", en
AA.VV.
Actas del II Seminario de Historia de la Filosofía.
Salamanca, I.C.E. de la Univ. de Salamanca, 1983.

* Brandt, Reinhardt:
Zur interpretation philosophischer Werke.
Stuttgart - Bad Cannstatt, 1984.

* Santiuste, Víctor - Gómez de Velasco, Francisco:
Didáctica de la Filosofía. Teoría. Métodos. Programas.
Evaluación.
Madrid, Narcea, 1984.

* Tejedor Campomanes, César:
Didáctica de la Filosofía. Perspectivas y materiales.
Madrid, SM, 1984.

* Stiegler, Ingrid:
Philosophie und Pädagogik - Der Weg der Philosophie zum
gymnasialen Unterrichtsfach.
Duisburg, sense data [1984].

* Domínguez Reboiras, María Luisa - Orio de Miguel,
Bernardino: Método activo. Una propuesta filosófica. Madrid
M.E.C., 1985.

* García Trapiello, Luis; - Hernández i Dobon, Francesc J. -
Lerma Sirvent, Bernardo - Santacatalina Alonso, Isabel:

"Das dialektische Verhältnisse von Textinterpretation und Problem-Unterricht", pp. 451-485.

14 (1960), H. 2: id.

14 (1960), H. 9: id.

* Fey, E.:

"Der Philosophieunterricht an spanischen Gymnasien"

[L'ensenyament de la Filosofia als instituts de batxillerat espanyols], pp. 474-478.

15 (1961), H. 3: id.

15 (1961), H. 9: id.

* Müller, Karl:

"Die Gestaltung des Philosophieunterrichts", pp. 425-440.

* Lebek, Erwin:

"Die Gestaltung des Philosophieunterrichts. Zur Frage eines Modell-Lehrplans für den Philosophieunterricht", pp. 454-461.

16 (1962), H. 2: id.

16 (1962), H. 9: id.

17 (1963), H. 3: id.

17 (1963), H. 9: id.

18 (1964), H. 4: id.

* Bein, Edgar:

"Grundlegende Texte für den Philosophie-Unterricht", pp. 203-216.

18 (1964), H. 9: id.

19 (1965), H. 2: id.

19 (1965), H. 9: id.

20 (1966), H. 4: id.

20 (1966), H. 10: id.

* Schaeffler, R.:

"Der Mensch, das denkende Wesen. Bedeutungswandel einer alter Definition", pp. 525-539.

21 (1967), H. 4: id.

21 (1967), H. 9: id.

22 (1968), H. 4: id.

22 (1968), H. 9: id.

* Fey, Eduard:

"Die Bedeutung des dialogischen Prinzips für den Philosophieunterricht", pp. 461-473.

* Díaz Terol, J.:

"Die Praxis des Philosophie-Unterrichts an den spanischen Gymnasien" [La pràctica de l'ensenyament de la Filosofia als instituts de batxillerat espanyols], pp. 473-485.

PAIDEIA, BOLETIN DE LA S.E.P.F.I.

Director: Luis M. Cifuentes Pérez.

Adreça: C.E.P. "Ciudad Lineal". C/ García Noblejas, 70. Tel. (91) 754 26 32. 28037 Madrid.

1989 i ss. Trimestral.

És l'hereva del Boletín Informativo de la S.E.P.F.I.

-veure- i de la Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía -veure-, ambdues publicades per la "Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (S.E.P.F.I.)". Els números que han estat publicats inclouen:

Núm. 1 (Gen-Mar, 1989):

"Artículos"

* Etxeberria Mauleon, Xabier:

"La obra literaria en la clase de filosofía".

* Asensio García, Javier - Jiménez Catalán, Rosa María:

"Valoraciones de alumnos de tercero de B.U.P. en torno a las asignaturas de filosofía, religión y ética".

* Orio de Miguel, Bernardino:

"Filosofía e historia de la filosofía en la Enseñanza Secundaria".

* De la Vega de Orduña, José Luis:

"Sobre la relación Hegel-Hölderlin: lo sagrado y el lenguaje".

"Entrevista"

* López Pardina, María Teresa:

"Entrevista a López Aranguren, José Luis".

"Dossier"

* "Programas de Filosofía (CDU) en las Universidades del Estado" (Sevilla, La Laguna).

"Libros y revistas"

"Noticias y comunicaciones"

"Bibliografía"

* Jiménez Ruiz, José María:

"Bibliografía Filosófica Hispánica (1987-1988)".

Núm. 2 (Abr-Jun, 1989):

"Artículos"

* Serna, Juana:

"La ética sin existencia curricular".

* Arroyo, Julián:

"¿Cabe fundamentar la moral desde el escepticismo?".

* Cifuentes Pérez, Luis María:

"Exigencia de interdisciplinariedad en Filosofía".

* Souriau, Anne:

"Práctica pedagógica de la interdisciplinariedad".

"Entrevista"

* García Moriyón, Félix:

"Entrevista a Anne Margaret Sharp".

"Dossier"

* "Programas de Filosofía (COU) en las Universidades del Estado" (Oviedo, Salamanca, Illes Balears, Catalunya).

"Libros y revistas".

"Noticias y comunicaciones".

Núm. 3-4 Extraord. (Jul-Set, 1989):

"Actas del V Congreso: 'La filosofía en la Enseñanza Secundaria: Innovación y Currículum'. Madrid, 20-22 de junio de 1989. I. B. San Mateo."

"Ponencias"

* Camhy, D. G.:

"La enseñanza de la filosofía en Austria".

* Medina, I.:

"La filosofía en el s. e. portugués.

"Comunicaciones"

* Bonet, J. V.:

"Un 'metaprograma'".

- * Campillo, M.:
"Un esquema de unidad didáctica".
 - * Grupo 'Embolio':
"El diseño curricular articulado".
 - * Grupo 'Embolio':
"'Logos para legos': una experiencia...".
 - * Duque, I.:
"Innovación en Historia de la filosofía".
 - * García, E.:
"Sistematización de contenidos".
 - * García, T.:
"Papel y lugar de la filosofía moral".
 - * Hidalgo, A.:
"Filosofía y ciencia en el bachillerato".
 - * Jerez, R.:
"La formación filosófica en la e.s.".
 - * León, F. - Fernández, V.:
"Interpretación e intertextualidad".
 - * Martínez, José A.:
"Reforma y Filosofía Española".
 - * Muñoz, A.:
"Una propuesta interdisciplinaria para la ética".
 - * Roldán, A. J.:
"Una E.A.T.P. para el seminario de Filosofía".
 - * Santacatalina, I.:
"Una experiencia didáctica".
 - * Teijeiro, R.:
"Sexualidad y ética".
- "Conclusiones"
- * Grupo I: coord. F. Hernández.
 - * Grupo II: coord. T. Pérez.
 - * Grupo III: coord. T. García.
- Núm. 5 (Oct-Des 1989).
- "Artículos"
- * Hidalgo, A.:

"El bachillerato, ciclo específico de estudios".

* Obiols, G. A.:

"Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica".

* Villar, A.:

"Pascal: tragedia y paradoja".

* Ortega, P.:

"La Informática como espectáculo".

* Jiménez, J. M.:

"Antonio Machado, filósofo".

"Entrevista"

* Ortega, P.:

"Entrevista a Pinillos, Antonio".

"Dossier"

* "Programas de Filosofía (COU) / Modelos de examen en las Universidades del Estado" (Granada, Málaga, Santiago de Compostela / Granada, La Laguna, Madrid, Málaga, Oviedo, Sevilla).

"Libros y revistas".

"Noticias y comunicaciones".

* "Sumario General. X. 1989".

Núm. 6 (Gen-Mar 1990).

"Artículos"

* Crespo Güemes, María Victoria:

"¿Filosofía práctica en la secundaria obligatoria?", pp. 6-8.

* García Guzmán, José María - Lara Pérez, Antonio de -Hurtado Albarrán, Antonio:

"La ética como reflexión sobre el conflicto moral en la historia. Una propuesta para la enseñanza de la ética en la secundaria", pp. 9-15.

* Fernández Agis, Domingo:

"Habermas - Foucault: funcionalismo ético versus postcriticismo", pp. 16-23.

* Hernández i Dobon, Francesc Jesús:

"La enseñanza de la Filosofía en los países socialistas. Planteamientos teóricos y referencias bibliográficas",

pp. 24-31.

9

* Rozalén Medina, José Luis:
"Entrevista a José Luis Abellán. El Hispanismo y Europa:
¿Otra situación escandalosa?", pp. 32-45.

Núm. 7 (Abr-Jun 1990):

"Artículos":

* Maestro, A.:
"El pensamiento político de Max Weber", pp. 7 i ss.

* Arroyo, J.:
"Nietzsche educador (una actualidad necesaria)", pp. 21 i ss.

* Jerez Mir, R.
"La revolución francesa y la madurez de la filosofía
moderna", pp. 42 i ss.

* Ruiz Company, F.:
"Aburrimiento y persuasión", pp. 51-68.

"Entrevista".

* Merchán, C.:
"Entrevista a Scheffler/Howard", pp. 49 i ss.

Núm. 8 (Jul-Set 1990).

"Artículos"

* Fernández Herrero, Beatriz:
"Viernes o la vida salvaje, una novela para la clase de
ética", pp. 6-17.

* Arostegui, Antonio:
"Depuración de la didáctica filosófica", pp. 18-26.

* Maestro Sánchez, Alfonso:
"Teoría de conjuntos y formalización de la lógica
matemática", pp. 27-37.

* Olesti i Vila, Josep:
"L'Argument Kantià sobre la incongruència en l'espai", pp.
38-48.

"Entrevista":

* Merchán Cantos, Carmen:
"La filosofía, como reflexión crítica, incide demasiado tarde
en los hechos. Entrevista a Israel Scheffler y Vernon
Howard", pp. 49-59.

Núms. 9-10 (Oct-Dic 1990).-

"Artículos"

* Brosio, Richard A.:
"La persistente incompatibilidad entre el capitalismo y la democracia: consecuencias para la educación", pp. 6-16.

* Carr, Wilfred:
"El currículum nacional, la democracia y los objetivos de la educación", pp. 17-28.

* García Moriyón:
"La enseñanza de la Filosofía: algunos problemas que deben ser resueltos", pp. 29-42.

* Etxeberria, Xabier:
"Educación en Valores y Derechos Humanos", pp. 43-54.

* García Alonso, Rafael:
"La tolerancia de la violencia", pp. 55-62.

* Aisa Moreu, Diego:
"Plausibilidad de la racionalidad lógico-empírica en la explicación del cambio científico", pp. 63-74.

* Ordóñez, Juan José:
"Un modelo instruccional para las ciencias sociales. Aplicación a la Filosofía", pp. 75-85.

"Entrevista":

* Martínez Martínez, José A.:
"Hay que constituir nuestra propia tradición filosófica. Entrevista a Sergio Rábade Romeo", pp. 86-100.

* Merchán, Carmen:
"Los asuntos filosóficos interesan al pueblo. Entrevista Scheffler/Howard (continuación)", pp. 101-114.

"Dossier":

* "Programa de Filosofía (C.O.U.) en las Universidades del Estado" (Saragossa; Salamanca), pp. 115-128.

"Libros".

"Revistas".

"Noticias y comunicaciones".

Núm. 11 (Gen-Mar 91):

"Artículos"

* Jerez Mir, Rafael:
"El proyecto de Marx y Engels y la actualidad del marxismo", pp. 6-23.

* Villar Ezcurrea, Alicia:

"El significado de la razón en Rousseau", pp. 24-32.

* Redondo Barba, Rafael:

"Reflexión crítica sobre el positivismo psicológico (Apuntes para una psicología del conocimiento)", pp. 33-49.

* Abad Pascual, Juan José:

"Filosofía y realidad de una política educativa", pp. 50-66.

"Noticias y comunicaciones"

* Cifuentes Pérez, Luis M^a.:

"La filosofía en los sistemas educativos de la C.E.E. (Un análisis comparativo)", pp. 89-98.

PHILOSOPHIE. ANREGUNGEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

Hrsg. von Hengelbrock, Jürgen.

Frankfurt (Main), Hirschgraben/CLK, 1979 i següents.

[N'assenyalem els articles més remarcables de cada número:]

1 (1979): "Politik" [Política].

* Vogt, A.:

"Die politische Philosophie von Karl Marx; als Versuch einer Vermittlung von Theorie und Praxis. Unterrichtsreihe für einen Grundkurs Philosophie ab Jahrgangsstufe 12", pp. 4-33.

* Hengelbrock, J.:

"Machiavelli und Morus. Ein Kurs politische Philosophie", pp. 34-49.

2 (1980): "Methodenfragen" [Qüestions de mètode].

* Hengelbrock, J.:

"Methodenfragen des Philosophieunterrichts", pp. 2-15.

* Engels, Helmut:

"Zum Umgang mit Texten im Philosophieunterricht", pp. 16-24.

* Rodi, F.:

"Übungen im gedanklichen Umsetzen von Texten", pp. 25-41.

* Barenbrock, Günther:

"Medien im Philosophieunterricht", pp. 42-54.

3 (1981): "Ethik I. Materialien Philosophie" [Ètica I. Materials de Filosofia].

* Hengelbrock, J.:

"Kurs Ethik: Thomas von Aquin, pp. 6-20.

* Molzahn, A.:

"Hegels Moralität. Eine Einführung and Hand des Verhältnisses von Moralität und Recht", pp. 21-36.

* Müller-Arnke, L.:

"Bemerkungen zur utilitaristischen Ethik Jeremys Bentham", pp. 37-53.

4 (1981): "Sprache. Analytische Sprachphilosophie Materialien Philosophie" [Llenguatge. Materials per a la Filosofia analítica del llenguatge].

* Steinvorth, W.:

"Analytische Sprachphilosophie im Unterricht", 2-28.

* Hengelbrock, J.:

"Strukturanalytische Sprachbetrachtung", pp. 29-45.

* Barenbrock, G.:

"Sprachphilosophie und Philosophieunterricht", pp. 46-54.

5 (1981): "Ethik II" [Etica II].

* Hasselbeck, K.:

"'Über ein vermeintes Recht, aus Menschliche zu lügen.' Eine Einführung in die Ethik Kants", pp. 3-9.

* Hoche, H.-U.:

"Analytische Ethik. Hares Theorie des moralischen Argumentierens", pp. 10-38.

6 (1982): "Staat und Gesellschaft" [Estat i societat].

* Bergmann, E.:

"Hobbes, Thomas: Leviathan", pp. 3-20.

* Hengelbrock, J.:

"Kurs Staat und Gesellschaft: Jean-Jacques Rousseau", pp. 21-35.

* Ransch-Trill, B.:

"Artz und Gesellschaft. Philosophische Bemerkungen zu einem geschichtlichen Rollenwandel", pp. 36-49.

* Dölle-Oelmüller, Ruth:

"Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in NW", pp. 50-56.

7 (1982): "Wissenschaftstheorie" [Teoria de la ciència].

* Rohbeck, J.:

"Überlegungen zu einer Didaktik der Wissenschaftsgeschichte im Philosophieunterricht. Mit einem Unterrichtsmodell über die Entstehung der Evolutionstheorie von Darwin, Anhang:

Materialien zum Unterrichtsmodell", pp. 11-46.

* Strube, H.:

"Kurs: Wissenschaft und die Klassifikation der Wissenschaften", pp. 47-70.

8 (1982): "Aesthetik" [Estètica].

* Ransch-Trill, B.:

"Ästhetische Wahrheit. Überlegungen zu einem alten und dennoch aktuellen Begriff der traditionellen Ästhetik", pp. 6-27.

* Strube, W.:

"Kurs: Schönheitstheorien", pp. 28-41.

* Nieraad, J.:

"Philosophische Theorie neben ästhetischer Praxis", pp. 42-64.

* Engels, H.:

"Literatur als Medium der Erfahrung", pp. 65-85.

9 (1983): "Geschichte [Història].

* Molzahn, A.:

"Hegels Geschichtsphilosophie im unterrichtlichen Diskurs", pp. 6-32.

* Ransch-Trill, B.:

"Geschichte und Identität. Über die Notwendigkeit geschichtlicher Reflexion", pp. 33-51.

* Heizmann, B.:

"Zur Einführung in die Geschichtsphilosophie: Kants 'Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte'", pp. 52-67.

* Sonnabend, A.:

"Das 'Vorwort zur deutschen Ausgabe' von Michael Foucaults 'Die Ordnung der Dinge' in einer Unterrichtsreihe 'Philosophische Probleme der Geschichtsschreibung'", pp. 68-84.

10 (1984): "Anthropologie I" [Antropologia I].

* Tschierske, U.:

"Kritische Anthropologie bei Friedrich Schiller", pp. 3-29.

* Ransch-Trill, B.:

"Der Mensch. Grundzüge einer zeitgemäßen philosophischen Anthropologie", pp. 30-50.

* Kratz, St.:

"Der 'Mensch' als organisierende Kategorie des sophistischen Diskurses", pp. 51-67.

Crítica de la Didáctica de la Filosofía.
València, Consorci d'Editors Valencians, 1985.

* Krienen, Heinz-Peter:

Identität und Bildung. Versuch einer phänomenologisch-existentialontologischen Kritik der Philosophiedidaktik W. D. Rehfus.
Essen 1985.

* Martens, Ekkehard - Schnädelbach, Herbert (edics.):
Philosophie. Ein Grundkurs.
Hamburg, Rowohlt, 1985.

[Fundamentalment els capítols 5 (Wuchterl, Kurt: "Philosophische Arbeitsweisen und Forschungsprogramme", pp. 505-545), 6 (Martens, Ekkehard: "Didaktik der Philosophie", pp. 546-578), 7 (Macho, Thomas: "Institutionen philosophischer Lehre und Forschung", pp. 579-603) i 8 (Rohbeck, Johannes: "Studium und Beruf", pp. 604-622)].

* Becker, Horst - Rehfus, Wulff D. (edic.):
Handbuch des Philosophieunterrichts.
Düsseldorf, Schwann, 1986.

* Kolenda, Konstantin:

Ethik für die Jugend.
Hamburg, Verlag für Kinder und Eltern, 1986.
[Edició original en anglès; traducció a l'alemany a cura de Barbara Brüning].

* Lorenzen, Arnold K. D.:

Philosophie in der Erwachsenenbildung. Untersuchungen zur Legitimations-Geschichte und Ansätze zu einem Konzept exoterisch-lebensorientierten Philosophierens.
Göttinger Beiträge zur Universitären Erwachsenenbildung, Heft 8/1986, 386 pp. amb un apèndix.

* Rehfus, Wulff D.:

Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik und unterrichtspraktischer Leitfaden.
Stuttgart - Bad Cannstatt, Frommann - Holzboog, 1986, 223 pp.

* Arce Cordero, Enrique - Pérez Manjón, Santos:

"Experiencia filosófica con jóvenes. Una investigación permanente en la Filosofía de tercero de B.U.P." en AA. VV.:
El aula sin fronteras. Premios 'Giner de los Ríos' a la innovación educativa. 1983/86.
Madrid, M.E.C.-col. Fundación Banco Exterior, 1987, pp. 201-204.

* Cifuentes Pérez, Luis M.ª:

"Cornellà: ética de la marginación", en AA. VV.:
El aula sin fronteras. Premios 'Giner de los Ríos' a la innovación educativa. 1983/86.
Madrid, M.E.C.-col. Fundación Banco Exterior, 1987, pp. 212-

214.

* Hester, J. - Vincent, Ph. F.:
Philosophy for Young Thinkers.
Monroe, Trillium Press, 1987, 2.ª edic., 235 pp.

* Fullat, Octavi:
"Didáctica de la Filosofía", en
Filosofía de la Educación.
Barcelona, Vicens-Vives, 1988, pp. 131-136.

* Camhy, Daniela G.
Philosophy and Children. Proceedings of the 1st.
International Congress on Philosophy For Children.
Graz [Austria]. Graz, Leykam, 1989, 128 pp.

* Nordenbo, Sven Eric:
The Teaching of Philosophy in the Upper Secondary Schools in
Western Europe - a Survey. Copenhagen, 1989.

* Arostegui, Antonio:
Las aberraciones filosóficas y la enseñanza de la filosofía.
[Inédit; el cap. XX, "Depuración de la didáctica filosófica"
en Paideia, XI, núm. 8, pp. 18-261.

2.2. Articles de Didáctica de la Filosofía.

2.2.1. Revistas de Didáctica de la Filosofía.

ASSOCIATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE.
BULLETIN.

Quatrimestral.

[Orgue de l'Association Internationale des Professeurs de Philosophie (AIPPh). Destaquem alguns articles, com ara:]

Núm. 7 (Des 1984)

* Dejung, Cristoph:

"Über den Philosophieunterricht in der Schweiz", pp. 11-14.

* Rey, Dominique - Rey, Johann G. - Staub, Guido:

"Thesen zur Philosophie in der Mittelschule", pp. 15-20.

Núm. 9 (Mai 1985)

* Dimitrakos, Georg:

"Memorandum zur Begründung eines europäischen Philosophie-Unterrichts", pp. 5-9.

* Caldwell, Peter:

"Philosophy Teaching in Britain", pp. 19-23.

Núm. 10 (Oct 1985)

* Souriau, Anne:

"Einwände gegen einen europäischen Lehrplan für den Philosophieunterricht", pp. 14-16.

* Souriau, Anne:

"Aufsitzerziehung im Philosophieunterricht - Die Rolle der Themenstellung", pp. 16-18 [vers. francesa abreviada, pp. 13-15].

Núm. 11 (Des 1986)

* Motzo, Laura Zilli:

"Stellungnahme zu Dimitrakos", pp. 29-32.

* Navratil, Karl:

"Stellungnahme zu Dimitrakos", pp. 32-33.

Núm. 13 (Nov 1986)

* Muglicioni, Jacques:
 "Welcher Unterricht darf sich philosophisch nennen?", pp.
 10-15.

Núm. 16 (Nov 1987)

* Trinks, Jürgen:
 "Der Philosophie-Unterricht in Schweden", pp. 19-23.

Núm. 19 (1989)

* Lefranc, Jean:
 "Zum Vorschlag eines europäischen Lehrplans", pp. 5-7.

* Schüppen, Franz:
 "Thesen aus Triest. (Inspirationen einer Sommerakademie),
 p. 26.

Núm. 21 (Des 1989)

* Trinks, Jürgen:
 "Neue Qualität internationaler Zusammenarbeit: Das Symposium
 der AIPPH ,Europäischer Philosophie-Unterricht - am Beispiel
 der antiken Philosophie", pp. 16, 17 i 18.

Núm. 22 (Jul 1990)

* Gasiiecki, Joachim:
 "Das Reineberger Kolloquium zwischen Philosophielehren der
 DDR und der Bundesrepublik", pp. 21-22.

* [Collectiva]
 "Resolution zum Philosophieunterricht in der DDR", p. 23.

* Havadi, Istvan - David, Magy:
 "Philosophie-Unterricht in Rumänien", pp. 39-40.

* Eko Pekka:
 "Philosophische Lebenskunde als Unterrichtsfach in Finnland",
 pp. 41-43.

AUFGABEN UND WEGE DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS

Veure: Die Pädagogische Provinz
 Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue
 Folge.

AUFGABEN UND WEGE DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS. NEUE FOLGE

Hrsg. von Prof. Borden, F.

Frankfurt (Main): V. Hirschgraben, 1969-1979.

[Es la continuació de Die Pädagogische Provinz. Publicava dos quaderns a l'any sobre un tema monogràfic de Didàctica de la Filosofia. Aquests temes i els articles més interessants han estat:]

H. 1 (1969): "Sprachphilosophie im Unterricht" [La Filosofia del Llenguatge a l'ensenyament]:

* Hess, W.:

"Sprachphilosophie im Hinblick auf das Übersetzen", pp. 38-47.

* Petersen, J.:

"Zum Verhältnis von Logik und Sprachbetrachtung. Anregungen zur Wortanalyse in der Kategorienschrift des Aristoteles", pp. 60-62.

H. 2 (1970): "Marxismus im Unterricht" [El Marxisme a l'ensenyament]:

* Rother, S.:

"Wandlungen im modernen Marxismus", 1-7.

* Schmitz, K.:

"Die Dialektik der Arbeit. Eine philosophische Einführung des Marxismus in die Gemeinschaftskunde des 13. Schuljahres (Oberprima)", pp. 7-17.

H. 3 (1971): "Wissenschaftstheorie in mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht" [La teoria de la ciència a l'ensenyament de les ciències naturals i matemàtiques].

H. 4 (1972): "Beiträge zu verschiedenen philosophischen Themen" [Contribucions a diferents temes filosòfics].

* Lassahn, Rudolph:

"Zum Philosophieunterricht an Gymnasien. Eine Anmerkungen und Thesen", pp. 1-20.

* Borden, F.:

"Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur Geschichte", pp. 42-53.

* Hoche, H.-U.:

"Phänomenologie und Sprachanalyse. Bemerkungen zu Wittgenstein, Ryle und Husserl", pp. 54-68.

H. 5 (1973): "Wissenschaften und Philosophieunterricht" [Ciències i ensenyament de la Filosofia]:

* Schmitz, K.:

"Erkenntnis und Interesse - Eine Einführung in die kritische Wissenschaftstheorie", pp. 41-51.

H. 6 (1973): "Didaktische Möglichkeiten der Philosophie" [Possibilitats didàctiques de la Filosofia]:

* Schmidt, G.:

"Die inneren didaktischen Möglichkeiten der Philosophie", pp. 2-13.

* Dölle, R.:

"Unterrichtsreihen zu Fragen der praktischen Philosophie", pp. 14-23.

* Kantorek, D.:

"Lernzielbereiche eines wissenschaftlichen Philosophieunterrichts", pp. 24-27.

* Wissner, R.:

"Kritik als Weg zum Selbstverständnis des Menschen", pp. 28-47.

* Deppe, Wolfgang:

"Bedarf der Philosophieunterricht einer neuen Begründung? Eine Auseinandersetzung mit Rudolf Lassahn", pp. 47-52.

H. 7 (1974): "Modelle für einen Einführungskurs" [Models per a un curs introductoril]:

* Martens, Ekkehard:

"Diskussion und Wahrheit. Konsenstheoretische Philosophiedidaktik am Modell eines Einführungskurses", pp. 2-21.

* Schmüderich, L.:

"Die Bedeutung des Satzes vom Widerspruch (Aris. Met. 1.005 b) für das menschliche Erkennen", pp. 32-37.

* Viesel, E.:

"Kritischer Rationalismus und Theologie. Die Diskussion zwischen Hans Albert und Gerhard Gebeling als Gegenstand des Philosophieunterrichts", pp. 37-44.

H. 8 (1976): "Ethik-unterricht" [L'ensenyament de l'ètica]:

* Martens, E.:

"Moralisches Argumentieren und Sokratischer Dialog. Ein didaktischer Entwurf", pp. 1-16.

* Borden, F.:

"Kants Ethik als ein Thema des Philosophieunterrichts", pp. 16-26.

* Renda, E.-G.:

"Die Problematik des Philosophie- und Ethikunterrichts, dargestellt am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz", pp. 36-40.

H. 9 (1976): "Begründungsprobleme und Leistungsbeurteilung"
[Problemes de fonamentació i enjudiciament del rendiment]:

* Rehfus, Wulff D.:

"Thesen zur Legitimierung von Philosophie als Unterrichtsfach
am Gymnasium", pp. 5-25.

* Ransch-Trill, B.:

"Philosophie als Grundwissenschaft", pp. 26-37.

* Renda, Ernst-Georg:

"Aspekte zur Leistungsmessung im Philosophieunterricht",
pp. 38-50.

* Rehfus, Wulff D.:

"Zur Metaphysik der Leistungsbeurteilung", pp. 51-64.

H. 10 (1977): "Einübung in das philosophische Gespräch.
Einübung der Urteilskraft" [Exercici en la conversa
filosòfica. Exercici en la capacitat de judici]:

* Raupach-Strey, Gisela:

"Philosophieunterricht als Interaktion - Zur Praxis des
philosophischen Unterrichtsgesprächs", pp. 1-16.

H. 11 (1978): "Anthropologie im Philosophieunterricht"
[L'antropologia a l'ensenyament de la Filosofia]:

* Rehfus, W. D.:

"Individuum ineffabile. Ein Beitrag zur philosophischen
Anthropologie im Unterricht", pp. 2-27.

* Hengelbrock, J.:

"Überlegungen zur Kursgestaltung im Fach Philosophie", pp.
28-38.

* Hengelbrock, J.:

"Kurs Anthropologie: Sigmund Freud", pp. 39-48.

H. 12 (1979): "Politische Philosophie" [Filosofia
política]:

* Pätzold, H.:

"Prolegomena zu einer Didaktik der politischen
Philosophie", pp. 2-18.

* Rehfus, W. D.:

"Zur Logik des Terrors. Ein Beispiel philosophischer
Paideia", pp. 19-47.

* Bremerich, A.:

"Kritische Hermeneutik und Philosophiedidaktik -
Sprachphilosophische Reflexionen", pp. 48-64.

BOLETIN INFORMATIVO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES
DE FILOSOFIA DE INSTITUTO (SEPM)

Editat per la S.E.P.F.I., de la qual era butlletí informatiu.
Els seus directors han estat: Félix García Moriyón i Luis M.
Cifuentes Pérez.

Madrid, 1980-1988, núms. 1-25a, trimestral.

[La SEPM publicava també la Revista de Filosofía y Didáctica
de la Filosofía -veure-; des de l'any 1989 el Boletín... i la
Revista... han estat unificats en la nova revista Paideia -
veure-. La seua adreça era: S. Nemesio, s/n, 28043 Madrid
(per a l'adreça actual, veure Paideia)].

BOLLETTINO DELLA SOCIETA FILOSOFIA ITALIANA

Editat per la Societat Filosòfica Italiana, de la qual és
mitjà d'expressió.

Roma. Quatrimestral.

[La Societat Filosòfica Italiana va estar creada el 1935. La
seua adreça és: Via Torino, 98. Roma. Itàlia].

FILOSOFIE & PRAKTIJK

Editat per la Societat de Filosofia d'Holanda, de la qual
és mitjà d'expressió. Minderberg (Holanda).

Veure: Mitteilungen des holländischen
Philosophieheftverbandes.

INFORMATION PHILOSOPHIE

Editada a Basel.

[Des del quadern -Heft- 5 (1982), amb un apartat de Didàctica
de la Filosofia. Els articles més importants han estat:]

* Lorenzen, Arnold, K. D. - Martens, Ekkehard:
"Philosophiedidaktik in der Bundesrepublik. Ein
Situationsbericht", H. 1, 1982, pp. 2-9.

* Rehfus, W. D.:
"Zur gesellschaftlichen Funktion von Philosophiedidaktik", H.
3, 1983, pp. 20-22.

* Anderson, Dag T.:
"Examen Philosophicum. Der obligatorische
Philosophieunterricht in Norwegen",

H. 2, 1985, pp. 30-31.

* N. N.:

"Philosophieunterricht in der Schweiz",
H. 2, 1985, pp. 52-53.

* Souriau, Anne:

"Unterrichtsmethode, in der Schüler lernen, einen
philosophischen Aufsatz zu schreiben",
H. 1, 1988, pp. 30-32.

* N. N.:

"Philosophie als Ersatzfach. Nordrhein-Westfalen
(Information)"
H. 1, 1990, p. 32.

* N. N.:

"Europäischer Philosophieunterricht am Beispiel der
antiken Philosophie. Tagungsbericht",
H. 1, 1990, p. 54.

JAHRBUCH PHILOSOPHIEDIDAKTIK

Hrsg. von Prof. W. D. Rehfus:
Essen (Alemanya), 1986 i següents. Anuari.

JOURNAL OF MORAL EDUCATION

Windsor, Berks (Anglaterra), 1971 i següents. Quatrimestral

MITTEILUNGEN DES VERBANDES ZUR FÖRDERUNG DER PHILOSOPHIE AM DEUTSCHEN GYMNASIUM

Bremen (Alemanya), 1960-1971. Anual.

Editada per la Societat de Professors de Filosofia
d'Alemanya, de la qual és mitjà d'expressió.

[Ha estat continuada sota el títol Mitteilungen des Verbandes
zur Förderung des Philosophieunterrichts -veure-].

MITTEILUNGEN DES VERBANDES ZUR FÖRDERUNG DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS

Hrsg. von Erwin Lebeck (Bochum).
Bonn, 1972 i següents. Anual.

Editada per la Societat de Professors de Filosofia d'Alemanya, de la qual és mitjà d'expressió.

[és la continuació de Mitteilungen des Verbandes zur Förderung der Philosophie am deutschen Gymnasium -veure-. D'entre els seus números -Hefte-, presenten posicions pròpies i importants dintre de la Didàctica de la Filosofia Alemanya:

* Hengelbrock, J.:

"Fragen der Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen", H. 18 Set 78, pp. 3-15.

* Hengelbrock, J.:

"Philosophie in der Sekundarstufe II. Einige Anmerkungen und Überlungen", H. 19 Jun 79, pp. 1-13.

* Frericks, Hans:

"Ansätze der Philosophiedidaktik. Eine einführender Überblick", H. 21 Mar 80, pp. 1-18.

* Dierkes, Hans:

"Sieben Thesen zur Didaktik eines normativ-orientierungsleistenden Philosophieunterrichts", H. 22 Mar 81, pp. 3-18.

* Rehfus, W. D.:

"Anmerkungen zu Dierkes; 'Sieben Thesen zur Didaktik eines normativ-orientierungsleistenden Philosophieunterrichts'", H. 22 Mar 81, pp. 19-22.

* Martens, Ekkehard:

"Stellungnahme zu 'Dierkes'", H.22 Mar 81, pp. 23-25.

* Holzappel, Winfried:

"Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung - Auftrag, Praxis und Thema des Philosophieunterrichts", H. 24 Abr 83, pp. 9-21.

* Kuhlmann, Jörg:

"Das philosophierende Kursgespräch", H. 26, 1985, pp. 3-21.

MITTEILUNGEN DES HÖLLANDISCHEN PHILOSOPHIELIEBEBREVENBANDES

[és l'orgue d'expressió, en llengua alemanya, dels professors de Filosofia d'Holanda. Veure: Filosofie & Praktijk].

NEWSLETTER ON THE TEACHING OF PHILOSOPHY

Editada per l'"American Philosophical Association", que va estar creada l'any 1838.

University of Delaware. Newark, Delaware 19711 (U.S.A.).
 [és, sembla, un complement de l'orgue d'expressió de
 l'"American Philosophical Association", la revista trimestra
 Proceedings and Addresses of the American Philosophical
 Association).

DIE PÄDAGOGISCHE PROVINZ

Frankfurt (Main), 1947-1968.

[Aquesta revista, que es publicava des de l'any 1947, va
 dedicar dos quaderns -Hefte- temàtics l'any 1957 a
 l'ensenyament de la Filosofia. Des d'aquest any fins 1968,
 aparegueren-hi 21 quaderns temàtics, sota el títol general
 "Aufgaben und Wege des Philosophieunterricht". El 1969, amb
 l'edició de F. Borden va estar continuada aquesta sèrie amb
 la revista independent Aufgaben und Wege des
 Philosophieunterricht. Neue Folge -veure-. Així doncs, els
 quaderns -Hefte- hi apareguts són:]

11 (1957), H. 1: "Probleme des Philosophieunterrichts"
 [Problemes de l'ensenyament de la Filosofia]:

* Dempe, Helmuth:

"Die sokratische Methode im Philosophieunterricht der Höhere
 Schule", pp. 13-21.

* Hahne, Heinrich:

"Was soll man lesen, die Klassiker oder die Modernen?", pp.
 21-26.

11 (1957), H. 9: (Ohne Titel) [Sense títol].

12 (1958), H. 2: id.

* Püllen, Karl:

"Abriß einer Methodik des Philosophieunterrichts", pp.
 86-94.

* Boller, W.:

"Die Behandlung logischer Probleme als Einführung in die
 Philosophie", pp. 110-112.

12 (1958), H. 9: id.

13 (1959), H. 3: id.

13 (1959), H. 9: id.

* Israel, Walter:

"Das Exemplarische als Prinzip der Textauswahl im
 Philosophieunterricht", pp. 455-460.

* Fey, Eduard:

* Dierkes, H.:

"Anthropologie und Ethologie. Zur Problemgeschichte des wissenschaftlichen Materialismus von Lamettrie bis Lorenz", pp. 68-86.

11 (1984): "Anthropologie II" [Antropologia II].

* Göbbeler, H.-P. - Rodi, F.:

"Philosophische Anthropologie im Philosophieunterricht: Materialien zu einem genetisch-explikativen Unterrichtsentwurf", pp. 2-21.

* Vogt, A.:

"Sozialpsychologische Phänomene im Lichte der Anthropologie Plessners. Einige pädagogische Konsequenzen", pp. 29-40.

* Engels, Helmut:

"Zur Funktion von Beispielen im Philosophieunterricht", pp. 41-57.

12 (1984): "Freundschaft und Liebe" [Amistat i amor].

* Rehn, R.:

"Liebe und Freundschaft bei Platon und Aristoteles", pp. 7-18.

* Mojsisch, B.:

"Der Begriff der Liebe bei Augustinus und Meister Eckhart", pp. 19-27.

* Ransch-Trill, B.:

"Freundschaft und Liebe in der Philosophie der Romantik", pp. 28-47.

* Dierkes, H.:

"'Liebe und Erkenntnis' bei Max Scheler", pp. 48-64.

13 (1985): "Recht und Gerechtigkeit" [Dret i Justícia].

14 (1985): "Einführung in die Philosophie" [Introducció a la Filosofia].

* Hengelbrock, J.:

"Philosophieren anfangen - aber wie?", pp. 2-8.

* Ransch-Trill, B.:

"Einführung in das Philosophieren", pp. 9-29.

* Pätzold, H.:

"'Ancilla scientiae' oder 'ars disputatoria'? Einige diskussionsbedürftige Thesen zur Aufgabe und Methodik des Einführungsunterrichts in der Philosophie", pp. 30-36.

* Tychy, M.:

"Voltaire's 'Candide' oder: Der Anfang des Philosophieunterrichts", pp. 37-47.

* Dölle-Delmüller, R.:
"Anfänge des Philosophierens", pp. 48-57.

* Barenbrock, G.:
"Anfang mit Anfängern. Gedanken zum Einführungskurs", pp. 58-68.

* Heuwinkel, L. - Nieraad, J.:
"Warum haben die Menschen Fragen? Was sind die richtigen Antworten?", pp. 69-82.

15 (1985): "Religion" [Religió].

16 (1986): "Didaktik" [Didàctica].

* Hengelbrock, J.:
"Der Philosoph als Erzieher", pp. 3-15.

* Rehfus, Wulff D.:
"Von der Standkraft der Philosophie", pp. 16-26.

* Engels, H.:
"Das Gedankenexperiment im Philosophieunterricht", pp. 34-49.

* Muglioni, Jacques:
"Der Philosophieunterricht und die pädagogische Konzeption der Schule", pp. 51-58.

* Henriot, Patrice:
"Klassischer Philosophieunterricht - Sinngebung und Abschluß des Unterrichtswesens", pp. 59-61.

17 (): "Natur" [Natural].

18 (): "Eigentum" [Propietat].

19 (): "Postmoderne" [Postmoderns].

20 (): "Denkwege" [Camins del pensament].

THE PHILOSOPHY FOR CHILDREN. NEWSLETTER

Editada per Matthew Lipman a l'"Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)", del Montclair State College de la Universitat de New Jersey. 1985 i següents. Bimensual.
[És l'orgue d'expressió de l'IAPC, després de Thinking. The Journal of Philosophy for Children -veure-].

PROCEEDINGS OF THE AMERICAN CATHOLIC PHILOSOPHICAL
ASSOCIATION

Editada a la "Catholic University of America", de
Washington D.C., per l'"American Catholic Philosophical
Association".

[La rep l'"Instituto de Ciencias Jurídicas del Departamento
de Derecho Civil", C/ Duque de Medinaceli, 6. 28014 Madrid.
Núms.: 1956-1965, 1968, cal fer esment d'algun article, com
ara:]

* Mclean, George F. (edit.):
The Philosopher as Teacher, vol. 47 (1973).

REVUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

Paris, 1950 i següents. Bimensual.

[Revista de l'"Association des Professeurs de Philosophie
de l'Enseignement Public" de França, l'adreça de la qual
és: 9 bis, Ave Joffre, 93 Gagny (France). Alguns articles
destacables han estat:]

* Griveau, B.:
"Finalité de l'enseignement de la philosophie", vol. 26
(1975-1976) pp. 24-32.

* Rabaud, F.:
"Situation de l'enseignement philosophique", vol. 27
(1976-1977) núm. 6, pp. 123-161.

* AA. VV.:
Actes du VII Congrès de l'A.I.P.Ph. (Sèvres, 22-24 Abr 77).
Paris, 1981.

* Vinson, A.:
"Philosophie, instruction et education", vol. 40 (1990),
pp. 43-48.

REVISTA DE FILOSOFIA Y DE DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

Madrid, anual.

[Publicació de la "Sociedad Española de Filosofía de
Instituto (S.E.P.F.I.), de la qual era orgue, junt amb el
Boletín Informativo de la S.E.P.F.I. -veure-, abans de
fondre's ambdues publicacions en l'actual Paideia -veure-.
L'adreça antiga era C/ San Nemesio, s/n. 28027 Madrid. Des de
l'any III (1985) fins el VI (1988) va publicar les actes dels
congressos anuals de la S.E.P.F.I., amb nombroses

contribucions. Els temes d'aquests congressos han estat:]

* Any III, núm. III (1985): "Congreso 'Filosofía y Juventud', Madrid, 19-21 junio de 1985".

(Amb ponències de Matthew Lipman, Ekkehard Martens i Oliver Mogin i més de cinquanta comunicacions i conclusions dels grups de treball).

* Any IV, núm. IV (1986): "Congreso 'Ética y Educación', Madrid, 19-21 junio de 1986".

(Amb ponències de Luis María Cifuentes Pérez, Adela Cortina, Esperanza Guisán, Lawrence Kohlberg, Henry Peña-Ruiz i John i Patricia White; una taula rodona sobre la R.E.M., amb Patricio de Blas, Augusto Hortal, Manuel Menor i Rafael Jerez Mir; junt amb més de trenta comunicacions i conclusions dels grups de treball).

Any V, núm. V (1987): "Congreso 'Perspectivas actuales de la Didáctica de la Filosofía', Madrid, 16-18 septiembre 1987".

(Amb ponències de Bernardino Orio de Miguel, Félix García Moriyón, Jacques Muglioni i Henry Peña-Ruiz; una taula rodona amb Rodrigo González Martín, César Tejedor Campomanes i María Luisa Domínguez Reboiras).

Any VI, núm. VI (1988): "Congreso 'La Reforma, un marco para la enseñanza de la Filosofía', Madrid, 25-27 febrero 1988".

(Amb ponències de Mariano Fernández Enguita, E. Martín, i John White; unes vint comunicacions i conclusions generals).

[Per als congressos següents, veure Paideia]

SCHWEIZERISCHEN VERBANDES DER PHILOSOPHIELEHRER AN MITTELSCHULEN

Villars-sur-Glane (Suïssa).

[Revista de la Societat Suïssa de Professors de Filosofia de l'Ensenyament Secundari].

TEACHING PHILOSOPHY

Editada per Arnold Wilson. Philosophy Documentation Center. Bowling Green State University (Universitat de Cincinnati). Bowling Green, Ohio 43403 (U.S.A.).

Trimestral, 1976 i següents.

[Sobre qüestions de l'ensenyament universitari de la Filosofia. La rep l'"Instituto de Ciencias de la Educación (Sevilla)". Edificio Facultad de Ciencias Económicas. Ramón y

Cajal, s/n. 41012 Sevilla, anys: 1976-1981. Algun article seu ha estat:]

* Turnbull, R. G.: "The Role of Philosophy in higher Education", vol. 3 (1979), núm. 1, pp. 23-25.

THINKING. THE JOURNAL OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN

Editada per Matthew Lipman, a l'"Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC)", del Montclair State College de la Universitat de New Jersey. 1980 i següents. Trimestral.

És l'orgue d'expressió de l'IAPC. Des de l'any 1985 s'hi publica també The Philosophy for Children. Newsletter -veure- 1.

ZEITSCHRIFT FÜR DIDAKTIK DER PHILOSOPHIE

Hrsg. von Ekkehard Martens i Thomas Macho.
Hannover. Schroedel Verlag. 1979 i següents. Trimestral.
Comandes: Oeding Druck GmbH. Postfach 4223, 3300
Braunschweig. Tel. (0531) 48015-0.

[La rep el Servei de Formació Permanent de la Universitat de València -hemeroteca a l'edifici de la Facultat de Filosofia- i l'"Instituto de Ciencias de la Educación (Sevilla)". Edificio Facultad de Ciencias Económicas, Ramón y Cajal, s/n. 41012 Sevilla, anys: 1979-1982

L'esquema d'un quadern (Hefte) és:

- Editorial.
- Themenbeiträge [3/4 contribucions al tema central].
- Praxisberichte [3/4 informes d'experiències].
- Berichte und Diskussionen [Informes i discussions, amb to polèmic].
- Rezensionen [Els editors i col.laboradors fan 2/3 recensions d'obres de Filosofia].
- Leserbriefe und Informationen [Lletres dels llegidors, de vegades polèmiques, i diverses informacions referents a la Filosofia i la seua Didàctica dels països europeus].
- Anschriften der Mitarbeiter [Adreces dels col.laboradors].
- Vorschau [Previsió dels temes dels quatre quaderns següents].

és, potser, la revista de Didàctica de la Filosofia més important d'Europa. Els temes dels seus quaderns han estat i els articles han estat:]

1 (1979) H. 1: "Philosophie in Schule und Hochschule" [La Filosofia en l'escola i en l'escola superior].

* Noack, H.:

"Zur Begründung, Methode und Organisation des Philosophieunterrichts an der Schule", pp. 5-8.

* Heintel, P.:

"Fachdidaktik Philosophie", pp. 8-15.

* Golecki, R.:

"Ethisches Argumentieren - zwei Stundenentwürfe", pp. 18-23.

* Steinhardt, W.: "Ist nach Kant eine Revolution

gerechtfertigt oder ein Recht auf Widerstand gegeben? Bericht über einen Grundkurs 'Kants politische Philosophie'", pp. 23-28.

* Schröder, W.:

"Philosophische Propädeutik im Alternativunterricht der Sekundarstufe I, in: Arbeitshefte für den evangelischen Religionsunterricht in Haupt- und Realschulen", pp. 34-35.

* Werthmeier, H. J.:

"Philosophieunterricht in Haupt- und Realschulen", pp. 35-36.

* Mühlstadt, J.:

"Zur Situation des Philosophieunterrichts in Lande Bremen", pp. 37-39.

* Bürger, W.:

"Kurse im Sekundarbereich II (Bremen)", pp. 38-39.

* Neugebauer, H. G.:

"Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen", pp. 40-42.

* Heinrich, R. - Stockhammer, H.:

"Zur pädagogischen und fachdidaktischen Ausbildung an 'Allgemeinbildenden Höheren Schulen' in Österreich", pp. 42-45.

* Fischer, K. R.:

"Philosophiedidaktik in dem USA: ein Hinweis", pp. 47-49.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[II], pp. 48-52.

1 (1979) H. 2: "Philosophie und Alltag" [La Filosofia i la vida quotidiana].

* List, E.:

"Philosophie. Auf der Suche nach dem verlorenen Alltag", pp. 59-64.

* Wiehl, R.:

"Die Vermittlung in der Philosophie und die philosophische Lehre", pp. 65-74.

* Hauser, L.:

"Fundamentale Weisheitssprüche im Alltag", pp. 74-80.

* Huber, J.:

"Zum Philosophieren motivieren. Theoretische und praktische Vorschläge zur Gestaltung des Alltags von Philosophierenlehrern", pp. 86-89.

* Isop, H.:

"Aus dem Alltag eines Philosophielehrers. Ein Text im Philosophischen Einführungsunterricht", pp. 90-93.

* Meyer, M. A. et al.:

"Philosophie und Alltag. Ein Einführungskurs", pp. 94-105.

* Deicke, W.:

"Philosophieunterricht in Hamburg", pp. 111-112.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[III], pp.

112-113.

1 (1979) H. 3: "Ethikunterricht" [L'ensenyament de l'ètica].

* Mojse, G. M.:

"Unterrichtsmodell: Normfindung in einer pluralistischen Gesellschaft", pp. 132-138.

* Deicke, W.:

"Eine Unterrichtsreihe zur normativen Ethik", pp. 139-141.

* Schmitz, K. - Strobel, J.:

"Bildung - Qualifikation - Emanzipation? Leitideen zum Philosophieunterricht", pp. 152-155.

* Heinrich, Richard - Stockhammer, Helmut:

"Die schulpraktischen Übungen zur Unterrichtsplanung für das Fach Philosophie-Psychologie-Pädagogik an der Universität Klagenfurt", pp. 155-157.

* Senti, J. G.:

"Zum Philosophieunterricht in der Schweiz", pp. 158-162.

* Raupach-Strey, G.:

"Die Situation des Faches-Philosophie (nicht nur) in Niedersachsen", pp. 162-166.

* Gebhard, W.:

"Die Situation des Ethik-Unterrichts in Hessen", pp. 164-165.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[III], pp. 166-167.

1 (1979) H. 4: "Philosophische und politische Bildung" [Formació filosòfica i política].

* Salamun, K.:

"Beiträge der analytischen Philosophie zur politischen Bildung", pp. 188-193.

* Dusek, F.:

"Politische Bildung in Österreich - am Beispiel der Fernsehserie 'Holocaust'", pp. 194-198.

* Krause, J.:

"Nach Auschwitz erziehen, die Vergangenheit aufarbeiten", pp. 199-203.

* Baum, W.:

"Reform oder Revolution? Konfrontation von Kritischem Rationalismus und Kritischer Theorie der Frankfurter Schule im Philosophieunterricht", pp. 203-210.

* Bauer, M.:

"Möglichkeiten und Dimensionen politischer Bildung im

Philosophieunterricht. Drei Unterrichtsbeispiele: 'Ideologie'; 'Freiheit und Gesetz'; 'Hobbes und die moderne Pädagogik', pp. 210-217.

* Wuchterl, K.:
"Philosophieunterricht in Baden-Württemberg und Bayern", pp. 217-219.

* Neugebauer, H. G.:
"Noch einmal: Philosophie in Nordrhein-Westfalen", pp. 219-222.

* Nordhofen, E.:
"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[IV], pp. 221.

2 (1980) H. 1: "Interdisziplinarität"
[Interdisciplinarietat].

* Lenk, H.:
"Interdisziplinarität und die Rolle der Philosophie", pp. 10-19.

* Nordhofen, E.:
"Philosophie als hochschuldidaktische Interdisziplin?", pp. 19-22.

* Fuhr, H.:
"Philosophische Texte im Literaturunterricht der Oberstufe", pp. 23-28.

* Offermans, H.:
"Philosophisch-theologische Gottesbeweise bei Platon, Aristoteles und Thomas von Aquin, pp. 29-33.

* Tangemann, H.-G.:
"Probleme der Interdisziplinarität in der Praxis. Aufgezeigt an einem Philosophiekurs 'Wissenschaftstheorie'", pp. 37-42.

* Sass, H. M.:
"Ansprüche der Gesellschaft an die Philosophie - Die Diskussion in den USA", pp. 49-53.

* Macho, Th. - Stockhammer, H.:
"Zur Konzeption und Wirklichkeit eines interdisziplinären Philosophieunterrichts in Österreich", pp. 54-55.

* Nordhofen, E.:
"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[V], pp. 58-59.

2 (1980) H. 2: "Motivation" [Motivació].

* Heintel, Peter:
"Zum Problem der Motivation: Konsequenzen für den

Philosophieunterricht", pp. 69-76.

* Karb, W.:

"Der 'schülerorientierte' Unterricht. Philosophiedidaktische Überlegungen zu einem pädagogischen Modewort", pp. 76-80.

* Martens, E.:

"Kinderphilosophie - oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinprobleme?", pp. 80-84.

* Glatzel, M.:

"Philosophie für Kinder - oder: Harry Stottelmeiers Motivation zum Philosophieren", pp. 85-88.

* Stopczyk, A. - Cantzen, R.:

"Schülerumfrage: Motivation zum Philosophieunterricht in der Schule", pp. 95-100.

* Müller, H. - Müller, R.:

"Philosophieunterricht als Lebenhilfe? Befragung zu den Schülererwartungen", pp. 101-104.

* Nagl, L.:

"Philosophiedidaktik in den USA", pp. 107-110.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage" [VII], pp. 118-121.

* Patzig, G.:

"Bemerkungen zur Philosophie and der Oberstufe der Gymnasien", pp. 127-131.

2 (1980) H. 3: "Logik und Sprache" [Lògica i llenguatge].

* Macho, Th.:

"Logikunterrichts in Österreich", pp. 147-149.

* Gethmann, C. F.:

"Empfehlungen zum elementaren philosophischen Logikunterricht", pp. 150-159.

* Golecki, R.:

"Kursbeispiel: Philosophische Aspekte der formalen Logik", pp. 159-163.

* Glatzel, M. - Deicke, R.:

"Sprachphilosophie als Einführung in die Philosophie - oder Wittgensteins Tractatus im Vorsemeester", pp. 164-169.

* Wallner, F.:

"Die analytische Philosophie im Unterricht", pp. 170-174.

* Meyer, M. A.:

"Stellungnahme zu 'Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung' (EPA 'Normenbuch') für das Fach

Philosophie", pp. 183-185.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[VIII], pp. 185-186.

2 (1980) H. 4: "Menschenrechte" [Drets humans].

* Anzenbacher, A.:

"Zur Einführung in die Menschenrechtsproblematik", pp. 220-225.

* Fachinger, F. - List, E.:

"Entwicklungspolitische Spiele im Unterricht", pp. 230-233.

* Liessmann, Konrad:

"Zur Reform des Philosophielehrplans in Österreich", pp. 235-239.

* Vogel, Peter:

"Die Geschichte des gymnasialen Philosophieunterrichts in Deutschland. Bemerkungen zum Forschungsstand", pp. 252 i següents.

* Hermann, H.:

"Vom Sinn 'Einheitlicher Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung' für das Fach Philosophie", pp. 260-26.

* Nordhofen, E.:

"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage"[VIII], pp. 263-264.

3 (1981) H. 1: "Medien im Philosophieunterricht" [Mitjans en l'ensenyament de la Filosofia].

* Schnädelbach, Herbert:

"Morbus hermeneuticus - Thesen über eine philosophische Krankheit", pp. 3-6.

* Nordhofen, E.:

"Armut und Reichtum. Ein Vorschlag zur Spracherweiterung in didaktischer Absicht", pp. 6-13.

* Berger, W. - Huber, J.:

"Einige Anregungen zum Verhältnis von Philosophie und technischen Medien", pp. 16-18.

* Copray, N.:

"Versuch mit Hindernissen. Über Vorzüge und Nachteile beim Einsatz eines ausgefallenen Mediums im Philosophieunterricht", pp. 28-31.

* Offermanns, H.:

"Freiheit und Verantwortung. Der Film 'Die Treppe' im Ethikunterricht der gymnasialen Oberstufe", pp. 32-36.

- * Krause, J.:
"Anschaulichkeit und Motivation mit Unterrichtsbeispielen zu Kant und Hegel", pp. 37-45.
- * Dusek, P.:
"Unterricht mit dem Medienkoffer", pp. 45-47.
- * Rehfus, Wulff D.:
"Obligatorik, Offenheit und Steuermechanismen in den 'Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in NRW, Fach Philosophie'", pp. 48-51.
- * Zecha, G.:
"Philosophielehrbücher in Österreich: Wie sie sind und wie sie sein sollen", pp. 53-56.
- 3 (1981) H. 2: "Kant".
- * Malter, R.:
"Philosophieunterricht nach zetetischer Methode. Gedanken zur Didaktik der Philosophie im Ausgang von Kant", pp. 63-78.
- * Mostert, Pieter:
"Philosophieunterricht und Philosophiedidaktik in den Niederlanden", pp. 105-106.
- * Heintel, P. - Martens, E.:
"Zur Diskussion. Martens, E.: Dialogisch-Fragmatische Philosophiedidaktik, Hannover 1979", pp. 107-109.
- * Nordhofen, E.:
"Was ist und soll Philosophiedidaktik. Eine Umfrage" [XII], pp. 110.
- * Gatzemeier, M.:
"Sollen (Philosophie-)Lehrer Werthaltungen vermitteln", pp. 123-132.
- 3 (1981) H. 3: "Ethik II" [ética II].
- * Heinsch, P.:
"Einführung in die utilitaristische Ethik", pp. 147-155.
- * Lohse, B.:
"Ethik. Werterziehung als Unterrichtsfach in Bayern", pp. 158-162.
- * Heckeley, H. J. - Stiegler, I. - Vogel, P.:
"Die Forschungsgruppe 'Didaktik der Philosophie' an der Universität Duisburg", pp. 177-179.
- * Zumeta Olano, I.:
"Ethikunterricht als Alternative zum Religionsunterricht in Spanien" [Versió espanyola de "La ética como alternativa a la

Religi6n", tamb6 publicat en la Revista de Bachilleratol, pp. 170-175.

3 (1981) H. 4: "Wissenschaft" [Ci6ncia].

* Charpa, U.:

"Wie und warum man mit Wissenschaftstheorie in der Schule Schiffbruch erleiden kann", pp. 219-222.

* Neufebauer, H.-G.:

"Wissenschaftstheorie f6r Fortgeschrittene. Goethes Wissenschaftsauffassung als Alternative zur neuzeitlichen Naturwissenschaft", pp. 226-234.

* Liessmann, K.:

"Zur Reform des Philosophielehrplans in 6sterreich", pp. 235-239.

* Guarda, V.:

"Was ist das eigentlich: Philosophie? Eine kritische Nachbetrachtung zum Thema Motivation", pp. 243-247.

4 (1982) H. 1: "Anthropologie" [Antropologia].

* Macho, Th.:

"Vorschläge und Materialien zu einer Unterrichtsreihe über den Tod", pp. 22-34.

* Kesselring, K.-P.:

"Was ist der Mensch? - Eine Einführung in die (philosophische) Anthropologie'", pp. 35-38.

* Birnach, Dieter:

"Philosophieunterricht als sokratisches Gespräch", pp. 43-45.

* Deike, W.:

"Philosophieren lehren an Schule und Hochschule", pp. 49-51.

* Martens, E.:

"Philosophie ist lehrbar - einige Thesen zur Diskussion", pp. 52-54.

* Rehfus, W. D.:

"Anmerkungen zum philosophiedidaktischen Disput", pp. 54-58.

4 (1982) H. 2: "Kunst" [Art].

* Küsters, H.-W.:

"Morbus hermeneuticus oder die Notwendigkeit der Philosophie: Lehretück über Metaphysik und Didaktik", pp. 115-118.

* Stüben, Peter E.:

"[Diskussionsbeitrag] zur Didaktik [Dialogisch-Pragmatische

Philosophiedidaktik', Hannover 1979] von E. Martens", p. 118-120.

* Hübner, K.:

"Ein Versuch, Schüler in Wesen und Bedeutung der Philosophie einzuführen", pp. 131-135.

4 (1982) H. 3: "Einführungen in die Philosophie" [Introducciones a la Filosofía].

* Raupach-Strey, G. - Siebert, U.:

"Einführung in die Philosophie? Einführendes zu Sinn und Unsinn von 'Einführungen'", pp. 136-140.

* Küsters, H.-W.:

"Einführung oder Verführung. Einige Überlegungen zur Problematik des 'Anfangs' der Philosophiedidaktik", pp. 146-150.

* Rohbeck, J.:

"Gefühl und Verstand oder das Problem der Verallgemeinerung im Philosophieunterricht", pp. 151-161.

* Köhler, B. - Schreier, H.:

"Philosophieren in der Grundschule", pp. 166-175.

* Hermann, Horst:

"Rehfus, Wulff D.: Didaktik der Philosophie. Düsseldorf 1980", pp. 181-184.

4 (1982) H. 4: "Hunger und Frieden" [La fam i la pau].

* Heintel, P.:

"Philosophie des Friedens, ein Unterrichtsgegenstand?", pp. 211-220.

* Rauschenberger, H.:

"Zur Didaktik von individuellem und kollektivem Frieden. Ein pädagogischer Diskussionsbeitrag", pp. 221-224.

* Gehlen, L.:

"'Man darf nie vergessen, daß man es mit Verrückten zu tun hat...' Variationen zu einer Unterrichtsreihe zum Problem Frieden", pp. 224-232.

* Waldschütz, E.:

"Menschenrechte und Menschenpflichten - auch für uns?", pp. 234-238.

* Dierkes, H.:

"Nochmals: Der Philosophieunterricht und die Werte", pp. 246-248.

5 (1983) H. 1: "Philosophiedidaktische Kontroversen" [Controverses de Didáctica de la Filosofía].

* Heintel, Peter - Macho, Thomas:

"Noch einmal 'Konstituierungsthese'", pp. 3-10.

* van der Leeuw, K. - Mostert, P.:

"Handlungsvollzüge im Philosophieunterricht", pp. 10-15.

* Loeck, G.:

"Bemerkungen zur Didaktik der Barfußphilosophie", pp. 16-24.

* Charpa, U.:

"Philosophiedidaktische Paradoxa", pp. 29-31.

* Huber, J.:

"Kursmodell: Philosophie und Faschismus - Am Beispiel des Nationalsozialismus", pp. 32-37.

* Stüben, F. E.:

"Philosophieunterricht als Aufforderung zum Grenzverkehr", pp. 37-44.

* Achenbach, G. B.:

"Die Eröffnung", pp. 44-47.

* Riegels, D.:

"Philosophieunterricht und Bildungspolitik. Zur Argumentation von Rehfus und Martens", pp. 48-51.

5 (1983) H. 2: "Philosophische Psychologie" [Psicologia filosòfica].

5 (1983) H. 3: "Marx".

* Helmich, H.-J.:

"Didaktisches Unbehagen an Marx als Chance", pp. 142-150.

* Liessmann, K.:

"Studensequenz: Zum Ideologiebegriff bei Marx;", pp. 150-155.

* Küsters, G.-W.:

"Marx' Philosophie der Entfremdung als Problem der Didaktik und Thema im Philosophieunterricht", pp. 156-162.

* Hermann, H.: "Zu Wulff D. Rehfus: Didaktik der Philosophie. Düsseldorf 1980", pp. 181-184.

5 (1983) H. 4: "Lernerfolg" [Conseqüències de l'aprenentatge].

* Liessman, Konrad:

"Zensiertes Denken. Zur Leistungsbeurteilung im Philosophieunterricht", pp. 195-199.

* Nordhofen, E.:

"Singular und Plural in der Sekundarstufe II und im Leben",

pp. 200-207.

* van der Leeuw, K. - Mostert, P.:

"Theorieaneignung in der Philosophie, dargestellt am Beispiel einer Kant-Sitzung", pp. 212-219.

* Sieckmann, A.:

"Philosophische Deutungen der Zeit", pp. 219-255.

* Zecha, Gerhard:

"Lehrziele im Philosophieunterricht und im Philosophielehrplan", pp. 240-247.

6 (1984) H. 1: "Kinderphilosophie" [Filosofia per a nens].

* Martens, E.:

"'Pixie' in der vierten Grundschulklasse", pp. 28-32.

* de Domenico, Nicola:

"Philosophiegeschichte als historischer Kompromiß. Zur Tradition des Philosophieunterrichts in Italien", pp. 41-44.

* Rohbeck, Johannes:

"Philosophieunterricht im Vergleich. Bonner Symposion", pp. 44-47.

* Mostert, P.:

"Literaturbericht zur Kinderphilosophie", pp. 54-59.

6 (1984) H. 2: "1984".

* Tichy, M.:

"Zur Frage nach der Möglichkeit utopischen Denkens heute", pp. 80-87.

* Liessmann, K.:

"'2 001' - Studensequenz zum Verhältnis von Utopie, Science Fiction und Philosophie", pp. 88-91.

* Hastedt, H.:

"'Gerechter Staat oder überhaupt kein Staat?'"', pp. 92-98.

6 (1984) H. 3: "Nietzsche".

* List, E.:

"Anweisung für die zweckmäßige Zurichtung von Schülern? Bemerkungen zur Diskussion um Fragen des Lehrplans, der Leistungsbeurteilung und von Lernzielen im Philosophieunterricht", pp. 107-109.

* Gatzemeier, Matthias:

"Werterziehung. Ethikunterricht und praktisch-philosophischer Normen-Dialog", pp. 172-181.

6 (1984) H. 4: "Religion" [Religió].

- * Wuchterl, K.:
"Didaktische Konsequenzen aus der Rehabilitation der Religionsphilosophie", pp. 201-207.
- * Riegels, D.:
"Planungsüberlegungen zum Thema Religion im Philosophieunterricht", pp. 214-216.
- * Tholen, N.:
"Religionsphilosophie in der Schule. Ein Praxisbericht", pp. 217-224.
- * Trinks, Jürgen:
"Aktuelle Entwicklungen des Philosophieunterrichts in Europa [Griechenland, Italien, Frankreich, Österreich, Niederlande, 2 Bundesländer (Hamburg, NRW)]", pp. 234-238.
- * Achenbach, G. B.:
"Philosophie nach Tisch' - oder: Wer ist Philosoph?", pp. 237-242.
- * Gatzemeier, Matthias:
"Werterziehung. Ethikunterricht und praktisch-philosophischer Normen-Dialog", pp. 238-246.
- 7 (1985) H. 1: "Textverstehen" [Comprensió -comentari- de textos].
- * Langebeck, Klaus:
"Verfahren der Texterschließung im Philosophieunterricht", pp. 3-11.
- * Macho, Thomas - Moser, Manfred:
"Kann die Psychoanalyse zum Verständnis philosophischer Texte beitragen?", pp. 11-16.
- * Rehfus, Wulff D.:
"Arbeit am Text", pp. 17-25.
- * Rohbeck, Johannes:
"Begriff, Beispiel, Modell", pp. 26-42.
- * van der Leeuw, Karel - Mostert, Pieter:
"Der Dschungel und der Kompaß", pp. 42-48.
- * Klering, Lothar:
"Hegels Sprache - ein Unterrichtsversuch", pp. 48 i ss.
- * Dierkes, Hans:
"Wie wissenschaftlich ist die Wissenschaft?", pp. 51 i ss.
- 7 (1985) H. 2: ".i.Bloch;".
- * Ebeling, Hans:
"Prinzip ohne Hoffnung? Zu .i.Bloch;s und neuerer Utopie des Widerstandes", pp. 71 i ss.

* Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich:
 "Bloch, Ernst; - Hoffnung auf eine Allianz von Geschichte und Natur", pp. 75 i ss.

* Schmidt, Burghart:
 "Das Verhältniss der Ideologiekritik zur Hermeneutik", pp. 85 i ss.

* Heider, Martin:
 "Incipit vita nova - Über den Anfang in der Philosophie Blochsche Texte in einem philosophischen Einführungskurs", pp. 95 i ss.

* Macho, Thomas H.:
 "Anregungen zu einer Unterrichtsreihe über Ernst Blochs Naturphilosophie", pp. 98 i ss.

* Liessmann, Konrad: "Wohnungsnöte auf der Erde. Über den Versuch, Bloch zu lesen", pp. 106.

7 (1985) H. 3: "Staat und Recht" [Estat i Dret].

* Koller, Peter:
 "Theorien der Staatsrechtfertigung", pp. 131 i ss.

* Becker, Wolfgang:
 "Bildung bei Platon: Zwang oder Befreiung?", pp. 141 i ss.

* Küsters, Gerd-Walter:
 "Rechtsverbindlichkeiten zugunsten eines autonomen Philosophieunterrichts", pp. 147 i ss.

* Regenbogen, Arnim:
 "Gerechtigkeitsurteile in Gruppendiskussionen", pp. 151 i ss.

* Dohrendorf, Erika:
 "Rechtsleidenschaft und positives Recht", pp. 155 i ss.

* Deicke, Wolf:
 "Rechtfertigung bürgerlichen Ungehorsams", pp. 163 i ss.

7 (1985) H. 4: "Naturphilosophie" [Filosofia de la Natura]

* Böhme, Gernot:
 "Die Aktualität der Naturphilosophie", pp. 199 i ss.

* Löw, Reinhard:
 "Zur Auflösung der Qualitätenlehre in der Philosophie der Neuzeit", pp. 206 i ss.

* Bahr, Hans-Dieter:
 "Das Dinge und das Fremde", pp. 216 i ss.

* Heider, Martin:

"Man suche nur nichts hinter den Phänomen: sie selbst sind die Lehre.", pp. 222 i ss.

* Kramme, Rüdiger - Siekmann, Andreas:
"Probleme der Naturdeutung", pp. 228 i ss.

* Arnold, Walter:
"Philosophie und Biologie. Erfahrungen mit einem fächerübergreifenden Unterricht", pp. 236 i ss.

* Voss, Tobias:
"Evolutionismetaphern", pp. 241 i ss.

8 (1986) H. 1: "Unterrichtsgestaltung" [Configuració de l'ensenyament -Disseny curricular].

* Hastedt, Heiner - Ritz, Eberhard:
"68", hermeneutische Krankheit, Wassersuppe und Methodik", pp. 3-13.

* Sourian, Anne:
"Der Philosophieunterricht im französischen Gymnasium", pp. 13-21.

* Von Savigny, Anne:
"Kognitive Heuristiken als didaktische Orientierung in der Argumentations-analyse", pp. 21-32.

* Konesmann, Ralf:
"Der Leib als Landschaft. Mode als Thema einer Einführung in die Philosophie", pp. 33-40.

* Nordhofen, Eckhard:
"Gödel-Escher-Bach, oder die Einführung des synthetisierender Blicks", pp. 33-40.

* Geissler, Margrit:
"Erfahrungen mit dem Philosophieunterricht an der Realschule", pp. 43-47.

* Strobel, Johannes:
"Die Angst des Lehrers im Verlauf des Kurses", pp. 48-49.

* Lönz, Michael:
"Philosophie mit ‚Laien‘? Bemerkungen zur Konstituierungsthese", pp. 50-54.

* Gehlen, Ludwig - Mostert, Pieter:
"Warum ist der Philosophieunterricht so wenig dialogisch?", pp. 54-59.

* Koops, Stefan:
"Philosophie und Politik", pp. 59-61.

8 (1986) H. 2: "Heidegger".

* Ebeling, Hans:
 "Heidegger und Habermas: Zukunftsformen der Philosophie", pp. 67-74.

* Frank, Manfred:
 "Wahrheit oder Kunst?", pp. 74-83.

* Vetter, Helmuth:
 "Dasein und Welt. Zu Heideggers Ansatz der Wahrheitsfrage", pp. 84-90.

* Bauer, Michael:
 "'Das denken ist außer der Ordnung'", pp. 91-96.

* Kurth, Ulrike:
 ",Man hat mir gesagt...'" - Alltagssprachliche Redewendungen werden zum Stein des (Denk-)Anstoßes", pp. 97-104.

* Mörchen, Hermann:
 "Heidegger in der Schule", pp. 104-112.

8 (1986) H. 3: "Geschichte" [Història].

8 (1986) H. 4: "Zukunft der Aufklärung" [Futur de la Il·lustració].

9 (1987) H. 1: "Subkultur" [Subcultural].

* Haser, Linus:
 ",Jugendkultur'". Zur Darstellung eines Begriffs", pp. 3-11.

* Copray, Norbert:
 "Zwischen kultureller Kolonisierung und demotivierender Sachlichkeit", pp. 11-18.

Gnossdorsch, Iris:
 "Die Grenze wandert", pp. 18-23.

* Brüning, Barbara:
 "Über Frösche, Prinzen und gelbe Elefanten", pp. 24-26.

* Bachmann, Peter:
 "Das Erröten auf dem Antlitz der Menschheit", pp. 27-33.

* Twittmann, Hans:
 "Philosophische Grundlagen jugendlicher Aussteigerbewegung. Ein Kurs in der Jahrgangsstufe 12", pp. 33-37.

* Heider, Martin:
 "Denkstile der Subkultur: Über Diogenes von Sinope und Sprüche der Sponti-Szene", pp. 37-43.

* Krause, Joaquim:
 "Subkultur und Philosophieunterricht", pp. 44-45.

9 (1987) H. 2: "Erkenntnistheorie" [Teoria del Coneixement].

* Meyer, Meinert A.:

"Über Gewißheit im Lehr-Lern-Prozeß. Didaktische Reflexionen im Anschluß an Ludwig Wittgenstein", pp. 63-77.

* Martens, Ekkehard:

"Schnüffeln - Spinnen - Durchludern. Metaphern philosophischer Lebenskunst", pp. 78-83.

* Müller, Jan:

"Nietzsches ‚Zarathustra‘ und das Höhlengleichnis Platons", pp. 84-88.

* Lönz, Michael:

"Erkenntnisbiologie und Erkenntnistheorie. Eine Einführung in die Erkenntnistheorie anhand von Thesen der ‚Evolutionären Erkenntnistheorie‘", pp. 89-95.

* Mainberger, Gonsalv K. - Mörikofer, Leo:

"Philosophie und Mathematik. Rechenschaftsbericht über ein Wahlpflichtfach", pp. 95-107.

Macho, Thomas:

"Vom pädagogischen Eros zur didaktischen Verführung", pp. 108 ss.

Sharp, Ann Margaret:

"Kinderphilosophie als Internalisierung des sich selbst korrigierenden Forschens", pp. 117-120.

* Stiegler, Ingrid - Vogel, Peter:

"Philosophieren in der Postmoderne", pp. 121-124.

9 (1987) H. 3: "Hegel".

* Mensching, Günther:

"Von der Objektivität des Arguments", pp. 135-144.

* Arndt, Andreas:

"Hegels Begriff der Reflexion und das Problem der Dialektik", pp. 145-154.

* Lucas, Hans-Christian:

"Philosophie und Wirklichkeit", pp. 154-161.

* Petersen, Jörg:

"Anfangsschwierigkeiten - Handreichung zu Hegels ‚Logik‘", pp. 162-175.

* Klaring, Lothar:

"Dialektik und Entwicklung. Bericht über eine Unterrichtssequenz am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart", pp. 176-187.

- * Henke, Roland W.:
"Hegels gymnasiale Philosophiedidaktik heute", pp. 181-187.
- * De Natale, Ferruccio:
"Eine Debatte über die Rolle des ‚Handbuch‘ im italienischen Philosophieunterricht", pp. 188-192.
- 9 (1987) H. 4: "Geist und Maschine" [L'esprit i la màquina].
- * Braitenberg, Valentin:
"Summa", p. 199.
- * Bammé, Arno:
"Mensch und Maschine im Wandel", pp. 200-210.
- * Ries, Marc:
"Massagesalon ‚Europa‘", pp. 210-214.
- * Menges, Reinhard:
"‚Können Computer denken?‘", pp. 215-224.
- * Kapteina, Friedhelm:
"Computer-Denken", pp. 224-233.
- * Matussek, Peter:
"Pro-These", pp. 230-233.
- * Krause, Joachim:
"Was ist der Mensch? ... pas une machine", pp. 233-235.
- 10 (1988) H. 1: "Antike" [Antiguitat].
- * von Weizsäcker, Carl Friedrich:
"Platons Höhlengleichnis", pp. 3 i ss.
- * Songe-Møller, Vigdis:
"Ein griechischer Traum: die Überflüssigkeit der Frau", pp. 8 i ss.
- * Heider, Martin:
"Die Antike - das ‚nächste Fremde‘", pp. 17 i ss.
- * Menges, Reinhard:
"Platons ethische Theorie des Handelns als Kritik des ethischen Relativismus", pp. 25 i ss.
- * Burgdorf, Ulrike - Schwemmler, Reinhard:
"Von Platon bis Augustinus oder Der Tod der Philosophie", pp. 33 i ss.
- * Schnädelbach, Herbert:
"Akademische Philosophie und Philosophie in der Schule", pp. 44 i ss.
- 10 (1988) H. 2: "Schopenhauer".

- * Welsch, Wolfgang - Pries, Christine:
"Alt für neu Kritische Bemerkungen zu Schopenhauers
traditioneller Auslegung des Erhabenen", pp. 63 i ss.
- * Wolf, Jean-Claude:
"Kant und Schopenhauer über die Lüge", pp. 69 i ss.
- * Köhle, Klaus:
"Schopenhauers 'Aphorismen zur Lebensweisheit' - Erörterung
einzelner Textausschnitte auf dem Gymnasium", pp. 81 i ss.
- * Falke, Gustav:
"Die Welt als Wille und Vorstellung' als Thema eines
einsemestrigen Kurses", pp. 97 i ss.
- * Doormann, Marten:
"Sie werden mich finden;", pp. 91 i ss.
- * Liessmann, Konrad:
"Schopenhauer in der Schule", pp. 96 i ss.
- * Martens, Ekkehard: "Umwelterziehung und Philosophie",
pp. 114 i ss.
- * Liessmann, Konrad: "Zu: Wulff D. Rehfus: Der
Philosophieunterricht", pp. 117 i ss.
- 10 (1988) H. 3: "Literatur" [Literatura -bibliografia].
- * Jeriorkowski, Klaus:
"Das Tor. Zu Heinrich von Kleists Würzburger Erlebnis", pp.
123 i ss.
- * Maier, Johann Erich:
"Zwischen kühler Gelassenheit und engagierter Privatmoral",
pp. 131 i ss.
- * Schöffel, Georg:
"In Metaphern verstrickt;", pp. 143 i ss.
- * Bachman, Peter:
"Italo Calvino: Der Baron auf den Bäume", pp. 149 i ss.
- * Charpa, Ulrich:
"Die Heinzelmännchen von Köln", pp. 152 i ss.
- * Langebeck, Klaus:
"Literatur, Literaturdidaktik und der Philosophieunterricht",
pp. 162 i ss.
- * Krause, Joachim:
"Zur Heuristik des literarischen Textes im
Philosophieunterricht", pp. 172 i ss.
- * Tichy, Matthias:
"Monsieur Descartes' Geplauder aus der Schule", pp. 177 i ss.

* Bräfrath, Bernd:

"Ethikkurse und Lebensgeschichte", pp. 183 i ss.

10 (1988) H. 4: "Autorität" [Autorität].

* Kugel, Werner:

"Aus Anlaß des zehnjährigen Bestehens der 'Zeitschrift für Didaktik der Philosophie'", pp. 203 i ss.

* Martens, Ekkehard:

"Rehabilitierung der Angewandten Philosophie?", pp. 204 i ss.

* Krainz, Ewald E. - Krefting, Axel:

"1968 und danach. Auswirkungen der Autoritätskritik in den Sozialwissenschaften", pp. 211 i ss.

* Charpa, Ulrich:

"'Man kann höchstens philosophieren lernen'. Zur Logik einer didaktischen Spruchweisheit", pp. 225 i ss.

* Heintzel, Peter:

"Überlegungen zum Verhältnis von Autorität und Generation", pp. 226 i ss.

* Renda, Ernst-Georg:

"Persönlichkeit und Disziplin", pp. 233 i ss.

* Pickl, Dietmar:

"Schulszene -oder: Wie komme ich an die 68er heran?", pp. 238 i ss.

* Scala, Klaus:

"'Sie spielen mit, Herr Lehrer!'. Konfusion und Diffusion um die Lehrerautorität", pp. 240 i ss.

* Nordenbo, Sven Erik:

"Gymnasialer Philosophieunterricht in Dänemark", pp. 247 i ss.

11 (1989) H. 1: "Das zwingende Argument" [L'argument obligatoril].

* Kleinknecht, Reinhard:

"Wissenschaftliche Philosophie, philosophisches Wissen und Philosophieunterricht", pp. 18 i ss.

* Kuhlmann, Wolfgang:

"Argumentation und Transzendentalpragmatik", pp. 3 i ss.

* Skirbekk, Gunnar:

"Beispiel-orientiertes Philosophieren zwischen Kontext-Pragmatik und Universal-Pragmatik", pp. 10 i ss.

* Schwickert, Eva-Maria:

"Argumente für eine Friedenserziehung aus diskursethischer

Sicht", pp. 42 i ss.

* Draken, Klaus:

"Schulunterricht und das Sokratische Gespräch nach Leonard Nelson und Gustav Heckmann", p. 46.

* Raupach-Strey, Gisela:

"Werkstatt-Reflexionen aus Literar-Perspektive zu einem unvollendeten Sokratischen Gespräch", pp. 46 i ss.

11 (1989) H. 2: "Wittgenstein".

* Savigny, Eike von:

"Wittgenstein; lesen. Das Thema der Abschnitte 89 ff. aus den 'Philosophischen Untersuchungen'", pp. 71 i ss.

* Janik, Allan:

"Sind Kulturen Lebensformen?", pp. 78 i ss.

* Fischer, Kurt Rudolf:

"Bemerkungen zu Freud und Wittgenstein", pp. 85 i ss.

* Hessen, Berrie:

"Wittgensteins Spätphilosophie und Philosophieren mit Kindern", pp. 92 i ss.

* Hessen, Berrie:

"Ein möglichst ungewöhnlicher Stuhl", pp. 98 i ss.

* Hrachovec, Herbert:

"Wittgenstein; im Unterricht. Unerwünschte Nebenwirkungen und unerwarteter Gewinn", pp. 101 i ss.

* Fromm-Fischer, Susanne:

"Wittgenstein; traktieren", pp. 107 i ss.

11 (1989) H. 3: "Ethik III" [ética III].

* Delmüller, Willi:

"Letzte Gründe ohne Letztbegründung in ethisch-politischen Diskursen", pp. 131 i ss.

* Schulz, Wolfgang:

"Praktisches Philosophieren und Schulreform", pp. 153 i ss.

* Kodalle, Klaus-M.:

"Wider die Mobilmachung in der Moral", pp. 138 i ss.

* Hastedt, Heiner:

"Anwendungsorientierte Ethik", pp. 145 i ss.

* Heider, Martin:

"Moralkritik und Jahrhundertwende. Über den schwierigen Umgang mit der Kritik", pp. 159 i ss.

* Gerhardt, Gerd:

"'Du bist empörend rechtschaffen!'", pp. 167 i ss.

* Büttemeyer, Wilhelm:

"Ein Seminar zur Sexualethik", pp. 174 i ss.

* Menges, Thomas:

"Zum Problem der Sterbehilfe", pp. 179 i ss.

* Langebeck, Klaus:

"Zu van der Leeuw, Karel - Mostert, Pieter: Philosophieren Lehren", pp. 188 i ss.

11 (1989) H. 4: "Technik" [La tècnica].

* Schmidt, Hajo:

"Die Herausforderung des Prometheus", pp. 195 i ss.

* Burger, Rudolf:

"Zur Metaphysik des technischen Sachzwangs", pp. 206 i ss.

* Spahr, Angela - Zill, Rüdiger:

"Mediale Botschaften?", pp. 217 i ss.

* Maschat, Herbert:

"Philosophie der Technik", pp. 227.

* Bammé, Arno - Kotzmann, Ernst - Oberheber, Ulrike:

"Mechanik des Denkens", pp. 240 i ss.

* Mostert, Pieter - van Willigenburg, Theo:

"Computer im Philosophieunterricht", pp. 245 i ss.

12 (1990) H. 1: "Mündlich/Schriftlich" [Oral/escrit].

* Becke, Claus-Peter:

"Textarbeit und Selbstdenken. 'Konstituierungsthese' versus 'Vermittlungsthese'", pp. 3-7.

* Gehle, Holger: "Die Kant - Garve Kontroverse zur philosophischen Sprache und Erfahrung", pp. 8-13.

* Drescher, Johannes:

"Grundsätzliche Überlegungen zu einer Didaktik des Definierens und Beweisens", pp. 13-21.

* Engels, Helmut:

"'Geben Sie den Inhalt des Textes wieder und...!'. Anmerkungen zu einem Alltagsproblem des Philosophieunterrichts", pp. 22-26.

* Thies, Christian:

"Das Philosophische Tagebuch", pp. 26-32.

* Detjen, Joachim:

"Aphorismen im Philosophieunterricht", pp. 33-40.

* Siekmann, Andreas:

"Erfahrungen mit einem Philosophie-Fachraum", pp. 40-46.

* Fromm-Fischer, Susanne:
"Französisches Philo-Bac", pp. 50-51.

12 (1990) H. 2: "Musik" [Música].

* Macho, Thomas:
"Neues Hören", pp. 67-75.

* Pickl, Dietmar - Kaufmann, Dieter:
"Ich wäre froh, wenn mehr Mondkälber auf die Welt kommen würden", pp. 75-81.

* Dorner, Leo:
"Kontingenz als Erleuchtung", pp. 82-87.

* Willenbrock, Hartwig:
"Die Musiké der Griechen", pp. 88-92.

* Menges, Reinhard:
"Semiotische Analyse musikalischer Indifferenz der romantischen Musikauffassung und ihrer Folgen", pp. 92-98.

* Pick, Dietmar:
"Musik im Philosophieunterricht", pp. 98-101.

12 (1990) H. 3: "Mündlich/Schriftlich II" [Oral/escrit].

* List, Elisabeth:
"Der Philosophie, die Schrift und das Schreiben", pp. 119-126.

* Engels, Helmut:
"Vorschlag, den Problembegriff einzugrenzen", pp. 126-134.

* Dölle-Delmüller, Ruth:
"Sinn- und Werterziehung im Philosophieunterricht", pp. 135-148.

* Diesenberg, Norbert:
"Begriffslernen - ,poiesis' und ,praxis' bei Aristoteles", pp. 148-157.

* Achenbach, Gerd B.:
"Abweichender Versuch zur mündlichen und schriftlichen Philosophie", pp. 157-176.

* Martens, Ekkehard:
"Wendehälse in Platons Höhlengleichnis", pp. 177-179.

* Hübel, Thomas:
"Fortsetzung der internationalen Zusammenarbeit", pp. 179-182.

* Trinks, Jürgen:

"Philosophieunterricht im Aufbruchh. Das Reinberger Kolloquium zwischen Philosophie-Lehrern der DDR und der Bundesrepublik", pp. 182-185.

12 (1990) H. 4: "Philosophie in Europa" [Filosofia a Europa]

* Gründer, Konrad - Meyer, Meinert A.:
"Philosophische Überlieferung und europäische Jugend", pp. 196-199.

* Hachmöller, Johannes:
"Weit vorausseilende Überlegungen zu einem europäischen Lesebuch, das nicht mausgrau, nicht überkonventionell, nicht wirkungslos und nicht ganz und gar überflüssig sein soll", pp. 199-203.

* Martens, Ekkehard:
"Platons ‚Eurozentrismus‘ und die ‚Expertensysteme‘", pp. 204-208.

* Beimel, Matthias:
"Das Stichwort ‚Europa‘ im Philosophieunterricht. Vorüberlegungen zu einer notwendigen Unterrichtssequenz", pp. 209-216.

* Selander, Sven Ake:
"Die Europagrage im schwedischen Philosophieunterricht", pp. 216-219.

* Tomaschitz, Wolfgang:
"Neue Perspektiven des Philosophieunterrichts in Ost-Mittleuropa", pp. 220-235.

* Mortag, Michael:
"Philosophieunterricht in den Ländern der ehemaligen DDR", pp. 235-239.

* Ritz, Eberhard:
"Philosophieunterricht in Europa. Eine Bibliographie", pp. 239-243.

* Hümmer, Randolph:
"Sozialgeschichte des gymnasialen Logikunterrichts im Königreich Bayern zwischen 1808 und 1914", pp. 244-249.

* Fromm-Fischer, Susanne:
"Darf man ‚alles‘ sagen?", pp. 249-252.

13 (1991) H. 1: "Philosophieren mit Kindern" [Filosofar amb nens].

* Matthews, Gareth B.:
"Piaget und die Kinderphilosophie", pp. 4-8.

* Brünnig, Barbara:

"Wer ist ein Narr - Taugen Märchen zum Philosophieren mit Kindern?", pp. 8-12.

* Camhy, Daniela G. - Dunitz, Marguerite - Scheer, Peter J.:

"Kinderphilosophie - Kinderpsychotherapie. Das philosophische Gespräch - das therapeutische Gespräch", pp. 12-16.

* Heesen, Berrie:

"Freimütigkeit - Kann das Philosophieren mit Kindern die Grundschule verbessern?", pp. 16-23.

* Kähler, Jutta - Nordhofen, Susanne:

"'Philosophie ist kein Fach wie Mathe'. Praktische Erfahrungen mit einem Pilotprojekt in Klasse 6 des Gymnasiums", pp. 24-30.

* Steffens, Rudolf:

"Das Denken beweglich machen. Über Erfahrungen aus einer Arbeitsgemeinschaft mit Schülerinnen des 6. Schuljahres", pp. 30-41.

* Paarmann, Kristina - Radtke, Martina:

"Noch einmal: ‚Das Schiff des Theseus‘", pp. 41-45.

* Horster, Detlef:

"Philosophieren mit Kindern in einer kritischen Entwicklungsphase", pp. 46-49.

* Zoller, Eva:

"Philosophieren mit den Kleinsten: z. B. über das Träumen", pp. 50-53.

14 (1991) H. 2: Anthropologie II.

14 (1991) H. 3: Ethik als Schulfach.

14 (1991) H. 4: Gewalt.

2.2.2. Revistes filosòfiques.

AGORA. FILOSOFIA E CULTURA

L'Aquila (Itàlia).

* Marchegiani Musarra, G.:
"Interdisciplinarità ed ipotesi didattiche nell'insegnamento della filosofia", Núms. 2-3, 1973, pp. 83-97.

AITIA

N. 1, 1973.

* Huddleston, B.:
"Teaching Philosophy today", pp. 3-4.

* Lombardo, J.:
"Possible basis: Interdisciplinary approach to Philosophy", pp. 6-9.

* Sieber, S. F.:
"A student view of the philosophy 'problems'", pp. 9-12.

N. 2, Hiv 74-75.

* Young, R.:
"Some Thoughts on High School Philosophy", pp. 31-34.

N. 3, 1975.

* Pollutro, Chr.:
"Teaching skills through Philosophy", pp. 8-9.

N. 4, Fri 76.

* Estep, M. L.:
"A multidisciplinary Approach to teaching introductory Philosophy", pp. 13-17.

* Uto, S.:
"Road to philosophical Thinking: suggested course outline", pp. 21-26.

N. 5, Tar 77.

* Kelly, E.:

"Talking about Teaching Philosophy", pp. 5-10.

* Khoury, J. L.:

"An Approach to teaching introductory Philosophy", pp. 12-18.

* Gregory, D. R.:

"A contextual Approach to Logic in introductory Philosophy courses", pp. 19-27.

N. 5-6, 1977-1978.

* Lemkowski, W. J.:

"An approach to introductory Philosophy", pp. 6-13.

AKTEN DES ... INTERNATIONALEN KANT-KONGRESSSES

* Frange, Klaus:

"Das Lernen der Philosophie nach Kant und das Problem einer Philosophie des Lernens". Akten des 4. Internationalen Kant-Kongresses. Mainz. 6.-10. April 1974. Teil II.2. Sektionen. Hg. v. G. Funke. Berlin und New York 1974, pp. 947-954.

ALLGEMEINE ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE

* Brandt, Reinhardt:

"Zur Interpretation philosophischer Texte", N. 3, 1967, pp. 46-62.

* Hengelbrock, J.:

"Die 'Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung' im Fach Philosophie", N. 5, 1980, H. 2, pp. 12-26.

* Martens, E.:

"Ist ein Philosophieunterricht für jedermann möglich?", N. 5, 1980, pp. 41-54.

* Stegmaier, Werner:

"Philosophieunterricht - Ein philosophisches Problem? Neue Arbeiten zur Philosophie-Didaktik", N. 8, 1982, H. 3, pp. 45-60.

AQUINAS

Roma, 1958 i següents.
[Revista neoescolàstica].

* Garrone, G. M.:
"Documento sull'insegnamento della filosofia (Roma, 20
gennaio 1927)". Vol. 15, 1972, pp. 699-709.

ARCHIVES DE PHILOSOPHIE

72, Rue de Saints-Pères. 75007 Paris (França). 1923 i
següents. Trimestral. [Revista clàssica que tracta de la
Filosofia francesa i continental].

* Robert, J.-D.:
"La philosophie à l'heure des sciences de l'homme. La
réaction des philosophes", Vol. 31, 1968, pp. 72-124.

* Schurr, A.:
"Réflexion et pluralisme. Fonction et tâche de la réflexion
philosophique en face d'une conception pluraliste de la
société", Vol. 38, 1975, pp. 61-78.

ARGUMENTOS

* Sánchez Vázquez, A.:
"¿Por qué y para qué enseñar filosofía?", N. 39, Nov. 80, pp.
40-45.

AUT AUT. RIVISTA DI FILOSOFIA E DI CULTURA

Milà, 1951.

* Vajda, M.:
"Il funzionario dell'umanità", Nos. 145-146, 1975, pp. 73-87.

EL BASILISCO. FILOSOFIA, CIENCIAS HUMANAS, TERIA DE LA
CIENCIA Y DE LA CULTURA

Publicada per Ediciones Pentalfa. Ap. 360 Oviedo (Astúries),

1978 i següents, 2a. època, 1989 i següents. [Dedicada a la crítica de les ciències i de la cultura. No s'ocupa específicament de qüestions de l'ensenyament de la Filosofia].

* Laso Prieto, J. M.:

"Notas inéditas sobre el Congreso de Barcelona", N. 1, Mar-Abr 78, pp. 100-111.

* Palop, F.:

"El sofista y el filósofo. La enseñanza de la filosofía a la luz del 'Protágoras' de Platón", N. 5, Nov-Des 78, pp. 19-26.

* García López, T.

"Del Topo al Basilisco", N. 14, Jul 82-Feb 83, pp. 87-89.

* Bueno, Gustavo:

"Reflexiones sobre la función de la filosofía moral en el Bachillerato", N. 14, Jul 82-Feb 83, pp. 90-94 [també a Revista de Bachillerato, quadern monogràfic 4].

* García López, Tomás:

"La ética/moral en el Bachillerato español. Estado de la cuestión", N. 2 (segona època) Nov-Des 89, pp. 98-100.

BOLLETTINO DELLA SOCIETÀ FILOSOFICA ITALIANA.

Milà.

* De Dijn, H.:

"La filosofia como riflessione e como conversazione", N. 138, pp. 5-22.

BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PHILOSOPHIE.

[Hi ha articles sobre ensenyament filosòfic, però ben dispersos, com ara els de * Frédéric Rauth (núm. 7); * Belot (núm. 15); * Binet (núm. 53); * Yvon Belaval (núm. 249 - "L'histoire de la philosophie et son enseignement" (Séance du 25 novembre 1961) i

* al núm. de jul-set de 1975, un altre anònim amb el títol: "Les conditions d'exercice de l'enseignement philosophique dans l'enseignement secondaire"]

CAHIERS RATIONALISTES

* Maublanc, R.:
 "La classe de philosophie, son présent et son avenir", N.
 179, 1959, pp. 102-131.

CRISIS. REVISTA ESPAÑOLA DE FILOSOFIA

Ap. B110. Madrid, 1954 i següents. D'aparició irregular.
 [Temes variats de les tradicions cristiana i del corrent
 existencialista]

* Muñoz Alonso, A.:
 "La enseñanza de la Filosofía", Vol. 18, 1971, pp. 323-326.

CUADERNOS DE FILOSOFIA Y CIENCIA

Veure: Quaderns de Filosofia i Ciència.

CUADERNOS SALMANTINOS DE FILOSOFIA

* Fernández, E.:
 "Los becarios de filosofía de la Junta de Ampliación de
 Estudios", N. 5, 1978, pp. 444 i següents.

DIALÉCTICA. SOCIÉTÉ SUISSE DES SCIENCES HUMAINES

Neuchâtel, Lausanne, 1947 i següents.

* Maruyama, M.:
 "Philosophy as an open meta-science of interdisciplinary
 cross-induction", Vol. 16, 1962, pp. 361-384.

DIALECTIQUES

* Lecrivain, A.:
 "Enseigner la philosophie", N. 12, 1976, pp. 3-11.

DIALOGUE. CANADIAN PHILOSOPHICAL REVIEW / REVUE CANADIENNE DE PHILOSOPHIE

Editada per The Canadian Philosophical Association.
University of Ottawa. Ottawa, Ontario K1N6N5 (Canadà). 1962 i següents. Trimestral. [és l'orgue de la Societat Canadenca de Filosofia, amb articles filosòfics dintre de la tradició europea continental].

* Rioux, B.:

"L'estatut et le rôle de la philosophie dans la société contemporaine", Vol. 3, 1964-1965, pp. 126-141.

* Limoges, C.:

"Sur quelques difficultés de la conception piagétienne des rapports de la science et de la philosophie", Vol. 6, 1967-1968, pp. 202-217.

* Rioux, B.:

"L'enseignement de la philosophie a-t-il encore un sens aujourd'hui?", Vol. 6, 1967-1968, pp. 202-217.

DIALOGO FILOSOFICO

Dir. Ildefonso Murillo Murillo.

Ap. 121, Colmenar Viejo. Madrid. Al principi, s'edità amb la col.laboració de la "Fundación Santa María". 1985 i ss. Trimestral. [En la tradició cristiana. Inclou una secció de "Didáctica"].

ESPRIT

* Althusser, Louis:

"L'enseignement de la philosophie", Vol. 22, núm. 254, 1954, pp. 858-864.

ESTUDIOS FILOSOFICOS

* García Moriyón, Félix:

"Reflexión filosófica y enseñanza de los valores",

N. 108 (1989), pp. 287-318.

LES ÉTUDES PHILOSOPHIQUES

Editada per Presses Universitaires de la France. Paris, 1946 i següents. Trimestral. [Dintre de la Filosofia francesa tradicional].

* Aubenque, Pierre:

"L'auto-interpretation de la philosophie", N. 1, 1961, pp. 57-58.

* Moreau, J.:

"De l'instruction philosophique", N. 1, Gen-Mar 69, pp. 3-8.

* Brodeur, J. P.:

"Sur les justifications de la philosophie institutionalisée", Vol. 3, 1976, pp. 109-122.

* Wirsing, M. E.:

"Enseignement et philosophie", N. 3, 1979, pp. 267-284.

GIORNALE CRITICO DELLA FILOSOFIA ITALIANA

Florència.

* Gaita, E.:

"Il rapporto scienze-filosofia nell'analisi di Jean Piaget", Vol. 50, 1971, pp. 131-150.

INDIAN PHILOSOPHY [PHILOSOPHICAL] QUARTERLY

Paona (India), 1974 i següents.

* Bahm, A. J.:

"How to make philosophy more relevant", N. 5, Abr 78, pp. 347-358.

INTERNATIONAL PHILOSOPHY QUARTERLY

* Ferre, N. F. S.:

"The Place of Philosophy in the Curriculum", Vol. 10, 1970, pp. 220-231.

JOURNAL OF MORAL EDUCATION

Windsor, Berks (Anglaterra), 1971 i següents.

* Benson, G. L. S. - Engeman, T. S.:

"Practical possibilities in American moral education: a comparison of values clarification and the character education curriculum", Vol. 4, núm. 1, Oct 74, pp. 53-59.

JOURNAL OF THOUGHT

Fayetteville (Ark., U.S.A.), 1966 i següents.

* Suttle, B. B.:

"Recent trends in teaching beginning philosophy students", N. 12, Jul 77, pp. 210-214.

KANT

Veure: Akten des ... Internationalen Kant-Kongresses i Kant-Studien.

KANT-STUDIEN

Editada per Walter de Gruyter a Berlín (Alemanya).
Fundada l'any 1904 per H. Vaihinger; és l'orgue d'expressió de la "Kant-Gesellschaft". Trimestral. [Interessada fonamentalment per l'estudi de la obra de Kant i la seua influència].

* Vleeschauer, H. J. de:

"La fonction de la philosophie dans la civilisation occidentale", Vol. 48, núm. 2, 1956-1957, pp. 185-201.

METAPHILOSOPHY

Dirigida per T. W. Bynum i W. L. Reese, editada per B. Blackwell. 5 Alfred St. Oxford OX14HB (Gran Bretanya). 1970 i següents. Trimestral. [Preferentment orientació analítica en llurs contribucions. Inclou articles sobre Didàctica de la Filosofia en la seua secció "The Philosopher as Teacher". La rep l'"Instituto de Ciencias de la Educación (Sevilla)". Edificio Facultad de Ciencias Económicas. C/ Ramón y Cajal, s/n. 41012 Sevilla].

Vol. 1, núm. 3, 1970.

* Stevenson, L.:
"Applied Philosophy", pp. 258-267.

Vol. 2, 1971.

* Levensky, M. A.:
"Teaching and learning philosophy in a classroom", pp. 277-291.

Vol. 3, 1972.

* Hein, K. F.:
"Philosophy as an activity and the activity of teaching", pp. 174-186.

* Iseminger, G.:
"On reading philosophers and doing philosophy", pp. 261-264.

* West, D.:
"A new medium for teaching philosophy", pp. 310-323.

Vol. 4, 1973.

* Helbig, E.:
"Professional Philosophy and the Layman", pp. 85-90.

* Fox, M.:
"The 'relevance' of philosophy and its relevance for teaching", pp. 261-268.

* Black, V.:
"Motivational teaching in the collage philosophy classroom", pp. 346-363.

Vol. 5, 1974.

* Gill, J. H.:
"Teaching large classes: some suggestions", pp. 158-162.

* Epp, R. H.:
"A hierarchy of values: an approach to the teaching of

philosophy", pp. 163-168. * Lackey, D. F.:
 "The 'historical' vs. the 'problems' approach to introduction
 to philosophy", pp. 169-172.

* Blizeck, W. L.:

"A short course structure for teaching philosophy", pp. 365-
 371.

* Flanagan, D. J. Jr.:

"Philosophy seminars and the interview method", pp. 372-375.

Vol. 6, 1975.

* Jaggar, A.:

"Philosophy as a profession", pp. 100-116.

* Glassheim, P. S.:

"New approaches to teaching and learning philosophy", [Vol. 4
 ?] pp. 179-185.

* Cavell, M.:

"The philosopher as teacher", pp. 210-221.

* Goldman, M.:

"Institutional obstacles to the teaching philosophy", pp.
 338-346.

* Hinman, L. M.:

"On the possibility of doing philosophy in the classroom",
 pp. 347-356.

* Brann, E.:

"A way to philosophy", pp. 357-371.

* Moor, J. H.:

"Logic and the Keller plan", pp. 372-375.

Vol. 7, 1976.

* Bynum, T. W.:

"What is Philosophy for Children", pp. 1-6.

* Lipman, M.:

"Philosophy for Children", pp. 18-33.

* Haas, H. J.:

"The Value of 'Philosophy for Children' within the piagetian
 Framework", pp. 70-75.

* Cwi, D.:

"Competency, the underprivileged, and elementary school
 philosophy", pp. 76-79.

* Hopkins, E. E.:

"Non-preparation as a method of teaching philosophy", pp.
 167-172.

* Gallagher, W.:
"Intellectual growth and the teaching of philosophy", pp. 316-326.

Vol. 8, 1977.

* D'Amour, G.:
"Teaching philosophy by the guided design method", pp. 78-86.

* Torgerson, J. N.:
"The philosopher-in-residence. An approach to teaching philosophy", pp. 215-221. Vol. 9, 1978.

* Noren, S. J.:
"Institutional pressures affecting the teaching and content of philosophy and other humanities courses", pp. 343-352.

PENSAMIENTO. REVISTA DE INVESTIGACION E INFORMACION FILOSOFICA

C/ Pablo Aranda, 3. 28006 Madrid. 1945 i següents.
Trimestral. És la revista de les Facultats de Filosofia de la Companya de Jesús a l'Estat espanyol, amb nombrosos articles d'Història de la Filosofia i de Metafísica, a més a més d'informació bibliogràfica].

* Paris, C.:
"Las grandes sistematizaciones de la Filosofia de la Ciencia y el Ideal de una filosofia científica", Vol. 29, 1973, pp. 263-265.

LA PENSÉE ET LES HOMMES

Brussel.les, 1957-1958 i següents.

* Rougier, L.:
"Faut-il supprimer l'enseignement universitaire de la philosophie?", Vol. 15, 1971-1972, pp. 18-27.

* De Coninck-Lucke, D.:
"La philosophie exclue du cours de morale", Vol. 20, 1976-1977, pp. 109-112.

* Botte-de Mey, A.:
"Morale laique et cours de morale en questions", Vol. 20, 1976-1977, pp. 113-115.

PHILOSOPHISCHE JAHRBUCH [DER GÖRRES-GESELLSCHAFT]

Múnic, 1894 i següents.

* Martens, Ekkehard:

"Philosophieunterricht in der Gymnasialen Oberstufe der Sekundarstufe II. Situationsanalyse und hochschuldidaktische Konsequenzen". Vol. 84, núm. 1, 1977, pp. 135-145.

* Martens, Ekkehard:

"Zur Funktion der Umgangssprache in Platons [i. Plató;] Philosophiedidaktik". Vol. 85, Ed. II, 1978, pp. 371-379.

* Lorenzen, Arnold K. D.:

"Didaktik der Philosophie; Mittel des Philosophierens oder selbst Philosophie?". Vol. 90, Bd. II, 1983, pp. 431-439.

PHILOSOPHY (PHILOSOPHICAL) FORUM

Boston.

* Miller, D. S.:

"Is philosophy a good training for the mind?". Vol. 11, 1953, pp. 3-10.

PHILOSOPHY TODAY

Cartheagena Station. Celine, Ohio, 45822 (U.S.A.). 1957 i següents. [Articles a les tradicions continental i anglo-saxona].

* Curtin, J. Cl.:

"The philosopher as maieutikos", N. 17, Tar 73, pp. 193-197.

PROSPECTIVES

Montreal.

* Morissette, J.:

"Propositions pour une approche..."

de la philosophie. Briser fétiche". Vol. 13, núm. 4, 1977, pp. 197-209.

QUADERNS DE FILOSOFIA I CIENCIA

Edit. per la Societat de Filosofia del País Valencià (seu a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València, Avinguda Blasco Ibañez, 21. 46010 València). [Arreplega les actes dels congressos que la S.F.P.V. promou. De periodicitat variable, actualment és semestral. Els articles que tracten hi de la didàctica de la Filosofia són:]

N. 1 Des 1982.

* Bouché, Henri, J.:
"Experiencias de Psicología y Sociología en el B.U.F.", pp. 75-78.

* Marqués Bonet, José Vicente:
"La agonía de la Filosofía en el Bachillerato", pp. 79-81.

N. 2 Des 1982.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Fenomenología lingüística y didáctica de la Filosofía", pp. 201-210.

N. 4 Des 1983 (Actes del I Congrés de Filosofia al País Valencià).

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Retos para una didáctica de la ética y la Filosofía", pp. 327-334.

* Marqués Bonet, José Vicente:
"La ética en el Bachillerato", pp. 337-338.

N. 5/6 Mai-Des 1984.

* Nicolás, Juan Antonio:
"La renovación de la filosofía en el bachillerato", pp. 133-148.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Gnoseología y didáctica de la filosofía (1)", pp. 149-156.

N. 7 [Mai] 1985.

* Marqués Bonet, José Vicente:
"¿Agonía de la filosofía en el bachillerato?", pp. 113-114.

N. 9/10 Nov 1986 (Actes del II Congrés de Filosofia al País Valencià, 1984).

* Lerma Sirvent, Bernardo - García Trapiello, Luis:
"Notas para una didáctica de la filosofía en B.U.P.", pp. 525-535.

* Llácer Bueno, José Juan:
"El comentario de textos en las pruebas de acceso a la Universidad. Consideraciones. Consejos. Ejercicios", pp. 537-546.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Aportacions pràctiques a una ètica per a xiquets", pp. 549-552.

* Arrufat Mateu, Antoni - Somoano Ojanguren, Estrella:
"Situación de la ética en la E.G.B.", pp. 553-556.

N. 13/14 1988.

* Grup Embolic:
"Comentari filosòfic de textos o comentari de textos filosòfics?", pp. 155-165.

N. 15/16 1989 (Actes del III Congrés de Filosofia al País Valencià, 1985).

* Blasco Guiral, José Luis - García, Pilar - Viña, Rosalía:
"Aportaciones metodológicas del 'Grup Temps'", pp. 509-514.

* Blasco Guiral, José Luis:
"Didáctica de la Filosofía: Instrumentos de diagnóstico", pp. 515-520.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Didáctica de la Fenomenología Lingüística de la veritat", pp. 521-529.

* García Trapiello, Luis - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo - Santacatalina Alonso, Isabel: "La Filosofía en la Enseñanza Secundaria", pp. 531-562.

* Antón, Amador:
"Las leyes de la naturaleza como Relaciones entre Universales: la visión de Tooley", pp. 563-570.

* Martí, Josep:
"La 'no directivitat' en l'aprenentatge de la Filosofia en BUP i COU", pp. 573-576.

- * Rodrigo, L. M.:
 "Sobre a situagao de filosofia no ensino secundário". Vol.
 2, 1977, pp. 465-470.

RELIGIÓN Y CULTURA

- * "Notas para la historia de la lógica durante la Segunda República Española (1931-1939)", Vol. 26, núm. 119, 1980, pp. 291-329.

REVISTA BRASILEIRA DE FILOSOFIA

Sao Paulo, 1951 i següents.

- * Junqueira, C.:
 "Mestrado en filosofia no Brasil", Vol. 25, 1974, pp. 147-152.

REVISTA DE FILOSOFIA

Editada per la Universidad Iberoamericana. Avda. Cerro Las Torres, 395. México 21 D.F. (Mèxic). Trimestral. [Dintre d'una perspectiva clàssica, inclou articles sobre l'existencialisme i els camps de la metafísica i l'antropològic].

- * Alvarado, M. E.:
 "Las materias filosóficas en el bachillerato", N. 4, 1971, pp. 201-209.

REVISTA DE FILOSOFIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Universidad de Costa Rica. San José (Costa Rica). Semestral. [Contribucions diferents en llengua espanyola].

- * Malavassi, V. G.:
 "Necesidad y significación de la filosofía en la enseñanza secundaria", Vol. 24, 1964, pp. 47-54.

* [Actes del] "II Congreso nacional de enseñanza de la filosofía (San José de Costa Rica, 6-7 abril 1972)", Vol. 9, 1971, pp. 345-367.

* Polimeni, D.:
"Grupo de enseñanza. Aprendizaje en filosofía. Método y liberación", Vol. 15, 1977, pp. 247-254.

REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA

Birmingham, 1975 i següents.

* Oriola Rojas, M.:
"Notas sobre el empleo de tres textos de lógica en la enseñanza secundaria de la Argentina", Vol. 4, 1978, pp. 281-286.

RIVISTA CRITICA DELLA STORIA DELLA FILOSOFIA

Via Emilio de Marchi, 9. Milano (Itàlia). 1946 i següents.
Trimestral. [Va estar fundada per Mario Dal Fra i es dedica a tots els camps de la Història de la Filosofia].

* Dal Fra, Mario:
"L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore riformata", Vol. 33, 1978, pp. 452-456.

RIVISTA DE FILOSOFIA NEO-SCOLASTICA

Milà, 1909 i següents.
[És clara la seua tendència].

* Viano, C. A.:
"La filosofia nella scuola", Vol. 67, 1976, pp. 391-414.

SAL TERRAE

* Bolivar Boitia, Antonio:
"Ética y Moral en BUP y FP. Análisis de una experiencia ('79-

80) y de los nuevos programas", Vol. 69, núm. 10, Oct 81, pp. 727-738.

SEMIOSIS. ZEITSCHRIFT FÜR SEMIOTIK UND IHRE ANWENDUNGEN

Stuttgart, 1976 i següents.

* Moles, A. A.:

"Le commentaire comme méthode de composition littéraire et philosophique", Vol. 4, núm. 2, 1979, pp. 5-12.

SISTEMA

Editada actualment per la "Fundación Sistema". Madrid, 1973 i següents. [Lligada a organitzacions socialistes de l'Estat espanyol].

* Duque, Félix:

"La filosofía en España. Nuevas respuestas a una ya vieja cuestión", N. 19, Jul 77, pp. 119 i següents.

* Laso Prieto, J. M.:

"El XIV Congreso de Filósofos Jóvenes", N. 20, Set 77, pp. 93-109.

* Jiménez García, A.:

"Congreso de historiadores de la filosofía española", N. 26, Sep 78, pp. 119-124.

* Jiménez García, A.:

"II Seminario de Historia de la Filosofía española", N. 43-44, 1981, pp. 237-244.

STUDIA PHILOSOPHICA

Basel, 1941 i següents.

* Hersch, J.:

"Rapport sur l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires en Suisse", Vol. VI, 1946, pp. 180-183.

LES TEMPS MODERNES

- * Dreyfus, D. - Khodoss, F.:
"L'enseignement philosophique", Vol. 21, núm. 235, 1965, pp. 1.001-1.047.
- * Colombel, J.:
"A propos de l'enseignement de la philosophie", Vol. 21, núm. 238, 1966, pp. 1.714-1.726.
- * Colombel, J.:
"Peut-on encore enseigner la philosophie aujourd'hui?", Vol. 26, 1970, pp. 1.632-1.649 i 2.058-2.073; Vol. 27, 1970-1971, pp. 1.429-1.475.

TEOREMA

Adrega antiga: Ap. 1.107 València. Després es va editar a Madrid, 1970 i següents. Trimestral. [Es va dedicar fonamentalment a qüestions lògiques i epistemològiques].

- * Morales, J. C.:
"Sobre una polémica reciente en torno a la filosofía", Vol. 1, Mar 1971, pp. 139-143.
- * Garrido, Manuel:
"La lógica matemática en España (1960-1970)", Vol. 6, Jun 1972, pp. 119-132.
- * Martín, Arturo:
"Los estudios de filosofía (1960-1971)", Vol. IV/2, 1974, pp. 279-286.
- * Del Val, Juan A.:
"Sobre las aplicaciones de la lógica formal al estudio del razonamiento", Vol. IV/4, 1974, pp. 555-578.
- * Beneyto, Rafael:
"Un aspecto natural de la deducción natural", Vol. V/3-4, 1975, pp. 361-381.

EL VIEJO TOPO

[Barcelona. Ja no es publica].

- * Savater, Fernando:
"Enseñar lo inenseñable. Comunicación presentada al XIV

Congreso de Filósofos Jóvenes", N. 11.

ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHISCHE FORSCHUNG

Verlag A. Hain. Meisenheim am Glan (Alemanya), 1946 i següents. Trimestral. [Molt important a l'àmbit filosòfic alemany, del qual és un reflexe fidel].

* Ballauf, Theodor:

"Philosophieunterricht in der höheren Schule", Vol. 10, 1956, pp. 411-422.

* Landgrebe, Ludwig:

"Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts in der höheren Schule", Vol. 10, 1956, pp. 568-572.

* Röd, W.:

"Für eine philosophische Propädeutik an der höheren Schule", Vol. 11, 1957, pp. 70-79.

* Birault, H.:

"Der Philosophie-Unterricht an den Höheren Schulen Frankreichs", Vol. 12, 1958, pp. 461-462.

* Beck, H.:

"Philosophie und Hochschulreform. Eine kritische Analyse am Beispiel der pädagogischen Hochschulen", Vol. 24, 1974, pp. 536-547.

* Schischkoff, G.:

"Rolle und Funktion der Philosophie", Vol. 25, 1975, núm. 1, pp. 153 i següents. * Baumgartner, H. M. - Höffe, O.:

"Zur Funktion der Philosophie in Wissenschaft und Gesellschaft", Vol. 30, 1976, núm. 3, pp. 413-424.

ZONA ABIERTA

Madrid, 1974-1980.

* Bouza, Fermín:

"Fenomenología del absurdo. La filosofía en la Enseñanza Media", N. 3, 1975, pp. 86-88.

2.2.3. Revistas pedagógicas.

ACCIÓN EDUCATIVA

* Tamayo, D.:

"La didáctica de la Filosofía", N. 30, Mar 85, pp. 18-22.

ANALES DE PEDAGOGIA

Editada por el "Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia". C/ Santo Cristo, 1. 30008 Murcia.

* "Relativismo de las políticas de objetivos educativos. La imposición de lo social", N. 3, 1985, pp. 115-159.

* Ortega Ruiz, Pedro:

"Actitudes y educación", N. 3, 1985, pp. 203-212.

* García Martínez, Alfonso:

"Mario Bunge y la racionalidad tecnológica", N. 6, 1988, pp. 273-290.

ARBOR

* Salmerón, F.:

"Notas sobre enseñanza y moral. La importancia de la literatura", N. 487, Jul 86, pp. 63-77.

AULA ABIERTA

* González Fernández, A.:

"La Historia de la Filosofía en el Comentario de Textos", N. 4, Des 76, pp. 4-9.

BOLETIN DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Publicat pel "Fomento de Centros de Enseñanza, adreça: C/ Costa Brava, 2, 28034 Madrid. Trimestral.

* Lobo Méndez, Gonzalo:

"El conocimiento de Dios", N. 44, Oct-Des 88, pp. 10-17.

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Editat per la "Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza ", adreça: C/ General Martínez Campos, 14. 28010 Madrid.

* "Historia, Antropología, Etnohistoria", N. 5, Jun 88, pp. 56-64.

* Jiménez García, Antonio:

"Los Machado y el krausismo", N. 8, Jun 89, pp. 72-85.

* Gullón, Ricardo:

"Enseñanzas de Mairena", N. 8, Jun 89, pp. 86-103.

* Dueñas, Antonio:

"La 'promesa' en el lenguaje político", N. 9, Des 89, pp. 72-79.

* Aguirre Enríquez, Emiliano:

"Salvador Calderón y el Museo de Ciencias Naturales", N. 9, Des 89, pp. 80-90.

BOLETIN DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS [DE MADRID]

Adreça: C/ Santa Bárbara, 10, 3, 28004 Madrid.

* Canas Fernández, J. L.:

"Educación de la juventud y enseñanza de la Filosofía", Oct 83, pp. 7-9.

* López Quintas, A.:

"Análisis literario y enseñanza de la ética", Gen-Feb 84, pp. 36-39.

* Sanchis, Y. et al.:

"Filosofía y grupo operativo", Nov-Dic 84, p. 16.

* Rozalén Medina, J. L.:

"Filosofía y juventud: un congreso para el futuro" [Veure: Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, any III,

núm. IIII, Sep-Oct 85, pp. 16-17.

BOLETIN INFORMATIVO I.N.B.A.D.

Editat per l'"Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (I.N.B.A.D.)", Ronda de Atocha, 2. 28005 Madrid.

- * Benavente Barrada, José M.:
"En torno a las asignaturas de Filosofía en el I.N.B.A.D.",
N. 2, Jun 87, pp. 5-6.
- * Benavente Barrada, José M.:
"La función de la Filosofía en la educación de adultos", N.
2, Jun 87, pp. 7-23. * Casal Fernández, Manuel:
"¿Filosofía o filósofos?", N. 2, Jun 87, pp. 25-27.
- * García Sánchez, Esmeralda:
"La enseñanza de la Filosofía hoy", N. 2, Jun 87, pp. 29-31.
- * Marqués Rodilla, Cristina:
"Seducción, hija de Retórica", N. 2, Jun 87, pp. 33-36.
- * Casal Fernández, Manuel:
"La motivación en la enseñanza de la Historia de la
Filosofía", N. 2, Jun 88, pp. 5-11.
- * Marqués Rodilla, Cristina:
"Cómo escribir un trabajo de Filosofía", N. 2, Jun 88, pp.
13-15.

BORDON

Revista de la "Sociedad Española de Pedagogía (S.E.P.)".

- * Galiana, G. R.:
"Fundamentos pedagógicos de la Filosofía", N. 30, 1952, tom.
IV, pp. 255-257.
- * García Hoz, Víctor:
"Bachillerato: fragmentación de las enseñanzas y una posible
vía de integración", N. 209, 1975, pp. 263-273.
- * Marín Ibáñez, Ricardo:
"El trabajo interdisciplinar en el Bachillerato unificado y
polivalente", N. 209, 1975, pp. 275-289.

CAMPUS

Editada per la Universitat d'Alacant. Sant Vicent del Raspeig. 03004 Alacant.

* Laín Entralgo, Pedro:

"La naturaleza humana: revisión de un concepto", N. 8, Pri-Est 86, pp. 6-12.

* Bernabeu Rico, José Luis:

N. 9, Set-Des 86, pp. 31-33.

COMUNIDAD EDUCATIVA

Editada per l'"I.C.C.E.". C/ Eraso, 3. 28028 Madrid.

* Cubells Salas, F.:

"Literatura y artes plásticas en la educación moral y estética de las generaciones jóvenes", N. 128, Mar 84, pp. 3-11.

* Dupre-Cardoen, Edith:

"¿Vuelta a la interioridad?", N. 176, Feb 90, pp. 6-11.

* Guan, Joseph:

"En busca de la interioridad. Estrategias posibles", N. 176, Feb 90, pp. 15-18.

CONCEPCION ARENAL. CIENCIAS Y HUMANIDADES

Edit. per l'I.B. "Concepción Arenal", adrega: C/ Cuntis, s/n. 15403 El Ferrol. La Coruña.

* Carbajal López, Rosario:

"El deseo platónico y la voluntad de poder de Nietzsche", N. 15, Dec 86, pp. 35-39.

* Feal Veira, Pedro:

"Meditar la técnica. Una revisión de Ortega", N. 15, Dec 86, pp. 64-74.

* Muleiro García, Avelino:

"Nietzsche; y el nihilismo", N. 16, Abr 87, pp. 85-93.

* Mariño Vidal, Marcelino:

"La problemática dialéctica de Jean Piaget", N. 17, Ago 87,

pp. 19-25.

* Martín Lago, Pedro:

"De la paz perpetua y de la perecedera", N. 18, Dec 87, pp. 5-11.

* Martín Velasco, María José:

"El concepto de divinidad en la mitología clásica y en el cristianismo", N. 18, Dec 87, pp. 43-54.

CRÒNICA D'ENSENYAMENT

Editada per la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, adreça: Avda. Diagonal 682, 08034 Barcelona.

* Garcerán, Jordi:

"José Luis Aranguren: la filosofía de l'experiència. La intel.ligència moral", N. 15, Mai 89, pp. 9-11.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Publ. per l'Editorial Fontalba. C/ València, 359. 08009 Barcelona.

* García Borrón, Juan Carlos:

"La enseñanza de la 'Filosofía' en el 'Bachillerato'", N. 6, Jun 75, pp. 16-18.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La Filosofía, cajon de sastre del Bachillerato", N. 42, Jun 78, pp. 28-29.

* García Borrón, Juan Carlos:

"Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios medios. A modo de presentación", N. 48, Des 78, pp. 3-4.

* Cuadernos de Pedagogía:

"La Filosofía está triste", N. 48, Des 78, pp. 4-6.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La saga de la racionalidad", N. 48, Des 78, pp. 7-10.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"Sobre el lugar (teórico) de la Filosofía", N. 48, Des 78, pp. 11-13.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La Filosofía en Europa", N. 48, Des 78, pp. 14-15.

- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
"(Hacia) una alternativa docente en la enseñanza media", N. 48, Des 78, pp. 16-18.
- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
"La Filosofía en la nueva enseñanza media", N. 48, Des 78, pp. 19-21.
- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
"Para seguir leyendo (bibliografía de ... Sobre el lugar de la Filosofía en la enseñanza media)", N. 48, Des 78, pp. 19-21.
- * Orio de Miguel, Bernardino - Domínguez Reboiras, María Luisa:
"Taller de Filosofía", N. 61, Gen 80, pp. 55-58.
- * López, Ernesto:
"Sobre la asignatura de Filosofía en la Enseñanza Media", N. 76, Abr 81, pp. 38-40.
- * Burriel, Juan Ignacio:
"El programa de Filosofía de 3º de BUP", N. 76, Abr 81, pp. 51-53.
- * Bolívar Boitia, Antonio:
"Filosofía para niños. Algunas experiencias e investigaciones recientes", N. 83, Nov 81, pp. 29-32.
- * Orio de Miguel, Bernardino - Domínguez Reboiras, María Luisa:
"La técnica del diálogo en la clase de ética", N. 87, Mar 82, pp. 40-44.
- * Requejo, Ferran:
"Presentando a Godot", N. 105, Sep 83, pp. 3-4.
- * Savater, Fernando:
"La Ética va al colegio", N. 105, Sep 83, pp. 5-6.
- * Gadea, Eduard:
"La ética, algunas reflexiones y alternativas", N. 105, Sep 83, pp. 7-10.
- * Martínez, J. J.:
"Una propuesta para 3.º de B.U.P.", N. 105, Sep 83, pp. 11-13.
- * Tauste, Francisco - Borràs, Rosa María:
"El comentario de texto en C.O.U.", N. 105, Sep 83, pp. 14-17.
- * Orio de Miguel, Bernardino:
"La dramatización de conceptos", N. 105, Sep 83, pp. 18-20.
- * Tamayo Acosta, Daniel:
"La filosofía en música e imágenes", N. 130, Oct 85, pp. 34-

38.

* Núñez, Carmen - Samblancat, Neus:

"De la literatura a la filosofía", N. 135, Mar 86, pp. 31-32.

* Anguita, Eduardo:

"La Constitución, un estudio vivencial", N. 138, Jun 86, pp. 60-61.

* Pérez Figueras, Ana:

"¿Historia de la Filosofía en la enseñanza media?", N. 148, Mai 87, pp. 60-64.

* Pérez Figueras, Ana - Carretero, Mario:

"La enseñanza de la Psicología en el BUP", N. 152, Oct 87, pp. 58-61.

* Bosch, Eulàlia:

"Filosofía para niños", N. 156, Feb 88, pp. 57-59.

* Grasa, Rafael:

"Paisaje para una polémica", N. 165, Nov 1988, pp. 8-12.

* Etxebarria, Xabier - Suárez, José Angel:

"Iniciación a la Filosofía", N. 167, Feb 89, pp. 47-51.

* Montaner, Pere:

"¿Qué hace una ética como tú en una reforma como ésta?", N. 170, Mai 89, pp. 48-50.

* Grasa, Rafael:

"Educar en y para los Derechos Humanos. Actividades y dinámicas para los ciclos 12-16, 16-18", N. 170, Mai 89, pp. 95-101.

* Fontan, Pedro:

"Un viaje interdisciplinar", N. 170, Mai 89, pp. 102-105.

* Vázquez Freire, Miguel:

"Filósofos de dieciséis años", N. 173, Set 89, pp. 40-42.

* Grup Embolic:

"La ética patética", N. 184, Sep 90, pp. 102-103.

* Cuadernos de Pedagogía:

"Educación ética y Cívica", N. 186, Nov 90, p. 7.

* Bolívar Botía, Antonio:

"La Educación ética y Cívica en los países europeos", N. 186, Nov 90, pp. 8-13. * Arroyo Pomedá, Julián:

"El lugar de la ética en la Reforma", N. 186, Nov 90, pp. 14-16.

* Serna, Juana:

"El proyecto CIVES - Documento propuesta", N. 186, Nov 90, pp. 18-23.

* Hidalgo Tuñón, Alberto - Cancio Muiña, Primitivo:
"El desarrollo psicosocial del ser humano", N. 186, Nov 90,
pp. 24-25.

* Díaz Díaz, José Antonio:
"Una Unidad Didáctica - Aprender a leer la prensa", N. 186,
Nov 90, pp. 26-29.

* Bolívar Boitía, Antonio:
"Para saber más [sobre Educació Etica i Cívica]", N. 186, Nov
90, pp. 30-32.

* Vázquez Freire, Miguel:
"El lugar de la Educación ético-cívica", N. 186, Nov 90, pp.
71-73.

* Garcia i Raffi, Xavier - Hernández i Dobon, Francesc Jesús:
"Libros - Bibliotema - Didáctica de la Filosofía", N. 189,
Feb 91, pp. 78-79.

L'ECOLE ET LA NATION

* Milhau, J. :
"Un enseignement philosophique, pour quoi faire?", N. 246,
Des 74.

EDU.CA

Publicada per la Delegación Provincial de Educación y Ciencia
de Cádiz, adreça: Plaza de Mina, 18, 11004 Cádiz. Bimensual.

* Pastor Rosado, Jaime:
"Filosofía para niños", N. 20, Mai 89, pp. 20-25.

* González Pérez, María Concepción:
"La Filosofía y los males de la enseñanza", N. 21, Nov 89,
pp. 23-25.

EDUCADORES

Editada per la "Federación Española de Religiosos de
Enseñanza (F.E.R.E.)". C/ Conde de Peñalver, 45. 28006
Madrid, de caire confessional.

- * García Ramos, J. M.:
"Hacia una educación moral", N. 130, Nov-Dec 84, pp. 677-689.
- * Cancelo, José Luis:
"El método filosófico como señales de un camino", N. 139,
vol. XXVIII, Set-Oct 86, pp. 489-502.
- * Florez, Ramiro:
"Concepto histórico de hombre y razón educativa", N. 142,
vol. XXIX, Abr-Jun 87, pp. 193-214.
- * Ruíz Díaz, Julián:
"La felicidad: problema sociocultural y educativo.
Fundamentación antropológica", v. XXXI, N.150 Abr-Jun 89, pp.
187-206.

EDUCAR

Editada pel Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma
de Barcelona, adreça: Edifici Rectorat, 08993 Bellaterra
Barcelona.

- * Nogués, R. M.:
"Neurologia i regulació educativa del comportament", N. 12,
1987, pp. 57-74.
- * Pérez Alonso-Geta, Petra María:
"Antropología biológica y educación: aproximación a la
educabilidad", N. 12, 1987, pp. 95-108.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Editada per "Educational Technology Publications". 720
Palisade Avenue. Englewood Cliffs. New Jersey 07632 (U.S.A.).
Mensual.

- * Locatis, C. N.:
"Notes of the nature of technology", Vol. XXVII, N. 9, Set
87, pp. 13-16.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Editada per l'ICE de la UAB, adreça: Edifici Rectorat, 08013

Bellaterra Barcelona:

* López Rupérez, F.

"Epistemología y Didáctica de las Ciencias. Un análisis de segundo orden", V. 8, N. 1, Mar 90, pp. 65-74.

ENSEÑANZA MEDIA (Publicaciones de la revista...)

Editada por el "Servicio de Publicaciones del M.E.C.". Veure: Nueva Revista de Enseñanzas Medias i Revista de Bachillerato.

* Barrio Gutiérrez, J.:

"El lugar que debe ocupar y el papel que debe desempeñar la Filosofía en el conjunto del Bachillerato", N. 474, 1965.

* Rábada, Sergio, et al.:

Didáctica de la Filosofía
separata del N. 474, Madrid, 1965.

* Wirsing, M. E:

La enseñanza de la Filosofía.
Madrid, 1967.

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND BERUF

* Rehfus, W. D.:

"Die Verzahnung von Universität, Schule und Fachdidaktik im Fach Philosophie", N. 3, Est (Sonderheft), 1982, pp. 110-119.

ESKOLA

Publicada por el "Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco", adreça: C/ Duque de Wellington, 2, 01011 Vitoria-Gasteiz. Mensual.

* Arana, José Manuel:

"Educación del juicio moral en la escuela", N. 22, Jun 89, pp. 21-27.

DIE HÖHERE SCHULE

DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

- * Hess, W.:
 "Zur Frage der anthropologischen Konstanten", Vol. 10, 1966,
 pp. 539-555.

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

- * Martens, E.:
 "Der geheime Dogmatismus in den Hamburger 'Rahmenrichtlinien
 Philosophie'", N. 24, 1974, 221-230.

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Roma.

- * Telmon, V.:
 "Scienze sociali e filosofia nella scuola dell'adolescente",
 vol. 19 (1973), núms. 5-6, pp. 698-708.
- * Telmon, V.:
 "La didattica della filosofia nei paesi europei", vol. 22
 (1976), pp. 15 i ss.

DIE REALSCHULE

- * Pieper, G.:
 "Philosophieren im 9. und 10. Schuljahr als Alternative zum
 Religionsunterricht", Vol. 86, 1978, pp. 598-604.

REVISTA DE BACHILLERATO

Editada pel "Servicio de Publicacions del M.E.C.". Veure:
 Enseñanza Media (Publicaciones de la revista...) i Nueva
 Revista de Enseñanzas Medias.

- * Casado Linarejos, J.:
 "Hacia una praxis de la educación interdisciplinar", N. 1,

- Gen-Mar 77, pp. 6-12. * Rada García, E.:
 "Sobre el concepto de interdisciplinaridad", N. 4, Oct-Des 77, pp. 25-33.
- * Trias Mercant, S.:
 "Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos", N. 5, Gen-Mar 78, pp. 25-33.
- * Bolivar Boitia, Antonio:
 "Aproximación a la didáctica de la lógica matemática en 3.º de Bachillerato", N. 7, Jul-Set 78, pp. 23-30.
- * Míguez Rodríguez, A.:
 "La historia de la filosofía y los textos", N. 7, Jul-Set 78 pp. 73-79.
- * Orio de Miguel, Bernardino J.:
 "Sobre el objeto y el lugar de la Filosofía en el Bachillerato", N. 9, Gen-Mar 78, pp. 45-53.
- * Zumeta Olano, I.:
 "La Filosofía en el Bachillerato", N. 10, Abr-Jun 79, pp. 8-27.
- * Sánchez Ortiz de Urbina, R.:
 "El papel de la Filosofía en el Bachillerato", N. 12, "cuaderno monográfico 4", Oct-Des 79, pp. 3-17.
- * Bueno Martínez, G.:
 "Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato", N. 12, "cuaderno monográfico 4", Oct-Des 79, pp. 30-34 (también: El Basilisco, N. 141).
- * Santamans, V.:
 "El teorema de la deducción: una laguna en la didáctica de la lógica en el Bachillerato", N. 14, Abr-Jun 80, pp. 95-96.
- * Arostegui, Antonio:
 "La Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto", N. 18, Abr-Jun 81, pp. 105-106.
- * Zumeta Olano, I.:
 "La ética como alternativa a la Religión", N. 16, Oct-Des 80 pp. 91-94 (versió alemanya d'aquest article a Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, N. 3, Ago 81, pp. 170-175).
- * Quintás Alonso, Guillermo:
 "Consideraciones sobre lo que no se puede hacer en el Bachillerato", N. 17, Gen-Mar 81, pp. 2-5.
- * Díaz Terol, J.:
 "Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato", N. 18, Abr-Jun 81, pp. 80-85.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Publicada per l'"Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación". C/ Eraso, 3. 28028 Madrid.

- * Quintana Cabanas, J. M.:
"Sobre la didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media", N. 71, Jul-Set 72, pp. 407 i següents.
- * "La formación de la personalidad autónoma y responsable", N. 129, Gen-Mar 87, pp. 41-54.
- * Fullat, Octavi:
"La violencia, categoría educacional", N. 130, Abr-Jun 87, pp. 165-176.
- * "La ciencia de la Ciencia", N. 131, Jul-Set 87, pp. 341-346.
- * Fullat, Octavi:
"Educar en medio de crisis axiológica. Fundamentación del problema", N. 135, Jul-Set 88, pp. 273-316.
- * Díaz, Carlos:
"Personalidad y función del educador cristiano". Educar para el cielo y la tierra", N. 135, Jul-Set 88, pp. 317-333.
- * Melich, Joan Carles:
"La estructura esencial de la educación moral (una aproximación fenomenológica)", N. 139, Jul-Set 89, pp. 365-370.

REVISTA DE EDUCACION

Editada pel "Centro de Publicaciones del M.E.C." Ciudad Universitaria, s/n. 28028 Madrid.

- * Becker, Hellmut:
"Educación para la autonomía: una última entrevista con Adorno", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 3-13.
- * Groothoff, H. H.:
"La importancia de la ética del discurso de Jürgen Habermas para la pedagogía", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 81-103.
- * "El joven Piaget", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 141-158.
- * "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico", N. 282, Gen-Abr 87, pp. 235-253.

* Schröder, W.:
 "Philosophische Propädeutik in den Klassen 7 - 10 des
 Gymnasiums", Vol. 31, 1978, pp. 477-479.

INBAD

Veure: Boletín Informativo INBAD.

NEUE UNTERRICHTSPRAXIS

* Martens, E.:
 "Didaktische Kriterien von Kursmodellen für den
 Philosophieunterricht in der S II", N. 9, 1976, pp. 98-104.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Editada pel "Servicio de Publicaciones del M.E.C.". Veure:
 Enseñanza Media (Publicaciones de la revista...) i Revista de
 Bachillerato.

* Fernández Rueda, E.:
 "Reflexiones para un comienzo de curso de filosofía", N. 5,
 Pri 84, pp. 75-79.

* Estrada Segura, J.:
 "Hacia una fundamentación biológica de la moral", N. 8, Hiv
 84, pp. 53-62.

PADRES Y MAESTROS

Editada per "Padres y Maestros, S.A.", adreça: C/ Fonseca 8,
 15004 La Coruña, 10 números a l'any.

* Anònim.
 "Papel de los valores éticos en la educación", N. 147-148,
 Mar-Abr 89, pp. 31-33.

- * "La concepción tecnológica del mundo y el empleo responsable del ordenador", N. 283, Mai-Ago 87, pp. 223-234.
- * "Lo que exige lo conocido: Una orientación filosófica para la formación del profesorado", N. 284, Set-Dec 87, pp. 125-131.

* Beyer, L. E.:

"La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos", N. 286, Mai-Ago 88, pp. 129-150.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

Editada per l'"Instituto 'San José de Calasanz'". C.S.I.C. Servicio de Publicaciones, adreça: C/ Vitrubio, 8. 28006 Madrid.

* Fernández Huerta, J:

"Momentos madurativos de la Filosofía filosofada", N. 68, 1959, pp. 259-272.

* Fernández Trespalacios, J. L:

"El problema didáctico de la iniciación a la Filosofía", N. 109, Gen-Mar 70, pp. 51-66.

* Fernández Trespalacios, J. L:

"Problemática didáctica de la Filosofía", N. 111, Jul-Set 70 pp. 237-263.

* Gómez Miranda, M. J:

"La interdisciplinariedad en el Bachillerato", N. 140, Abr-Set 78, pp. 85-102.

* Medina Rubio, Rogelio:

"Educación moral y comportamiento cívico-político", N. 173, Jul-Set 86, pp. 315-338.

* Daros, W. R.:

"La educación o la conducta científica y heterónoma del hombre, según el pensamiento de B. Skinner", N. 173, Jul-Set 86, pp. 341-356.

* "El desarrollo moral de la mujer", N. 175, Gen-Mar 87, pp. 29-43.

* Barrio Maestro, José María:

"Educación estética y educación moral. Hacia una fundamentación antropológica del sentimiento", N. 176, Abr-Jun 87, pp. 253-261.

* Ibáñez-Martín, J. A.:

"Planteamiento filosófico-educativo del problema de la comunicación", N. 177, Jul-Set 87, pp. 295-303.

* Capitán Díaz, Alfonso:
 "'Politeia' y educación de Príncipes en el barroco español
 (del 'Antimaquivalismo' al 'Tacitismo')", N. 177, Jul-Set 87
 pp. 341-368.

* "De los 'Estudios de humanidad' (studia humanitatis) y la
 'dignidad del hombre' en el primer renacimiento español", N.
 178, Oct-Des 87, pp. 459-498.

* Bolívar Boitia, Antonio:
 "Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva
 cognitivo-formalista", N. 177, Jul-Set 87, pp. 395-409.

* Daros, W. R:
 "Dos tipos de sociedad y aprendizaje en la concepción de Karl
 Popper", N. 178, Oct-Des 87, pp. 543-560.

REVISTA DE PSICOLOGIA GENERAL Y APLICADA

Publicada per Ediciones Pirámide, adreça: C/ Josefa
 Valcárcel, 27, 28027 Madrid. Bimestral.

* Prieto Arroyo, J. L.:
 "Una reflexión sobre la explicación skinneriana del
 comportamiento", v. 42, N. 4, Oct 89, pp. 463-468.

REVISTA S.M.

Publicada per l'editorial "S.M." -veure.

* Tejedor Campomanes, César:
 "La asignatura del pensamiento: I-Filosofía y profesorado",
 N. 32, Des 73, pp. 49-55.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Editada per l'"Institute National de Recherche Pédagogique.
 Service de Publications. 29 rue d'Ulm. 75230 Paris, Cedex 05
 (França).

* "Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons
 inter-culturels", N. 80, Jul-Set 87, pp. 57-68.

REVISTA GALEGA DE EDUCACION

Publicada per Edicións Xerais de Galicia, Ap. 577, 36200
Vigo, Pontevedra. Trimestral.

* Calviño Pueyo, Xose:
"A lóxica por adiviñas", N. 8, Feb 89, pp. 35-38.

REVUE PARENTS ET MAITRES

* Conrads, J. - Poinas, J:
"Recherches concretes pour un enseignement de la
philosophie", Set 76, pp. 50-56.

EL SIGLO QUE VIENE: REVISTA DE EDUCACION Y CULTURA

Editada per l'Ajuntament de Sevilla. Area de Cultura y
Educación. Centro Municipal de Investigación y Dinamización
Educativa, CMIDE, adrega: C/ Feria 57, 41002 Sevilla.
Trimestral.

* Rodríguez Tous, Juan Antonio:
"Amores con la china de una taza de porcelana", N 4-5, 1989,
pp. 22-26.

TAVIRA

Revista editada per l'Escuela Universitaria del Profesorado
de EGB "Josefina Pascual", Polígono Río San Pedro, 11510
Puerto Real, Cádiz.

* Benvenuty Morales, Juan - Alcalde Cuevas, Concha:
"La filosofía de la educación en el marco de las ciencias de
la educación", N. 3, 1986, pp. 69-82.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

- * Rehfus, W. D.:
"Das sogenannte 'Deduktionsproblem' in der Lernzieltheorie",
N. 26, H. 4, 1980, pp. 615-627
- * Fischer, Wolfgang:
"Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder:
Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das
Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns
Sache", N. 29, H. 1, 1983, pp. 71-86.
- * Martens, Ekkehard:
"Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik", N. 29, 1983,
pp. 87-100.
- * Stiegler, I:
"Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht am
Gymnasium", N. 29, 1983, pp. 101-115.

2.3. Obres metodològiques i vocabularis.

[Ordenació cronològica]

- * Anònim:
Lèxic i diccionari de Filosofia.
Barcelona, Societat Catalana de Filosofia, sense data.
- * Capitán Díaz, A.:
Comentario de textos filosóficos.
Granada, I.C.E. de la Univ. de Granada, 1975.
- * Alegret, L. et al.:
Lèxic català de termes filosòfics.
Barcelona, Col·legi de Doctors i Llicenciats, 1979.
- * Arnau, H. - Bria, Ll.:
Materials didàctics per l'estudi de la Filosofia. Quadern 2:
Lèxic català-castellà. Pensadors i científics. Locucions i
modismes. Barcelona, Col·legi de Doctors i Llicenciats (Grup
"Panta Rei"), 1982.
- * Fullat, Octavi (dir.) - Ferrer, Gemma - Gomis, Clara -
Mèlich, Joan Carles - Olesti, Josep - Vives, Núria:
Diccionari de Filosofia. Castellà-Català / Català-Castellà.
Barcelona, Vicens-Vives, 1984.
- * Millán Nestara, Isabel:
Vocabulari de Filosofia.

València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1985.

* Izuzquiza Otero, Ignacio:
Guía para el estudio de la Filosofía. Referencias y métodos.
Barcelona, Anthropos, 1986.

4. Repertoris bibliogràfics.

[Ordenació cronològica]

* Renda, Ernst-Georg:
Philosophie- und Ethikunterricht. Eine Bibliographie.
Mainz 1977, 2 edició 1979.

* Eversberg, Gerd:
Bibliographie zum Philosophieunterricht. Didaktische
Handreichungen 20 des Landesinstituts für
Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung.
Neuß, Landesinstitut für Curriculumentwicklung,
Lehrerfortbildung und Weiterbildung, 1979 2 edició, Soest
1986.

* Vogel, Peter - Stiegler, Ingrid:
Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht.
Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und
systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979. Duisburg,
Verlag für Pädagogische Dokumentation, 1980. [Continuació a
cura de Brigitte Scheele i Beate Hentschel. 1980 fins Mai
1983 (mecan.)].

* Bolivar, Antonio:
"Didáctica de la Filosofía. Información bibliográfica", en:
Revista de Filosofía y de Didáctica Filosófica, any I (1983),
pp. 49-77.

* Eversberg, Gerd:
"Auswahlbibliographie", en:
Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik
und unterrichtspraktischer Leitfaden. Stuttgart - Bad
Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1986 (Col.lecció: "Problemata:
109), pp. 206-217.

* Garcia Raffi, Xavier - Hernández i Dobon, Francesc Jesús:
Manual bibliogràfic per a l'ensenyament de la Filosofia.
València, Servei de Formació Permanent de la Universitat de
València - Col·legi de Doctors i Llicenciats de València,
1990.

N. 9/10 Nov 1986 (Actes del II Congrés de Filosofia al País Valencià, 1984).

* Lerma Sirvent, Bernardo - García Trapiello, Luis:
"Notas para una didáctica de la filosofía en B.U.P.", pp. 525-535.

* Llácer Bueno, José Juan:
"El comentario de textos en las pruebas de acceso a la Universidad. Consideraciones. Consejos. Ejercicios", pp. 537-546.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Aportacions pràctiques a una ètica per a xiquets", pp. 549-552.

* Arrufat Mateu, Antoni - Somoano Ojanguren, Estrella:
"Situación de la ética en la E.G.B.", pp. 553-556.

N. 13/14 1988.

* Grup Embolic:
"Comentari filosòfic de textos o comentari de textos filosòfics?", pp. 155-165.

N. 15/16 1989 (Actes del III Congrés de Filosofia al País Valencià, 1985).

* Blasco Guiral, José Luis - García, Pilar - Viña, Rosalía:
"Aportaciones metodológicas del 'Grup Temps'", pp. 509-514.

* Blasco Guiral, José Luis:
"Didáctica de la Filosofía: Instrumentos de diagnóstico", pp. 515-520.

* Martínez Guzmán, Vicent:
"Didáctica de la Fenomenología Lingüística de la veritat", pp. 521-529.

* García Trapiello, Luis - Hernández i Dobon, Francesc Jesús - Lerma Sirvent, Bernardo - Santacatalina Alonso, Isabel: "La Filosofía en la Enseñanza Secundaria", pp. 531-562.

* Antón, Amador:
"Las leyes de la naturaleza como Relaciones entre Universales: la visión de Tooley;", pp. 563-570.

* Martí, Josep:
"La 'no directivitat' en l'aprenentatge de la Filosofia en BUP i COU", pp. 573-576.

- * Rodrigo, L. M.:
 "Sobre a situaçao de filosofia no ensino secundário". Vol. 2, 1977, pp. 465-470.

RELIGIÓN Y CULTURA

- * "Notas para la historia de la lógica durante la Segunda República Española (1931-1939)", Vol. 26, núm. 119, 1980, pp. 291-329.

REVISTA BRASILEIRA DE FILOSOFIA

Sao Paulo, 1951 i següents.

- * Junqueira, C.:
 "Mestrado en filosofia no Brasil", Vol. 25, 1974, pp. 147-152.

REVISTA DE FILOSOFIA

Editada per la Universidad Iberoamericana, Avda. Cerro Las Torres, 395, México 21 D.F. (Mèxic). Trimestral. [Dintre d'una perspectiva clàssica, inclou articles sobre l'existencialisme i els camps de la metafísica i l'antropològic].

- * Alvarado, M. E.:
 "Las materias filosóficas en el bachillerato", N. 4, 1971, pp. 201-209.

REVISTA DE FILOSOFIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Universidad de Costa Rica. San José (Costa Rica). Semestral. [Contribucions diferents en llengua espanyola].

- * Malavassi, V. G.:
 "Necesidad y significación de la filosofía en la enseñanza secundaria", Vol. 24, 1964, pp. 47-54.

* [Actes del] "II Congreso nacional de enseñanza de la filosofía (San José de Costa Rica, 6-7 abril 1972)", Vol. 9, 1971, pp. 345-387.

* Polimeni, D.:
"Grupo de enseñanza. Aprendizaje en filosofía. Método y liberación", Vol. 15, 1977, pp. 247-254.

REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA

Birmingham, 1975 i següents.

* Oriola Rojas, M.:
"Notas sobre el empleo de tres textos de lógica en la enseñanza secundaria de la Argentina", Vol. 4, 1978, pp. 281-286.

RIVISTA CRITICA DELLA STORIA DELLA FILOSOFIA

Via Emilio de Marchi, 8. Milano (Itàlia). 1946 i següents.
Trimestral. [Va estar fundada per Mario Dal Pra i es dedica a tots els camps de la Història de la Filosofia].

* Dal Pra, Mario:
"L'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria superiore riformata", Vol. 33, 1978, pp. 452-456.

RIVISTA DE FILOSOFIA NEO-SCOLASTICA

Milà, 1909 i següents.
[És clara la seua tendència].

* Viano, C. A.:
"La filosofia nella scuola", Vol. 67, 1976, pp. 391-414.

SAL TERRAE

* Bolívar Boitia, Antonio:
"Ética y Moral en BUP y FP. Análisis de una experiencia (1979-1980)", Vol. 15, 1977, pp. 247-254.

80) y de los nuevos programas", Vol. 69, núm. 10, Oct 81, pp. 727-738.

SEMIOSIS. ZEITSCHRIFT FÜR SEMIOTIK UND IHRE ANWENDUNGEN

Stuttgart, 1976 i següents.

* Moles, A. A.:

"Le commentaire comme méthode de composition littéraire et philosophique", Vol. 4, núm. 2, 1979, pp. 5-12.

SISTEMA

Editada actualment per la "Fundación Sistema". Madrid, 1973 i següents. [Lligada a organitzacions socialistes de l'Estat espanyol].

* Duque, Félix:

"La filosofía en España. Nuevas respuestas a una ya vieja cuestión", N. 19, Jul 77, pp. 119 i següents.

* Laso Prieto, J. M.:

"El XIV Congreso de Filósofos Jóvenes", N. 20, Set 77, pp. 93-109.

* Jiménez García, A.:

"Congreso de historiadores de la filosofía española", N. 26, Sep 78, pp. 119-124.

* Jiménez García, A.:

"II Seminario de Historia de la Filosofía española", N. 43-44, 1981, pp. 237-244.

STUDIA PHILOSOPHICA

Basel, 1941 i següents.

* Hersch, J.:

"Rapport sur l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires en Suisse", Vol. VI, 1946, pp. 180-183.

LES TEMPS MODERNES

- * Dreyfus, D. - Khodoss, F.:
"L'enseignement philosophique", Vol. 21, núm. 235, 1965, pp. 1.001-1.047.
- * Colombel, J.:
"A propos de l'enseignement de la philosophie", Vol. 21, núm. 238, 1966, pp. 1.714-1.726.
- * Colombel, J.:
"Peut-on encore enseigner la philosophie aujourd'hui?", Vol. 26, 1970, pp. 1.632-1.649 i 2.058-2.073; Vol. 27, 1970-1971, pp. 1.429-1.475.

TEOREMA

Adrega antiga: Ap. 1.107 València. Després es va editar a Madrid, 1970 i següents. Trimestral. [Es va dedicar fonamentalment a qüestions lògiques i epistemològiques].

- * Morales, J. C.:
"Sobre una polémica reciente en torno a la filosofía", Vol. 1, Mar 1971, pp. 139-143.
- * Garrido, Manuel:
"La lógica matemática en España (1960-1970)", Vol. 6, Jun 1972, pp. 119-132.
- * Martín, Arturo:
"Los estudios de filosofía (1960-1971)", Vol. IV/2, 1974, pp. 279-286.
- * Del Val, Juan A.:
"Sobre las aplicaciones de la lógica formal al estudio del razonamiento", Vol. IV/4, 1974, pp. 555-578.
- * Beneyto, Rafael:
"Un aspecto natural de la deducción natural", Vol. V/3-4, 1975, pp. 361-381.

EL VIEJO TOPO

[Barcelona. Ja no es publica].

- * Savater, Fernando:
"Enseñar lo inenseñable. Comunicación presentada al XIV

Congreso de Filósofos Jóvenes", N. 11.

ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHISCHE FORSCHUNG

Verlag A. Hain. Meisenheim am Glan (Alemanya), 1946 i següents. Trimestral. [Molt important a l'àmbit filosòfic alemany, del qual és un reflexe fidel].

* Ballauf, Theodor:

"Philosophieunterricht in der höheren Schule", Vol. 10, 1956, pp. 411-422.

* Landgrebe, Ludwig:

"Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts in der höheren Schule", Vol. 10, 1956, pp. 568-572.

* Röd, W.:

"Für eine philosophische Propädeutik an der höheren Schule", Vol. 11, 1957, pp. 70-79.

* Birault, H.:

"Der Philosophie-Unterricht an den Höheren Schulen Frankreichs", Vol. 12, 1958, pp. 461-462.

* Beck, H.:

"Philosophie und Hochschulreform. Eine kritische Analyse am Beispiel der pädagogischen Hochschulen", Vol. 24, 1974, pp. 536-547.

* Schischkoff, G.:

"Rolle und Funktion der Philosophie", Vol. 25, 1975, núm. 1, pp. 153 i següents. * Baumgartner, H. M. - Höffe, O.:

"Zur Funktion der Philosophie in Wissenschaft und Gesellschaft", Vol. 30, 1976, núm. 3, pp. 413-424.

ZONA ABIERTA

Madrid, 1974-1980.

* Bouza, Fermín:

"Fenomenología del absurdo. La filosofía en la Enseñanza Media", N. 3, 1975, pp. 86-88.

2.2.3. Revistes pedagògiques.

ACCIÓN EDUCATIVA

* Tamayo, D.:

"La didáctica de la Filosofía", N. 30, Mar 85, pp. 18-22.

ANALES DE PEDAGOGIA

Editada pel "Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia". C/ Santo Cristo, 1. 30008 Múrcia.

* "Relativismo de las políticas de objetivos educativos. La imposición de lo social", N. 3, 1985, pp. 115-159.

* Ortega Ruiz, Pedro:

"Actitudes y educación", N. 3, 1985, pp. 203-212.

* García Martínez, Alfonso:

"Mario Bunge y la racionalidad tecnológica", N. 6, 1988, pp. 273-290.

ARBOR

* Salmerón, F.:

"Notas sobre enseñanza y moral. La importancia de la literatura", N. 487, Jul 86, pp. 63-77.

AULA ABIERTA

* González Fernández, A.:

"La Historia de la Filosofía en el Comentario de Textos", N. 4, Des 76, pp. 4-9.

BOLETIN DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Publicat pel "Fomento de Centros de Enseñanza, adreça: C/ Costa Brava, 2, 28034 Madrid. Trimestral.

* Lobo Méndez, Gonzalo:
"El conocimiento de Dios", N. 44, Oct-Des 88, pp. 10-17.

BOLETIN DE LA INSTITUCION LIBRE DE ENSEÑANZA

Editat per la "Corporación de Antiguos Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza", adreça: C/ General Martínez Campos, 14. 28010 Madrid.

* "Historia, Antropología, Etnohistoria", N. 5, Jun 88, pp. 56-64.

* Jiménez García, Antonio:
"Los Machado y el krausismo", N. 8, Jun 89, pp. 72-85.

* Gullón, Ricardo:
"Enseñanzas de Mairena", N. 8, Jun 89, pp. 86-103.

* Dueñas, Antonio:
"La 'promesa' en el lenguaje político", N. 9, Des 89, pp. 72-79.

* Aguirre Enríquez, Emiliano:
"Salvador Calderón y el Museo de Ciencias Naturales", N. 9, Des 89, pp. 80-90.

BOLETIN DEL COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS [DE MADRID]

Adreça: C/ Santa Bárbara, 10, 3, 28004 Madrid.

* Canas Fernández, J. L.:
"Educación de la juventud y enseñanza de la Filosofía", Oct 83, pp. 7-9.

* López Quintas, A.:
"Análisis literario y enseñanza de la ética", Gen-Feb 84, pp. 36-39.

* Sanchis, Y. et al.:
"Filosofía y grupo operativo", Nov-Dec 84, p. 16.

* Rozalén Medina, J. L.:
"Filosofía y juventud: un congreso para el futuro" [Veure: Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía, any III,

núm. IIII, Sep-Oct 85, pp. 16-17.

BOLETIN INFORMATIVO I.N.B.A.D.

Editat per l'"Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (I.N.B.A.D.)", Ronda de Atocha, 2. 28005 Madrid.

* Benavente Barrada, José M.:

"En torno a las asignaturas de Filosofía en el I.N.B.A.D.", N. 2, Jun 87, pp. 5-6.

* Benavente Barrada, José M.:

"La función de la Filosofía en la educación de adultos", N. 2, Jun 87, pp. 7-23. * Casal Fernández, Manuel:

"¿Filosofía o filósofos?", N. 2, Jun 87, pp. 25-27.

* García Sánchez, Esmeralda:

"La enseñanza de la Filosofía hoy", N. 2, Jun 87, pp. 29-31.

* Marqués Rodilla, Cristina:

"Seducción, hija de Retórica", N. 2, Jun 87, pp. 33-36.

* Casal Fernández, Manuel:

"La motivación en la enseñanza de la Historia de la Filosofía", N. 2, Jun 88, pp. 5-11.

* Marqués Rodilla, Cristina:

"Cómo escribir un trabajo de Filosofía", N. 2, Jun 88, pp. 13-15.

BORDON

Revista de la "Sociedad Española de Pedagogía (S.E.P.)".

* Galiana, G. R.:

"Fundamentos pedagógicos de la Filosofía", N. 30, 1952, tom. IV, pp. 255-257.

* García Hoz, Víctor:

"Bachillerato: fragmentación de las enseñanzas y una posible vía de integración", N. 209, 1975, pp. 263-273.

* Marín Ibáñez, Ricardo:

"El trabajo interdisciplinar en el Bachillerato unificado y polivalente", N. 209, 1975, pp. 275-289.

CAMPUS

Editada per la Universitat d'Alacant. Sant Vicent del Raspeig. 03004 Alacant.

* Lain Entralgo, Pedro:

"La naturaleza humana: revisión de un concepto", N. 8, Pri-Est 86, pp. 6-12.

* Bernabeu Rico, José Luis:

N. 9, Set-Des 86, pp. 31-33.

COMUNIDAD EDUCATIVA

Editada per l'"I.C.C.E.". C/ Eraso, 3. 28028 Madrid.

* Cubells Salas, F.:

"Literatura y artes plásticas en la educación moral y estética de las generaciones jóvenes", N. 128, Mar 84, pp. 3-11.

* Dupre-Cardoen, Edith:

"¿Vuelta a la interioridad?", N. 176, Feb 90, pp. 6-11.

* Guan, Joseph:

"En busca de la interioridad. Estrategias posibles", N. 176, Feb 90, pp. 15-18.

CONCEPCION ARENAL. CIENCIAS Y HUMANIDADES

Edit. per l'I.B. "Concepción Arenal", adreça: C/ Cuntis, s/n. 15403 El Ferrol. La Coruña.

* Carbajal López, Rosario:

"El deseo platónico y la voluntad de poder de Nietzsche", N. 15, Dec 86, pp. 35-39.

* Feal Veira, Pedro:

"Meditar la técnica. Una revisión de Ortega", N. 15, Dec 86, pp. 64-74.

* Muleiro García, Avelino:

"Nietzsche; y el nihilismo", N. 16, Abr 87, pp. 85-93.

* Mariño Vidal, Marcelino:

"La problemática dialéctica de Jean Piaget", N. 17, Ago 87,

pp. 19-25.

* Martín Lago, Pedro:

"De la paz perpetua y de la perecedera", N. 18, Dec 87, pp. 5-11.

* Martín Velasco, María José:

"El concepto de divinidad en la mitología clásica y en el cristianismo", N. 18, Dec 87, pp. 43-54.

CRÒNICA D'ENSENYAMENT

Editada per la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, adreça: Avda. Diagonal 682, 08034 Barcelona.

* Garcerán, Jordi:

"José Luis Aranguren: la filosofía de l'experiència. La intel·ligència moral", N. 15, Mai 89, pp. 9-11.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA

Publ. per l'Editorial Fontalba. C/ València, 359. 08009 Barcelona.

* García Borrón, Juan Carlos:

"La enseñanza de la 'Filosofía' en el 'Bachillerato'", N. 6, Jun 75, pp. 16-18.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La Filosofía, cajon de sastre del Bachillerato", N. 42, Jun 78, pp. 28-29.

* García Borrón, Juan Carlos:

"Sobre el lugar de la Filosofía en los estudios medios. A modo de presentación", N. 48, Des 78, pp. 3-4.

* Cuadernos de Pedagogía:

"La Filosofía está triste", N. 48, Des 78, pp. 4-6.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La saga de la racionalidad", N. 48, Des 78, pp. 7-10.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"Sobre el lugar (teórico) de la Filosofía", N. 48, Des 78, pp. 11-13.

* Miguez, Joan - Requejo, Ferran:

"La Filosofía en Europa", N. 48, Des 78, pp. 14-15.

- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
 "(Hacia) una alternativa docente en la enseñanza media", N. 48, Des 78, pp. 16-18.
- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
 "La Filosofía en la nueva enseñanza media", N. 48, Des 78, pp. 19-21.
- * Miguez, Joan - Requejo, Ferran:
 "Para seguir leyendo (bibliografía de ... Sobre el lugar de la Filosofía en la enseñanza media)", N. 48, Des 78, pp. 19-21.
- * Orio de Miguel, Bernardino - Domínguez Reboiras, María Luisa:
 "Taller de Filosofía", N. 61, Gen 80, pp. 55-58.
- * López, Ernesto:
 "Sobre la asignatura de Filosofía en la Enseñanza Media", N. 76, Abr 81, pp. 38-40.
- * Burriel, Juan Ignacio:
 "El programa de Filosofía de 3º de BUP", N. 76, Abr 81, pp. 51-53.
- * Bolívar Boitia, Antonio:
 "Filosofía para niños. Algunas experiencias e investigaciones recientes", N. 83, Nov 81, pp. 29-32.
- * Orio de Miguel, Bernardino - Domínguez Reboiras, María Luisa:
 "La técnica del diálogo en la clase de ética", N. 87, Mar 82, pp. 40-44.
- * Requejo, Ferran:
 "Presentando a Godot", N. 105, Sep 83, pp. 3-4.
- * Savater, Fernando:
 "La Ética va al colegio", N. 105, Sep 83, pp. 5-6.
- * Gades, Eduard:
 "La ética, algunas reflexiones y alternativas", N. 105, Sep 83, pp. 7-10.
- * Martínez, J. J.:
 "Una propuesta para 3.º de B.U.P.", N. 105, Sep 83, pp. 11-13.
- * Tauste, Francisco - Borràs, Rosa María:
 "El comentario de texto en C.O.U.", N. 105, Sep 83, pp. 14-17.
- * Orio de Miguel, Bernardino:
 "La dramatización de conceptos", N. 105, Sep 83, pp. 18-20.
- * Tamayo Acosta, Daniel:
 "La filosofía en música e imágenes", N. 130, Oct 85, pp. 34-

38.

* Núñez, Carmen - Samblancat, Neus:

"De la literatura a la filosofía", N. 135, Mar 86, pp. 31-32.

* Anguita, Eduardo:

"La Constitución, un estudio vivencial", N. 138, Jun 86, pp. 60-61.

* Pérez Figueras, Ana:

"¿Historia de la Filosofía en la enseñanza media?", N. 148, Mai 87, pp. 60-64.

* Pérez Figueras, Ana - Carretero, Mario:

"La enseñanza de la Psicología en el BUP", N. 152, Oct 87, pp. 58-61.

* Bosch, Eulàlia:

"Filosofía para niños", N. 156, Feb 88, pp. 57-59.

* Grasa, Rafael:

"Paisaje para una polémica", N. 165, Nov 1988, pp. 8-12.

* Etxebarria, Xabier - Suárez, José Angel:

"Iniciación a la Filosofía", N. 167, Feb 89, pp. 47-51.

* Montaner, Pere:

"¿Qué hace una ética como tú en una reforma como ésta?", N. 170, Mai 89, pp. 48-50.

* Grasa, Rafael:

"Educar en y para los Derechos Humanos. Actividades y dinámicas para los ciclos 12-16, 16-18", N. 170, Mai 89, pp. 95-101.

* Fontan, Pedro:

"Un viaje interdisciplinar", N. 170, Mai 89, pp. 102-105.

* Vázquez Freire, Miguel:

"Filósofos de dieciséis años", N. 173, Set 89, pp. 40-42.

* Grup Embolic:

"La ética patética", N. 184, Sep 90, pp. 102-103.

* Cuadernos de Pedagogía:

"Educación ética y Cívica", N. 186, Nov 90, p. 7.

* Bolívar Botía, Antonio:

"La Educación ética y Cívica en los países europeos", N. 186, Nov 90, pp. 8-13. * Arroyo Pomeda, Julián:

"El lugar de la ética en la Reforma", N. 186, Nov 90, pp. 14-16.

* Serna, Juana:

"El proyecto CIVES - Documento propuesta", N. 186, Nov 90, pp. 18-23.

- * Hidalgo Tuñón, Alberto - Cancio Muiña, Primitivo:
"El desarrollo psicosocial del ser humano", N. 186, Nov 90,
pp. 24-25.
- * Díaz Díaz, José Antonio:
"Una Unidad Didáctica - Aprender a leer la prensa", N. 186,
Nov 90, pp. 26-29.
- * Bolívar Boitía, Antonio:
"Para saber más [sobre Educación Ética i Cívica]", N. 186, Nov
90, pp. 30-32.
- * Vázquez Freire, Miguel:
"El lugar de la Educación ético-cívica", N. 186, Nov 90, pp.
71-73.
- * García i Raffi, Xavier - Hernández i Dobon, Francesc Jesús:
"Libros - Bibliotema - Didáctica de la Filosofía", N. 189,
Feb 91, pp. 78-79.

L'ECOLE ET LA NATION

- * Milhau, J. :
"Un enseignement philosophique, pour quoi faire?", N. 246,
Des 74.

EDU.CA

Publicada per la Delegación Provincial de Educación y Ciencia
de Cádiz, adreça: Plaza de Mina, 18, 11004 Cádiz. Bimensual.

- * Pastor Rosado, Jaime:
"Filosofía para niños", N. 20, Mai 89, pp. 20-25.
- * González Pérez, María Concepción:
"La Filosofía y los males de la enseñanza", N. 21, Nov 89,
pp. 23-25.

EDUCADORES

Editada per la "Federación Española de Religiosos de
Enseñanza (F.E.R.E.)". C/ Conde de Peñalver, 45. 28006
Madrid, de caire confessional.

- * García Ramos, J. M.:
"Hacia una educación moral", N. 130, Nov-Dec 84, pp. 677-689.
- * Cancelo, José Luis:
"El método filosófico como señales de un camino", N. 139,
vol. XXVIII, Set-Oct 86, pp. 489-502.
- * Florez, Ramiro:
"Concepto histórico de hombre y razón educativa", N. 142,
vol. XXIX, Abr-Jun 87, pp. 193-214.
- * Ruíz Díaz, Julián:
"La felicidad: problema sociocultural y educativo.
Fundamentación antropológica", v. XXXI, N.150 Abr-Jun 89, pp.
187-206.

EDUCAR

Editada pel Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, adreça: Edifici Rectorat, 08993 Bellaterra Barcelona.

- * Nogués, R. M.:
"Neurologia i regulació educativa del comportament", N. 12,
1987, pp. 57-74.
- * Pérez Alonso-Geta, Petra María:
"Antropología biológica y educación: aproximación a la educabilidad", N. 12, 1987, pp. 95-108.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY

Editada per "Educational Technology Publications". 720 Palisade Avenue. Englewood Cliffs. New Jersey 07632 (U.S.A.). Mensual.

- * Locatis, C. N.:
"Notes of the nature of technology", Vol. XXVII, N. 9, Set 87, pp. 13-16.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Editada per l'ICE de la UAB, adreça: Edifici Rectorat, 08013

Bellaterra Barcelona:

* López Rupérez, F.

"Epistemología y Didáctica de las Ciencias. Un análisis de segundo orden", V. 8, N. 1, Mar 90, pp. 65-74.

ENSEÑANZA MEDIA (Publicaciones de la revista...)

Editada por el "Servicio de Publicaciones del M.E.C.". Veure: Nueva Revista de Enseñanzas Medias i Revista de Bachillerato.

* Barrio Gutiérrez, J.:

"El lugar que debe ocupar y el papel que debe desempeñar la Filosofía en el conjunto del Bachillerato", N. 474, 1965.

* Rábada, Sergio, et al.:

Didáctica de la Filosofía
separata del N. 474, Madrid, 1965.

* Wirsing, M. E:

La enseñanza de la Filosofía.
Madrid, 1967.

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT UND BERUF

* Rehfus, W. D.:

"Die Verzahnung von Universität, Schule und Fachdidaktik im Fach Philosophie", N. 3, Est (Sonderheft), 1982, pp. 110-119.

ESKOLA

Publicada por el "Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco", adreça: C/ Duque de Wellington, 2, 01011 Vitoria-Gasteiz. Mensual.

* Arana, José Manuel:

"Educación del juicio moral en la escuela", N. 22, Jun 89, pp. 21-27.

DIE HÖHERE SCHULE

DIE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

- * Hess, W.:
 "Zur Frage der anthropologischen Konstanten", Vol. 10, 1966,
 pp. 539-555.

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

- * Martens, E.:
 "Der geheime Dogmatismus in den Hamburger 'Rahmenrichtlinien
 Philosophie'", N. 24, 1974, 221-230.

I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Roma.

- * Telmon, V.:
 "Scienze sociali e filosofia nella scuola dell'adolescente",
 vol. 19 (1973), núms. 5-6, pp. 698-708.
- * Telmon, V.:
 "La didattica della filosofia nei paesi europei", vol. 22
 (1976), pp. 15 i ss.

DIE REALSCHULE

- * Pieper, G.:
 "Philosophieren im 9. und 10. Schuljahr als Alternative zum
 Religionsunterricht", Vol. 86, 1978, pp. 598-604.

REVISTA DE BACHILLERATO

Editada pel "Servicio de Publicacions del M.E.C.". Veure:
 Enseñanza Media (Publicaciones de la revista...) i Nueva
 Revista de Enseñanzas Medias.

- * Casado Linarejos, J.:
 "Hacia una praxis de la educación interdisciplinar", N. 1,

- Gen-Mar 77, pp. 6-12. * Rada García, E.:
 "Sobre el concepto de interdisciplinaridad", N. 4, Oct-Des 77, pp. 25-33.
- * Trias Mercant, S.:
 "Teoría y práctica del comentario de textos filosóficos", N. 5, Gen-Mar 78, pp. 25-33.
- * Bolívar Boitia, Antonio:
 "Aproximación a la didáctica de la lógica matemática en 3.º de Bachillerato", N. 7, Jul-Set 78, pp. 23-30.
- * Miguez Rodríguez, A.:
 "La historia de la filosofía y los textos", N. 7, Jul-Set 78 pp. 73-79.
- * Orio de Miguel, Bernardino J.:
 "Sobre el objeto y el lugar de la Filosofía en el Bachillerato", N. 9, Gen-Mar 78, pp. 45-53.
- * Zumeta Olano, I.:
 "La Filosofía en el Bachillerato", N. 10, Abr-Jun 79, pp. 8-27.
- * Sánchez Ortiz de Urbina, R.:
 "El papel de la Filosofía en el Bachillerato", N. 12, "cuaderno monográfico 4", Oct-Des 79, pp. 3-17.
- * Bueno Martínez, G.:
 "Reflexiones sobre la función de la Filosofía moral en el Bachillerato", N. 12, "cuaderno monográfico 4", Oct-Des 79, pp. 30-34 [també: El Basilisco, N. 14].
- * Santamans, V.:
 "El teorema de la deducción: una laguna en la didáctica de la lógica en el Bachillerato", N. 14, Abr-Jun 80, pp. 95-96.
- * Arostegui, Antonio:
 "La Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto", N. 18, Abr-Jun 81, pp. 105-106.
- * Zumeta Olano, I.:
 "La ética como alternativa a la Religión", N. 16, Oct-Des 80 pp. 91-94 [versió alemanya d'aquest article a Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, N. 3, Ago 81, pp. 170-175].
- * Quintás Alonso, Guillermo:
 "Consideraciones sobre lo que no se puede hacer en el Bachillerato", N. 17, Gen-Mar 81, pp. 2-5.
- * Díaz Terol, J.:
 "Didáctica de la Filosofía en el Bachillerato", N. 18, Abr-Jun 81, pp. 80-85.

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Publicada per l'"Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación". C/ Eraso, 3. 28028 Madrid.

- * Quintana Cabanas, J. M.:
"Sobre la didáctica de la Filosofía en la Enseñanza Media",
N. 71, Jul-Set 72, pp. 407 i següents.
- * "La formación de la personalidad autónoma y responsable",
N. 129, Gen-Mar 87, pp. 41-54.
- * Fullat, Octavi:
"La violencia, categoría educacional", N. 130, Abr-Jun 87,
pp. 165-176.
- * "La ciencia de la Ciencia", N. 131, Jul-Set 87, pp. 341-
346.
- * Fullat, Octavi:
"Educar en medio de crisis axiológica. Fundamentación del
problema", N. 135, Jul-Set 88, pp. 273-316.
- * Díaz, Carlos:
"Personalidad y función del educador cristiano". Educar para
el cielo y la tierra", N. 135, Jul-Set 88, pp. 317-333.
- * Melich, Joan Carles:
"La estructura esencial de la educación moral (una
aproximación fenomenológica)", N. 139, Jul-Set 89, pp. 365-
370.

REVISTA DE EDUCACION

Editada pel "Centro de Publicaciones del M.E.C." Ciudad
Universitaria, s/n. 28028 Madrid.

- * Becker, Hellmut:
"Educación para la autonomía: una última entrevista con
Adorno", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 3-13.
- * Groothoff, H. H.:
"La importancia de la ética del discurso de Jürgen Habermas
para la pedagogía", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 81-103.
- * "El joven Piaget", N. 280, Mai-Ago 86, pp. 141-158.
- * "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del
pensamiento crítico", N. 282, Gen-Abr 87, pp. 235-253.

* Schröder, W.:
 "Philosophische Propädeutik in den Klassen 7 - 10 des
 Gymnasiums", Vol. 31, 1978, pp. 477-479.

INBAD

Veure: Boletín Informativo INBAD.

NEUE UNTERRICHTSPRAXIS

* Martens, E.:
 "Didaktische Kriterien von Kursmodellen für den
 Philosophieunterricht in der S II", N. 9, 1976, pp. 98-104.

NUEVA REVISTA DE ENSEÑANZAS MEDIAS

Editada pel "Servicio de Publicaciones del M.E.C.". Veure:
 Enseñanza Media (Publicaciones de la revista...) i Revista de
 Bachillerato.

* Fernández Rueda, E.:
 "Reflexiones para un comienzo de curso de filosofía", N. 5,
 Pri 84, pp. 75-79.

* Estrada Segura, J.:
 "Hacia una fundamentación biológica de la moral", N. 8, Hiv
 84, pp. 53-62.

PADRES Y MAESTROS

Editada per "Padres y Maestros, S.A.", adreça: C/ Fonseca 8,
 15004 La Coruña, 10 números a l'any.

* Anònim.
 "Papel de los valores éticos en la educación", N. 147-148,
 Mar-Abr 89, pp. 31-33.

- * "La concepción tecnológica del mundo y el empleo responsable del ordenador", N. 283, Mai-Ago 87, pp. 223-234.
- * "Lo que exige lo conocido: Una orientación filosófica para la formación del profesorado", N. 284, Set-Dec 87, pp. 125-131.

* Beyer, L. E.:

"La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos", N. 286, Mai-Ago 88, pp. 129-150.

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA

Editada per l'"Instituto 'San José de Calasanz'". C.S.I.C. Servicio de Publicaciones, adreça: C/ Vitrubio, 8. 28006 Madrid.

* Fernández Huerta, J.:

"Momentos madurativos de la Filosofía filosofada", N. 68, 1959, pp. 259-272.

* Fernández Trespalacios, J. L.:

"El problema didáctico de la iniciación a la Filosofía", N. 109, Gen-Mar 70, pp. 51-66.

* Fernández Trespalacios, J. L.:

"Problemática didáctica de la Filosofía", N. 111, Jul-Set 70, pp. 237-263.

* Gómez Miranda, M. J.:

"La interdisciplinariedad en el Bachillerato", N. 140, Abr-Set 78, pp. 85-102.

* Medina Rubio, Rogelio:

"Educación moral y comportamiento cívico-político", N. 173, Jul-Set 86, pp. 315-338.

* Daros, W. R.:

"La educación o la conducta científica y heterónoma del hombre, según el pensamiento de B. Skinner", N. 173, Jul-Set 86, pp. 341-356.

* "El desarrollo moral de la mujer", N. 175, Gen-Mar 87, pp. 29-43.

* Barrio Maestro, José María:

"Educación estética y educación moral. Hacia una fundamentación antropológica del sentimiento", N. 176, Abr-Jun 87, pp. 253-261.

* Ibáñez-Martín, J. A.:

"Planteamiento filosófico-educativo del problema de la comunicación", N. 177, Jul-Set 87, pp. 295-303.

* Capitán Díaz, Alfonso:
 "'Politeia' y educación de Príncipes en el barroco español
 (del 'Antimaquivalismo' al 'Tacitismo')", N. 177, Jul-Set 87
 pp. 341-368.

* "De los 'Estudios de humanidad' (studia humanitatis) y la
 'dignidad del hombre' en el primer renacimiento español", N.
 178, Oct-Des 87, pp. 459-498.

* Bolívar Boitia, Antonio:
 "Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva
 cognitivo-formalista", N. 177, Jul-Set 87, pp. 395-409.

* Daros, W. R:
 "Dos tipos de sociedad y aprendizaje en la concepción de Kar.
 Popper", N. 178, Oct-Des 87, pp. 543-560.

REVISTA DE PSICOLOGIA GENERAL Y APLICADA

Publicada per Ediciones Pirámide, adreça: C/ Josefa
 Valcárcel, 27, 28027 Madrid. Bimestral.

* Prieto Arroyo, J. L.:
 "Una reflexión sobre la explicación skinneriana del
 comportamiento", v. 42, N. 4, Oct 89, pp. 463-468.

REVISTA S.M.

Publicada per l'editorial "S.M." -veure.

* Tejedor Campomanes, César:
 "La asignatura del pensamiento: I-Filosofía y profesorado",
 N. 32, Des 73, pp. 49-55.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Editada per l'"Institute National de Recherche Pédagogique.
 Service de Publications. 29 rue d'Ulm. 75230 Paris, Cedex 05
 (França).

* "Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons
 inter-culturels", N. 80, Jul-Set 87, pp. 57-68.

REVISTA GALEGA DE EDUCACION

Publicada per Edicións Xerais de Galicia, Ap. 577, 36200
Vigo, Pontevedra. Trimestral.

* Calviño Pueyo, Xoser:
"A lóxica por adiviñas", N. 8, Feb 89, pp. 35-38.

REVUE PARENTS ET MAITRES

* Conrads, J. - Poinas, J:
"Recherches concretes pour un enseignement de la
philosophie", Set 76, pp. 50-56.

EL SIGLO QUE VIENE: REVISTA DE EDUCACION Y CULTURA

Editada per l'Ajuntament de Sevilla. Area de Cultura y
Educación. Centro Municipal de Investigación y Dinamización
Educativa, CMIDE, adrega: C/ Feria 57, 41002 Sevilla.
Trimestral.

* Rodríguez Tous, Juan Antonio:
"Amores con la china de una taza de porcelana", N 4-5, 1989,
pp. 22-26.

TAVIRA

Revista editada per l'Escuela Universitaria del Profesorado
de EGB "Josefina Pascual", Polígono Río San Pedro, 11510
Puerto Real, Cádiz.

* Benvenuty Morales, Juan - Alcalde Cuevas, Concha:
"La filosofía de la educación en el marco de las ciencias de
la educación", N. 3, 1986, pp. 69-82.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

- * Rehfus, W. D.:
"Das sogenannte 'Deduktionsproblem' in der Lernzieltheorie",
N. 26, H. 4, 1980, pp. 615-627
- * Fischer, Wolfgang:
"Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder:
Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das
Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns
Sache", N. 29, H. 1, 1983, pp. 71-86.
- * Martens, Ekkehard:
"Praxis und Theorie der Philosophiedidaktik", N. 29, 1983,
pp. 87-100.
- * Stiegler, I:
"Zur Geschichte der Legitimation von Philosophieunterricht an
Gymnasium", N. 29, 1983, pp. 101-115.

2.3. Obres metodològiques i vocabularis.

[Ordenació cronològica]

- * Anònim:
Lèxic i diccionari de Filosofia.
Barcelona, Societat Catalana de Filosofia, sense data.
- * Capitán Díaz, A.:
Comentario de textos filosóficos.
Granada, I.C.E. de la Univ. de Granada, 1975.
- * Alegret, L. et al.:
Lèxic català de termes filosòfics.
Barcelona, Col·legi de Doctors i Llicenciats, 1979.
- * Arnau, H. - Bria, Ll.:
Materials didàctics per l'estudi de la Filosofia. Quadern 2:
Lèxic català-castellà. Pensadors i científics. Locucions i
modismes. Barcelona, Col·legi de Doctors i Llicenciats (Grup
"Panta Rei"), 1982.
- * Fullat, Octavi (dir.) - Ferrer, Gemma - Gomis, Clara -
Mèlich, Joan Carles - Olesti, Josep - Vives, Núria:
Diccionari de Filosofia. Castellà-Català / Català-Castellà.
Barcelona, Vicens-Vives, 1984.
- * Millán Nestara, Isabel:
Vocabulari de Filosofia.

València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1985.

* Izuzquiza Otero, Ignacio:
Guía para el estudio de la Filosofía. Referencias y métodos.
Barcelona, Anthropos, 1986.

4. Repertoris bibliogràfics.

[Ordenació cronològica]

* Renda, Ernst-Georg:
Philosophie- und Ethikunterricht. Eine Bibliographie.
Mainz 1977, 2 edició 1979.

* Eversberg, Gerd:
Bibliographie zum Philosophieunterricht. Didaktische
Handreichungen 20 des Landesinstituts für
Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung.
Neuß, Landesinstitut für Curriculumentwicklung,
Lehrerfortbildung und Weiterbildung, 1979 2 edició, Soest
1986.

* Vogel, Peter - Stiegler, Ingrid:
Bibliographisches Handbuch zum Philosophieunterricht.
Einführung in die philosophiedidaktische Diskussion und
systematischer Literaturnachweis 1800 bis 1979. Duisburg,
Verlag für Pädagogische Dokumentation, 1980. [Continuació a
cura de Brigitte Scheele i Beate Hentschel. 1980 fins Mai
1983 (mecan.)].

* Bolivar, Antonio:
"Didáctica de la Filosofía. Información bibliográfica", en:
Revista de Filosofía y de Didáctica Filosófica, any I (1983),
pp. 49-77.

* Eversberg, Gerd:
"Auswahlbibliographie", en:
Der Philosophieunterricht. Kritik der Kommunikationsdidaktik
und unterrichtspraktischer Leitfaden. Stuttgart - Bad
Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1986 (Col.lecció: "Problemata:
109), pp. 206-217.

* Garcia Raffi, Xavier - Hernández i Dobon, Francesc Jesús:
Manual bibliogràfic per a l'ensenyament de la Filosofia.
València, Servei de Formació Permanent de la Universitat de
València - Col·legi de Doctors i Llicenciats de València,
1990.

INDEX ONOMASTIC.

- A -

ABELARDO: 382, 619.

ABELLAN, José Luis: 87, 155-156, 682.

ABREU ORTA, Joaquín: 412.

ABU-AL-SALT: 25.

ACADEMO: 53.

ACERO, J. J.: 654.

ACHENBACH, G. B.: 801, 803.

ACHINSTEIN, P.: 515, 750.

ACÍN, José: 253.

ACTON, H. B.: 203, 390.

ADAM, Charles: 169.

ADAMS, John: 749.

ADAMS, H. P.: 390.

ADICKES, Erich: 203.

ADLER, M.: 390.

ADDORNO, Theodor W.: 283, 318, 484, 498-499, 502, 697-698,
733, 743, 796, 807, 832.

ADRIA VI, Papa: 730.

ADRO, Xavier: 599.

ADÚRIZ, J.: 637.

AFANASIEV: 674.

AGACINSKI, S.: 739.

AGASSI: 697.

AGAZZI, Evandro: 685.

A. BELLIIUM: 146.

AGOSTI, Vittorio: 397.

AGUILÓ, Estanislau de K.: 168.

AGUILO, M.: 69.

AGUIRRE: 591, 595.

AGUSTÍ, Antoni, arquebisbe: 142.

AGUSTÍ d'Hipona, Sant [DIVUS AURELIUS AUGUSTINUS]: 84-85,
90, 257, 335, 382, 477, 513, 572, 574, 576, 590,
598, 619, 651, 686, 791.

AHRENS, Heinrich: 395, 421, 691.

AJDUKIEWICZ, K.: 515.

AKO BABA: 491.

ALAIN: veure CHARTIER, Emile-Auguste.

AL-ASSHARI: 382.

ALAUX: 313.

ALBAREDA: 27, 277, 437, 691.

ALBAREDA, José María: 607, 638.

ALBERT, el Gran: 80, 382.

ALBERT, Hans: 491, 501.

ALBERTA [ALBERTANO] DA BRESCIA: 69.

ALBIAC, Gabriel: 89, 390, 729, 733.

ALBINYANA, Vicent: 249.

ALCALA GALIANO: 377, 417.

ALCALA-ZAMORA, Niceto: 27, 278, 559, 564, 567, 693.

ALCAYDE I VILAR, Francesc: 85.

ALCMEON de Crotona: 122.

ALCORTA ECHEVERRÍA: 637.

ALCUINO: 382.

ALDOBRANDI: 244.

ALEJANDRO, J. M. [DE], S. I.: 599, 613.
ALEMBERT, D': veure D'ALEMBERT
ALEXANDER, Samuel: 44, 502.
ALEXANDRE: 103.
ALEXANDRE I, Tsar: 294.
ALEXANDRE DE MACEDONIA: 55-56, 61-62, 118, 730-731.
ALEXANDRE D'HALES: 80.
ALEXANDRE, Michel: 645.
ALEXANDRO AFRODISIO: 144, 149-150, 159.
AL-FARABI: 25, 72, 382.
ALFARIC, P.: 313.
ALFARO, José María: 603.
ALFONS, el Noble: 249.
ALFONS, el Savi, de Castella: 62, 249.
ALFONS, Infant: 60.
ALFONS II, el Franc: 60, 67.
ALFONS V: 80.
ALFONS X [d'Espanya]: 640.
ALFONS V [XII d'Espanya]: 429, 691.
AL-GAZALI: 25.
AL-GAZEL: 382.
AL-JOBBA: 382.
ALKENDI: 382.
ALLEN, J. W.: 83.
ALONSO, Celestino: 384.
ALONSO, Faustino: 412.
ALOS-MONER, Ramon d': veure RAMON D'ALOS-MONER.
ALQUIÉ, Ferdinand: 169-170, 204.

ALSTED [ALSTADT, ALSTEDIUS], Johannes Heinrich: 24, 37, 50, 185, 187-188, 190, 281, 320, 493, 597.

ALSTON, W. P.: 515.

ALTHUSSER, Louis: 17, 390, 392, 502, 664, 716, 729, 733, 739, 746.

ALTIERI: 343.

ALTWEGG, J.: 511.

ALVAREZ DE LINERA, A.: 607.

ALVAREZ DE MORALES, Antonio: 331, 340, 363, 374.

ALVAREZ, Melquiades: 568.

ALVAREZ ESPIND, Romualdo: 395.

ALVAREZ GONZALEZ, F.: 83.

AMADEU DE SAVOIA: 423.

AMAT, F.: 343.

AMBROSI, S.: 63.

AMICE, J. F.: 372.

AMIEL: 395.

AMMERMAN: 756.

AMMERMAN, R. R.: 515.

ANAXAGORES: 128, 381.

ANAXIMANDRE de Milet: 114, 128, 381, 506.

ANAXIMENES: 128, 381.

ANDERSON, E. P.: 313.

ANDERSON, M. B.: 313.

ANDERSON, Perry: 390, 502.

ANDERSON, R. F.: 180.

ANDREAE, Joh. Valentin: 24, 37, 50, 185-189, 281, 320, 493.

ANDRÉS, Joan, P.: 246.

ANDRÒNICUS DE RODES: 56.

ANDROPOV, Yu.: 390.
ANFIÓ: 113.
ANGEHRN, E.: 283.
ANNICERIS: 131.
ANSART, Pierre: 390.
ANSCOMBE, G. E. M.: 637, 698-699.
ANSELM, Sant: 80, 382, 619.
ANSELM TURMEDA: 730, 735.
ANTEDONI: 118.
ANTHONY, W. S.: 759.
ANTÍGON: 122.
ANTÍSTENES, l'atenès: 131, 281.
ANTONI CANALS: 70.
ANTONI GENEbredA: 69.
ANTONIO ANDRES: 77.
ANTONIO, Nicolás: 62, 142, 156, 249.
ANUFRIEVA, T. G.: 840.
APARISI Y GUIJARRO, Antonio: 367.
APEL, K. O.: 402, 698, 788.
ARAQUISTAIN, Luis: 422.
ARBOLÍ Y ACASO, Juan José: 337, 367, 384.
ARBOUSSE-BASTIDE, Paul: 315.
ARCESILAU: 129, 212, 381.
ARCHAMBAULT, Reginald D.: 753, 759.
ARDAL, Fall S.: 180.
ARELLANO, Jesús: 613.
ARENDR, Hanna: 740, 745.
ARIAS MONTANO: 86.

ARIAS NAVARRO, Carlos: 687, 694.

ARIBAU, Bonaventura-Carles: 343, 353, 357.

ARISTARC: 477.

ARISTIP (de Cirene): 130, 381, 464, 730.

ARISTOPHRON, Pan: 54.

ARISTÒBUL: 382.

ARISTÒTIL: 13, 19, 35, 49, 53-57, 61, 67, 70, 72, 82, 89,
102, 107, 122, 125, 132-133, 141, 144-147,
150-154, 188, 213, 244, 252, 254, 285, 337, 381,
402, 464, 477, 507, 572, 574, 590, 591, 599, 619,
651, 674, 677, 697, 730-731, 737, 747, 750, 758,
762, 791, 801, 820.

ARJANGUELSKI, S. I.: 836-837.

ARMSTRONG, E. B.: 54.

ARNAU DE VILANOVA: 5, 78-79, 730, 734-735.

ARNAU, Hilari: 174.

ARNAU, Mossen: 69.

ARNAUD, Pierre: 315.

ARNAULD: 174.

ARNOBI: 382.

ARNOLD, U.: 793.

ARNOLDT, Dan. H.: 195.

ARON, Raymond: 315, 402, 487.

AROSTEGUI, Antonio: 35, 608, 612-614, 616, 624-626, 633,
637, 654.

ARQUELAU: 128, 381.

ARRESE, José Luis: 628.

ARRIA: 149.

ARSINDE: 121.

ARSIPUS: 121.

ARTEMIEVA, G. V.: 840.

ARTOLA, Miguel: 406, 408, 419.
ARUTIUNOV, V. J.: 840.
ARVON, Henri: 390.
ASH, W.: 390.
ASÍN PALACIOS, M.: 25.
ASTER, E. v.: 180.
ASTRADA, C.: 283.
ASVELD, P.: 283.
ATENAGORAS: 382.
ATKINSON, Ronald R.: 758.
AUBENQUE, P.: 511.
AUGSTEIN, R.: 511-512.
AUGUST, César: 96.
AUGUSTA, Margarida: 730.
AUSIAS MARCH: 82.
AUSTIN, John L.: 501, 522, 698, 701.
AVECILLA, Ordax: 413.
AVEMPAS [EBN-BAIAH]: 382.
AVENARIUS, Richard: 734.
AVERANIO: 270.
AVERROES: 25, 382, 619.
AVICENNA: 72, 382, 613.
AVINERI, S.: 390.
AVINYO, Joan, Ms.: 76, 84, 597.
AXELOS, Kostas: 390.
AYER, Alfred Julius: 501, 515, 696, 716, 751.
AYMERICH, Mateu: 248.
AZARA, Manuel: 564-565, 567, 693.

AZCARATE: 431.

AZNAR: 552.

- B -

BAADER, F. v.: 731.

BAAS, émile: 390.

BACHELARD, Gaston: 17.

BACON [DE VERULAM], Francis: 10, 23-24, 37, 50, 169, 177,
185-186, 188-190, 218, 244, 383, 466, 590, 652,
731.

BACON, Roger: 382.

BADER, F.: 170.

BADIA, Lola: 69.

BADIOU: 733.

BADMAEV, B.: 840.

BAHR, Carl Georg: 472-473.

BAILLIE, J. B.: 283.

BAKUNIN, M.: 430.

BALANSKI, Yu. K.: 836.

BALARY Y JOVANY, Joseph: 66.

BALDI: 103.

BALDINOTTI, C.: 358.

BALFOUR, Lord: 179.

BALIBAR, Etienne: 17, 390, 733, 739, 746.

BALLAUF, T.: 204.

BALMES, Jaume: 248, 375-376, 385-386, 421, 557, 574, 576,
590, 592, 596, 598-604, 621.

BANFI, A.: 204.

BARDAXÍ: 27, 276, 339, 688.

BARDESANADES: 382.

BARION, Jacob: 283.

BARJONET-HURAU, Marcelle: 170.

BARKER, F.: 515, 751.

BARNÉS, Domingo: 560, 565.
BARNÉS, Francisco: 395, 431, 444.
BARON, H.: 83.
BARRACLOUGH, Norman: 626.
BARRAUD, H. J.: 613.
BARRIENTOS DE LA TORRE, Francisco: 155.
BARRIO, José: 711.
BARROW, R. St. C.: 757, 760-761, 763.
BARTH, K.: 479.
BARTETSKI: 840.
BARTOLI: 103.
BARTOLI, Henri: 390.
BARTUSCHAT, W.: 204.
BARUZI, J.: 174.
BARZUN, J.: 390.
BASEDOW, J. B.: 223, 279.
BASILIDES: 382.
BASTIAT: 417.
BATAILLON, Marcel: 87, 597.
BATHEO, Guillem: 190.
BATJIN, M. M.: 732.
BATLLORI I MUNNÉ, Miquel: 76, 79-80, 84, 168, 188, 248.
BATSCHA, Z.: 203.
BAUER, Bruno: 463.
BAUER, Edgar: 463.
BAUER, Otto: 502.
BAUM, Wilhelm: 518.
BAUMBARTEN, Alexander: 194, 196, 198, 202.

BAUMGARTEN, E.: 491.
BAUMGARTNER, Hans Michel: 476, 785.
BAUR, Christian: 477.
BAVEREZ, Noël: 748.
BEAUDRILLARD, J.: 512.
BEAUFRET, Jean: 508.
BECK, Jakob Sigismund: 826.
BECK, Leslie S.: 170.
BECK, L. W.: 204.
BECKER, Horts: 778, 795, 808, 816, 826, 828-829, 831.
BECKER, Oskar: 501, 695.
BEDNIAGUINA, T. V.: 840.
BEER, M.: 390.
BEKERMAN, Gérard: 390.
BEKKER, Konrad: 390.
BELAVAL, Pierre: 766.
BELAVAL, Yvon: 174, 311, 401.
BELDIAN, V. M.: 840.
BELLACK, A.: 493.
BELTRAN DE HEREDIA, V.: 600.
BELTRAN VILLALBA, Miguel: 488-489.
BENAKIS, L.: 642.
BENARD, J.: 390.
BENDIX, R.: 491.
BENET XIII, Papa [Lluna]: 66.
BEN-EZRA: 68.
BEN-GABIROL: 68.
BENJAMIN, Walter: 498, 502.

BENN, Stanley I.: 752.

BENNET, Jonathan: 180, 204.

BENTHAM, J.: 337, 343, 688, 734.

BERENGUER: 552.

BERGESEN, A.: 18.

BERGMANN, Gustav: 515, 734.

BERGSON, Henri: 397, 500-501, 542, 619, 751.

BERKELEY: 180, 383, 500, 574, 590, 619.

BERLIN, I.: 390.

BERMUDD AVILA, J. M.: 390.

BERNADIN DE SAINT-PIERRE: 311.

BERNARDO, Joao: 390.

BERNAT DE PUIGCERCOS: 71.

BERNAT DE VILANOVA: 91.

BERNAT METGE: 69-70, 730.

BERNAT OLIVER: 77.

BERNAT, Sant: 61, 611.

BERNBAUM, G.: 759.

BERNHARDI: 294.

BERNI, Joan Baptista: 243.

BERSOT, E.: 313.

BERTHIER, André: 71.

BERTHOLLET: 311.

BERTI: 257.

BESSARIO: 149.

BEST, A. Edward: 759.

BESTEIRO, Julián: 541, 579.

BETÍ, Mossèn: 79.

BEYME: 294, 296.

BEYSSADE, Michelle: 170.

BIEN, Joseph: 403.

BIESTER: 223-224.

BILBAO, A.: 315.

BILBENY, Norbert: 326, 710.

BILETSKI, D. V.: 840.

BILLUART: 600.

BIRAULT, H.: 401, 748.

BIRD, Graham: 204.

BIRZEA, C.: 497.

BISMARCK: 308.

BLACK, Max: 515, 637, 758, 761.

BLAHA, D.: 204.

BLANC, Louis: 405.

BLANCHET: 170.

BLANCO, R.: 331, 597.

BLANSHARD, B.: 637.

BLASCO I ESTELLES, Josep Lluís: 515.

BLASCO IBAREZ, Vicente: 458.

BLASCO, Vicente, Rector: 256.

BLOCH, Ernst: 83-84, 283, 290, 390, 466, 498-499, 719,
819-820.

BLOCK: 496.

BLOM, J. J.: 170.

BLOMFIELD, L.: 515.

BLOOM: 496-497.

BLUMENBERG, H.: 801.

BLUMENBERG, W.: 390.

BOAS, Marie: 84.

BOBBITT: 38, 282, 320, 493-494.

BOBER, M. M.: 390.

BOCACCIO: 729.

BOCHENSKI, Joseph M.: 390, 500, 613.

BOCHKARIEVA, A. A.: 840.

BOCK: 198.

BÖCKH: 478.

BOCKMÜHL, Klaus-Erich: 390.

BODIN, Jean: 189.

BOECI: 69, 149, 729.

BOFARULL, P. DE: veure DE BOFARULL, P.

BOFILL I BOFILL, Jaume: 666, 710.

BOGDANOV, A.: 525.

BÖHME: 513.

BÖHME, Gernot: 777.

BOHYA: 68.

BOHIGAS I BALAGUER, Pere: 63, 65-66, 69, 78, 82, 729.

BÖHMER, Otto A.: 460.

BOHORQUES, Pedro: 412.

BOLIVAR BOITIA, A.: 768.

BOLTZMANN: 518, 697, 734.

BOLZANO: 321.

BONAPARTE, Napoleó: veure NAPOLEÓ.

BONAVENTURA, Sant: 382, 590, 619.

BONDARENKO, V. V.: 840.

BONILLA Y SAN MARTÍN, Adolfo: 372, 599.

BONNET: 383.

BONSENYOR [BON SENYOR], Astruch: 67.

BONSENYOR, Jahudà [Jafuda]: 30, 66, 67-69, 730.

BONTEMPO, Charles J.: 697.

BOOLE: 321, 557.

BOQUET, Salvador: 345.

BORBÓN Y BORBÓN, Juan Carlos: 687.

BORDOY-TORRENTS, P. M.: 597.

BOREL, A.: 283.

BORGIS, Iлона: 515.

BORSIG, August: 308.

BORZENKO, A. V.: 841.

BOSANQUET, Bernard: 321, 502.

BOSCH, Eulàlia: 768.

BOSCH I VECIANA, Antoni: 12.

BOSSELL, F. W.: 54.

BOUGLÉ, C.: 397.

BOUILLER, Francisque: 170, 313.

BOULTWOOD, M. E. A.: 758.

BOURGEOIS, B.: 283.

BOURKE, V. J.: 529.

BOUSSET: 335.

BOUSSOULAS, N.: 51.

BOUTROUX, émile: 204, 396.

BOVÉ, S., mossèn: 77, 188.

BOWEN, James: 757-759.

BOYD, W.: 758.

BOYLE: 762.

BOYLE, Robert: 244.

BOZAL, Valeriano: 603.

BRADLEY, Francisc Herbart: 321, 502.

BRAVO, Gian Mario: 390-391.

BRAVO MURILLO-SALAMANCA: 405, 407-408, 410, 690.

BRÉHIER, Emile: 624, 735.

BRENTANO: 695, 723.

BRENTANO, Clemens: 294.

BRICKE, John: 180.

BRIDOUX, André: 169.

BRIGGS: 496.

BRITTAIN, G.: 204.

BROAD, C. D.: 174, 750.

BRÖCKER, Walter: 204, 695.

BROILES, R. David: 180.

BROUSSAIA: 442.

BROUWER: 321.

BROWDER, E. R.: 391.

BROWN, R.: 180.

BRU, Esteve: 249.

BRUAIRE, C.: 283.

BRUBACHER, S.: 750, 758.

BRÜCKER: 36, 85.

BRUN, J.: 57.

BRUNNER, F.: 174.

BRUNO, Giordano: 188, 288, 383, 484, 677.

BRUNOLD: 648.

BRUNSCHVICG, Léon: 170, 397, 500.

BUBNER, R.: 14.

BUCHENAU: 203.

BUCHLER, K.: 283.

BUEK, O.: 203.

BUENO, Galvão: 395.

BUENO MARTÍNEZ, Gustavo: 40, 52, 278, 610, 626, 637, 658,
660-661, 670-677, 680-683, 739.

BUENO SANCHEZ, Gustavo: 52.

BUHL, Ludwig: 463.

BUHR, Manfred: 204.

BUJARIN, N.: 502.

BULBENA I TUSELL, Antoni: 61, 729.

BULLON, Eloy: 599.

BUNGE, Mario: 515.

BURCKHARDT, Jacob: 83, 475.

BURDEAU, August-Laurent: 397-398.

BURKE, E.: 386, 731.

BURKERT, Walter: 51.

BURNS, R. I.: 63.

BURRIEL, Andrés Marcos: 249.

BURTT, Edwin Arthur: 84.

BUTLER: 170, 182.

BUTLER, R. J.: 515.

BUTTERFIELD, Herbert: 84.

BYNUM, T. W.: 768.

BYRNS, R.: 624.

- C -

CABADÉS, Agustí, fra: 259.

CABALLERO: 26, 33, 275, 323, 325-326, 339, 688.

CABALLERO, Salvador: 35.

CABANELLAS: 581.

CABANIS: 310-311, 337, 688, 731.

CABET, Etienne: 412.

CABO MARTÍ, Antonio: 655.

CACHO VIU, Vicente: 356, 365, 408-409, 420-422, 428, 431-432

CAHNER, Max: 156, 168.

CAIRD, E.: 204, 315.

CALATRAVA: 362, 365, 689.

CALDENTEI, Bartolomeu: 167.

CALDERÓN: 157.

CALDERÓN: 431.

CALDERÓN, Alfredo: 395.

CALICLES: 611.

CALLEJA: 27, 278, 543, 545, 549, 553, 560, 693.

CALLOR, Emile: 315.

CALLOT, E.: 669.

CALOMARDE: 27, 276, 353-357, 359-360, 365, 369, 374, 689.

CALONGE RUIZ, J.: 52.

CALVEZ, Jean-Yves: 391.

CALVO SERER, Rafael: 607, 613-614, 625.

CALVO SOTELO: 585, 606.

CALVO Y MARTÍN: 537.

CAMARA, Sixto: 412.

CAMHY, Daniela: 765-766, 769.

CAMPANELLA, T.: 186, 189, 383.
CAMPO, M.: 204.
CAMPOMANES: 325.
CAMPOS, Ramon: 327.
CAMUS: 170, 791.
CAMUS, A.: 384, 710-711.
CANALEJAS, Francisco de Paula: 395.
CANALS VIDAL, Francesc: 600.
CANGUILHEM, G.: 17, 648.
CANIVEZ, André: 310-311, 400.
CANOVAS: 411, 429, 434, 437, 456, 458, 532, 691.
CAPALDI, Nicholas: 180.
CAPELLE, W.: 613.
CAPERA, Vicent: 259-260.
CAPITAN DÍAZ, A.: 655.
CARBONELL, Jordi: 82.
CARBONELL I DE SOLER, Joana: 165, 167.
CARBONELL I DE SOLER, Pere Miquel: 165, 167-168.
CARDONER PLANAS, J.: 67.
CARLES, Emperador: 730.
CARLES II: 242.
CARLES IV [IIII d'Espanya]: 252, 256, 323.
CARLES V [IV d'Espanya]: 26, 275, 323.
CARLES VII [VI d'Espanya]: 375.
CARLES d'Austria: 247.
CARMICHAEL, J.: 391.
CARNAP, Rudolf: 321, 498, 501, 517, 519-520, 664, 696, 699,
734, 751.
CARNEADES: 129, 381.

CARNEIRO DE MOURA, Zaza: 768.

CARNOIS, B.: 204.

CARNOT, Sadi: 17.

CARD, Elme-Marie: 313.

CARR, Wilfred: 318, 750.

CARRERAS I ARTAU, Joaquim: 81, 188, 608.

CARRERAS I ARTAU, Tomàs: 81, 87, 188, 598, 608.

CARROLL, Lewis: 321.

CASACUBERTA, Josep M. de: veure DE CASACUBERTA, Josep M. de.

CASANOVAS, Domènec: 579.

CASANOVAS, Ignasi, P.: 248, 600.

CASAS I HOMES: 343.

CASAUBO: 149.

CASELLES, Guillem: 166.

CASTELLI, Enrico: 310.

CASTILLO, Jaime: 625.

CASTLE, E. B.: 751.

CASTRO, Ramón: 337.

CASTRO Y CALVO, J. M.: 62-63.

CASSIA, Sant: 324.

CASSIRER, Ernst: 11, 83, 174, 194-195, 198-199, 201-204, 221, 224, 476, 483-484, 485-486, 498, 730.

CASSIRER, H. W.: 204.

CASTELAR, Emilio: 411, 417, 428, 431.

CATERINA II: 231.

CATERINA d'Aragó, reina d'Anglaterra: 730.

CATON, C. E.: 515.

CAVALLERA, Ferdinand: 71.

CAVENDISH, A. P.: 180.
CAZENEUVE, J.: 310.
CENCILLO, L.: 613.
CERDA, Manuel: 345.
CERDA, Tomeu: 248.
CERDA Y RICO, Francisco: 156.
CEREZO, F.: 283.
CERRONI, U.: 391.
CERVERA, Guillem de/CERVERÍ DE GIRONA: veure GUILLEM DE CERVERA.
CERVERA, Ignacio: 412.
CERVERA, Jaume: 243-244.
CEYACIO, Jacobo: 264.
CHABOT, Ch.: 310.
CHAIGNNET, A. Edouard: 313.
CHANG, S.: 391.
CHANUT: 730.
CHAO, Eduardo: 27, 276, 423, 427-428, 691.
CHAPAPIETRA: 567, 577.
CHAPELL, V. C.: 180, 515.
CHAPELLE, A.: 284.
CHARLESWORTH, M. J.: 515.
CHARTIER, émile-Auguste (Alain): 396, 401-404.
CHASTEL, André: 83.
CHATEAU, R.: 648.
CHATEAUBRIAND: 309.
CHATELET, F.: 284, 391, 669.
CHEJNE, Anwar G.: 25.
CHERNISS, H.: 54, 55.

CHEVALIER, Jacques: 188, 397.
CHIARI, E.: 204.
CHOMSKY, N.: 170, 672.
CHROUST, A. H.: 52.
CHURCH, R. W.: 180.
CHURH: 321.
CHURTON, Annette: 758.
CICERÓ, M. Tullius: 53, 56, 88, 92, 120, 129, 131, 134,
143-145, 161, 266.
CID, El: 157.
CIORAN: 20.
CIRIGLIANO, Gustavo F. J.: 633.
CLAPERS, Mestre: 166.
CLARKE: 174.
CLAUDI, César: 122.
CLAUSEWITZ: 473.
CLEMENT D'ALEXANDRIA: 382.
CLEOSTRATUS: 115.
COCHET, M. A.: 403.
CODINA I VILA, Pere: 475.
CODORNIU, Antoni: 248.
COHEN, B.: 757.
COHEN, Hermann: 203, 483, 724.
COHEN, Robert S.: 517.
COLE, G. D. H.: 391.
COLEMAN, F.: 204.
COLLDEFONS, Francisco, P.: 345.
COLLETTI, Lucio: 391, 502, 719.

- COLLINGWOOD, R. G.: 183.
- COLOMER MASIA, José Luis: 640, 643.
- COMAS, Antoni: 247.
- COMBES, J.: 204.
- COMENI [COMENIUS, KOMENSKY], Jan Amos: 24, 37, 50, 54, 185, 187-191, 281, 320, 493, 597, 722, 758.
- COMTE, Auguste: 315-319, 321, 335, 474-475, 482, 574, 731, 733.
- COMTE DE CERVELLÓ: 243.
- COMTE DE JORDANA: 610.
- COMTE DE MONTEMOLÍN: veure CARLES VII [VI d'Espanya].
- COMTE DE ROMANONES: veure ROMANONES, Comte de.
- COMTE DE SANT LLUÍS: veure SARTORIUS.
- COMTE DE SANTIBAREZ DEL RÍO: 601.
- COMTE DE TORENO: veure TORENO, Comte de.
- COMTE D'OFALIA: 367, 689.
- COMTE D'OLIVA (Serafi de Centelles): veure DE CENTELLES, Serafi...
- COMTES D'URGELL: 51.
- CONDE Y LUQUE, R.: 599.
- CONDILLAC: 325-327, 372, 383, 731.
- CONDORCET: veure MARQUES DE CONDORCET...
- CONFUCIO: 381.
- CONQUES, Jeroni: 142.
- CONRADI, E. F.: 394.
- CONRADS, Helmut: 816, 822, 824.
- CONSTANT, Benjamin: 731.
- CONTENSON: 600.
- CONTRERAS, Juan: 85.
- COOK, D. J.: 283.

COOPER, R.: 391.
COPERNIC: 214.
COPLESTON, F.: 314, 637.
CORACHAN, Joan Baptiste: 37, 243-244.
CORACI: 125.
CORBETT, J. Patrick: 759.
CORDERO PANDO, Jesús: 685.
CORNELIUS, A.: 313.
CORNELIUS, H.: 204.
CORNFORD, F. M.: 51.
CORNU, A.: 391.
COROMINAS, Joan: 61.
CORTAZAR, Julio: 5.
CORTES, Antonio Sebastián: 243.
CORTES, Juan Lucas: 249.
CORTES, Vicent: 243.
CORTÉS Y GÓNGORA, L.: 611.
CORTS I GRAU, J.: 598, 601, 614.
COSSIO: 423.
COSTA, Joaquín: 458.
COSTABEL, P.: 174.
COTTIER, G. M. M.: 391.
COUSIN, Victor: 313-314, 372, 384, 386, 689.
COUTURAT, Louis: 174.
COX DE PALMER, María Victoria: 766.
CRAIG, E.: 180.
CRAMER, K.: 203.
CRATES. el tebà: 129. 131.

CRAWFORD, D. W.: 204.
CRESCINI, V.: 78.
CRESSON, A.: 315.
CREXELLS, J.: 21, 52.
CRISIP: 121.
CRISTINA, reina: 730.
CROCE, Benedetto: 283, 391, 500, 502.
CROMBIE, A. C.: 84.
CROMWELL: 189.
CRUZ HERNANDEZ, Miguel: 76, 613, 626.
CUBÍ I SOLER, Marià: 442.
CUESTA DUTARI, Norberto: 327.
CUFACIO: 270.
CUNOW, Heinrich: 391.
COUTURAT: 557.
CRUZ HERNANDEZ, Miguel: 613.
CURIE, Marie: 816.
CURRY: 321.
CURTIS, M.: 391.
CURTIS, S. J.: 758.
CUSA, Nicolau de: veure DE CUSA, Nicolau.
CUVILLIER: 648.

- D -

- DA CASALE, Ubertino: 735.
- DA COSTA, Uriel: 89-90.
- DAGUI, Pere: 166.
- DAHRENDORF, Ralf: 391.
- DAIRI, N. G.: 840.
- D'ALBORNOZ, Pere, bisbe d'Oriola: 249.
- D'ALEMBERT: 11, 383, 574, 576.
- D'ALOS-MONER, Ramon: 79.
- DAL PRA, Mario: 180, 391.
- DALY, W.: 597.
- DAMIRON, Philibert: 313, 384.
- DAMONT, Pedro, P.: 345.
- D'ANGELO, E.: 768.
- DANILOV, M. A.: 836-837, 839.
- DANTE ["Dantes"]: 73.
- DARLU, Marie Alphonse Julien: 397.
- D'ARMENDARIS, Bertran: 163.
- DARWIN, Charles: 390, 554, 791, 831.
- DASCAL, M.: 174.
- DAUBENTON: 311.
- DAUNDU: 311.
- DAURIAC, L.: 397.
- DAVAL, R.: 204.
- DAVIDSON, D.: 17.
- DAVILA, Fidel: 581.
- DAVILLE: 174.
- DE ALBORNOZ, Alvaro: 563.

- DE ALEJANDRO, J. M.: veure ALEJANDRO, J. M. [DE], S. I.
- DEARDEN, R. F.: 701, 757, 759.
- DE AZCARATE, Gumersindo: 395.
- DE BAR, Iolanda: 729.
- DE BARANTE, A.: 313.
- DE BEAUVOIR, Simone: 711.
- DE BIRAN, Maine: 310, 313.
- DE BOECK, J.: 395.
- DE BOFARULL, Manuel: 69.
- DE BOFARULL, Prósper: 61, 66, 69-70, 248.
- DE BONALD, L. B. A.: 309, 386-387, 731.
- DE BORJA, Joan, duc de Gandia: 730.
- DE BRESCIA [BRIXIA], Fortunato [Ferrari]: 255.
- DE BROGLIE, L.: 648.
- DE BURGOS, Javier: 361.
- DE CALA, Ramón: 412.
- DE CALASANZ, Josep, Sant: 585, 641.
- DE CAMARAM Tomás: 451.
- DE CARRIAZO, J. M.: 597.
- DE CASACUBERTA, Josep M.ª: 69.
- DE CASTRE PINÓS, Felip Galceran, baró de Castre: 163.
- DE CASTRE-PINÓS, Joan: 165.
- DE CASTRO, José: 395.
- DE CASTRO MARCOS, Miguel: 534-535, 566.
- DE CASTRO Y FERNANDEZ, Federico: 395, 418.
- DE CENTELLES, Serafi, Comte d'Oлива: 86, 730.
- DE CERVANTES, Miguel: 585, 641.
- DE CHARDIN, Teilhard: 663, 711.

- DE CISNEROS, Jiménez: 387.
- DE CONDILLAC, E. B.: veure CONDILLAC.
- DE CONINK, A.: 204.
- DECOSTER, Paul: 403.
- DE CROY, Guillem: 86, 104.
- DE CUSA, Nicolau: 383.
- DE ECHEGARAY, José: 421.
- DE ESTEBAN, Jorge: 434, 564, 638.
- DE FINANCE, J., S. J.: 613.
- DE FIORE, Joaquim [Joachim]: 77, 735.
- DEFDE, D.: 226.
- DEFOURNY, G.: 315.
- DE FUENTE, Vicente: 375-376.
- DE GAULTIER, Jean: 501.
- DEBÉRANDO: 372, 731.
- DE GUEVARA Y BASOAZABAL, Andrés: veure GUEVARA Y
BASOAZABAL, Andrés de.
- DE HEREDIA, N.: 450.
- DE HERRERA, Martín: 433.
- DEHN, Günther: 391.
- DE HULST: 530.
- DE LA PINTA LLORENTE, Manuel: 86.
- DE LA REVILLA, José: 373, 411.
- DE LA SAGRA, Ramón: 412.
- DE LA TORRE Y VÉLEZ, Alejandro: 445.
- DELATTE, A.: 51.
- DELBOS, V.: 204, 310.
- DE LEÓN, Luis, Fray: 643.

- DELFRAAUW, B.: 391.
- DE LINARES, V.: 331.
- DELLA VOLPE, Galvano: 180, 391, 393, 502.
- DE LOS RÍOS, Fernando: 27, 278, 565, 579, 583-584.
- DE LOS RÍOS, Giner: 565, 584.
- DE LOYE, P.: 739.
- DEL POZO, A.: 655.
- DEL RÍO, Angel: 331.
- DE LUBAC, H.: 315.
- DE LUQUE, Serafín: 253.
- DELVAL, J.: 769.
- DEL VALLE, F.: 598.
- DE MAEZTU, Ramiro: 586, 601-602, 625.
- DE MAISTRE, J. M.: 309, 314, 386, 731.
- DE MARGARIT I DE PAU, Joan: 166.
- DEMARIA, José: 412.
- DE MATARÓ, Rafael, P.: 82.
- DE MEDRANO, Lucía: 637.
- DEMETRIUS DE FALERA: 56.
- DEMETZ, P.: 391.
- DEMÒCRIT d'Abdera: 112, 121, 128, 212, 381.
- DEMODÒCUS, el coricaés: 118.
- DE MONTOLIU, Cebrià: 169.
- DE MORA, José Joaquín: 384.
- DE MORAES FILLO, E.: 315.
- DE MORGAN: 321.
- DE MURALT, André: 206.

- DE OCHOA, Eugenio: 384.
- DE PACHS, Nicolau: 61, 68.
- DE PALACIO Y DE PALACIO, José María: 86.
- DE'PAZZI [DE PASSA/PASAJ], Mário, fra: 29, 164-167.
- DE PINÓS I DE PINÓS, Joana, Vescomtessa d'Illa i Canet: 36, 163, 167-168.
- DE PINÓS I DE BALLESTER, Beatriu: 29, 163, 164-168.
- DE PINÓS I DE FELLONET, Francesc Galceran: 163.
- DE PUELLES BENÍTEZ, Manuel: 326, 331, 356, 360, 374, 387, 416, 424-425, 434-435, 438, 452, 532-536, 538, 544, 560-562, 564-565, 567, 569, 587, 610, 639, 657.
- DE RAEYNAEKER, L.: 613.
- DE RÉMUSAT, Charles de: 313.
- DE RIQUER, Martí: 60, 62-63, 69.
- DERISI, O. N.: 637.
- DE RIVERA, Manuel Bernardo: 243.
- DE RODA, Manuel: 252.
- DE ROMANÍ, Pasqual: 249.
- DE ROUVVRE, Ch.: 316.
- DERRIDA, Jacques: 226, 512, 716.
- DERBOLAV, J.: 640.
- DERVOLAV: 799.
- DE SAINT-LAMBERT, Jean François: 731.
- DE SAINT-SIMON, C. H.: veure SAINT-SIMON.
- DE SALAIA [CELAYA], Joan: 142.
- DE SALAS ORTUETA, Jaime: 175, 180.
- DE SANT JORDI, Jordi: 45.
- DE SANTO TOMAS, Juan: 343, 590, 596, 598-600.

DESCARTES, R.: 10, 12, 23, 44, 50, 169-175, 244, 312, 383,
507, 513, 572, 574, 590, 619, 652, 666, 671, 679,
730, 747, 762, 787, 808, 816, 819.

DESCLAPERS, Gabriel: 165.

DESCOQS, P.: 529.

DESPLAND, M.: 204.

DESTREZ, J.: 529.

DESTUTT DE TRACY, Antoine-Louis-Claude: 310-312, 327, 337,
342, 360, 372, 688, 731.

DE TOURTOULON, Ch.: 62-63, 65.

DE VELDY, Manuel Sagrario: 412.

DE VILLALPANDO, Francisco: 251, 256.

DE VOBEL, C. J.: 52.

DE VOISIN, Joseph: 71.

DEVOLVÉ, Jean: 315.

DEWEY, John: 724, 749-750, 758, 777.

DE WULF, M.: 529.

DE ZAFONT, Joan: 360, 371.

DEZZA, P.: 529.

D'HOLBACH: 325.

D'HONDT, Jacques: 284.

DÍAZ: 600.

DÍAZ DE BAEZA, Juan: 384.

DÍAZ DE CERIO, Franco, S. J.: 475.

DÍAZ DÍAZ, Gonzalo: 503.

DÍAZ, Elías: 422.

DÍAZ GONZALEZ, Santos: 358.

DÍAZ JIMÉNEZ, María: 711.

DÍAZ-PLAJA, Guillermo: 326.

DÍAZ TEROL, Juan: 640, 643.

DICKE, Gerd: 391.

DIDEROT, Denis: 326, 383.

DÍEZ ALEGRIA, José María: 625.

DÍEZ BLANCO, Alejandro: 643.

DILLENBERGER, John: 84.

DILTHEY, Wilhelm: 23, 83, 203, 277, 284, 321, 389, 474-480,
488-498, 561, 716, 724.

DIMITRAKOS, G.: 642.

DINKEL, B.: 284.

DIÓ: 53, 730.

DIOCLES de Cares: 121.

DIODOR: 477.

DIOGENS: 381.

DIOGENS de Sínope: 131.

DIOGENS LAERCI: 53-54, 56, 149-150, 464.

DIONISI de Siracusa: 53, 124, 730.

DIONISI l'aeropagita: 382.

DIONISI l'africà: 145.

DIOSCÓRIDES: 161.

DISSEN: 478.

D'ISTRIA, F. C.: 310.

DOBB, M.: 391.

DOCEKAL-HAGL, H.: 797.

DÖLLE-DELMÜLLER, Ruth: 707, 784-792, 801, 826.

D'OLWER, Nicolau: 60, 729.

DOMINGO, Marcelino: 560-561, 577, 693.

DONEY, Willis: 170.

DONOSO CORTES, J. M.: 411, 602, 731.
DORCA I PARRA, Francesc Xavier: 325, 688.
D'ORDAL, Norbert, P.: 82.
DORRONSORO: 412.
D'ORS, Eugeni: 21, 170, 626-627.
DOVTOIEVSKY, F.: 732.
DRACO, l'atenenc: 123.
DRACONCIO: 249.
DRAY, W. H.: 756.
DRESCHER, Wilhelmine: 204.
DREYFUS: 17.
DRIESCH, Hans: 502.
DRUDIS BALDRICH, Raimundo: 626.
DRYER, D. P.: 204.
DUBISLAV, Walter: 515, 734.
DUBOIS, P. F.: 313.
DUCASSÉ, P.: 315.
DUC DE BEJAR: 730.
DUC DE BERRY: 314.
DUC DE GANDIA: veure DE BORJA, Joan...
DUC DE LA TORRE: 421.
DUC DE RIVAS: veure RIVAS, Duc de.
DUC TUAN, N.: 818.
DUFRENNE, Mikel: 204, 401.
DUGALD-STEWART: 372, 383-384.
DUHAMEL, Jean Bapt.: 253.
DUHEM: 696-697, 733.

DUMAS, André: 711.
DUMAS, G.: 315.
DUMONT, J. P.: 52.
DUNAYEVSKAYA, R.: 391.
DUNCAN, A. R. C.: 204.
DUNS ESCOT [SCOTUS]: 382, 504, 590, 619, 652.
DU PHANJAS, Para: 343.
DU PLESSIS, S.: 204.
DUPRE, L.: 391.
DUPREEL, E.: 52.
DUPUIS: 311.
DUPUIS, A. N.: 758.
DURAN Y BAS: 458, 532.
DURASIEVIH, Y.: 836-837.
DUSING, K.: 204.
DUTEN [DUTENS], Ludovici: 174, 198.

- E -

- EBBINGHAUS, J.: 204.
- EBERHARD: 200.
- EBERT: 818.
- ECCLES: 820.
- ECHTERMEYER, Theodor: 463.
- ECCO, Umberto: 78, 735.
- EDDINGTON: 664.
- EDGLEY, R.: 759.
- EDWARDS, P.: 515.
- EGGER, Victor émile: 397.
- EICHENDORFF: 294.
- EINSTEIN: 664, 734.
- EISLER, Rudolf: 203.
- EISNER, E.: 494.
- EIXIMENIS, Francesc ["Francisco Jiménez"]: 69-70, 77-78.
- ELEY, L.: 284.
- ELISABETH, princessa: 170.
- ELLI, H. C.: 818.
- ELTON, W.: 515.
- EMPEDOCLES, l' agrigentí o el sicilià: 118, 121, 125, 381.
- ENDIMIÓ: 114.
- ENGELS, Friedrich: 13, 289, 389-393, 587, 661, 717, 733, 802.
- ENRIC VIII: 730.
- ENRIQUES: 734.
- EPICTET: 149, 574.
- EPICUR: 56, 125, 128, 130, 381, 574, 678, 734.

ERASME de Rotterdam, D.: 83-86, 89, 791.
ERDMANN: 463.
ERDMANN, J. E.: 174, 176.
ERIGENES: 382.
ERNESTI: 477.
ERNST, W.: 204.
ESCIOPI: 149.
ESCOFFIER-LAMBIOTTE: 711.
ESCOHOTADO, A.: 284.
ESCOTO ERIGENA: 677.
ESCRIVA, Pasqual, baró de Beniparrell: 249.
ESCUADERO MUÑOZ, J. M.: 280.
ESCULAPI: 120-121.
ESIPOV, B. P.: 836-837, 839.
ESPARTERO, General: 369, 371-372, 689-690.
ESPINOSA: veure SPINOZA.
ESSLER, Wilhelm K.: 517.
ESTARELLAS: 496.
ESTEBAN MATEO, León: 251, 584.
ESTERTINI: 122.
ESTEVE, Enric: 159.
ESTRADA: 412.
ESTRATÓ DE LAMPSAC: 56.
ESTRUCH, Estevan, P.: 345.
ETCHEVERRY, A.: 397.
ETCHEVERRY, J. L.: 310.
EUBULIDES: 381.

EUCLIDES: 131, 381.

EUDOX de Cnidos: 122-123.

EUGENI, Sant: 249.

EULER: 198, 321.

EUSEBI: 117, 126, 132.

EVANS, M.: 391.

EVELLIN, Francois: 397.

EWING, Alfred Cyril: 204.

EXIMEND, Antonio: 337.

- F -

- FABI VESTAL: 115.
- FABIAN I FUERO, Francisco, arquebisbe: 84, 255.
- FABRA, Pompeu: 17.
- FABRA SOLDEVILLA, Francisco: 361.
- FAGUET, E.: 313.
- FAHRENBACH, Helmut: 779.
- FALARIDI: 130.
- FALK: 467.
- FALKENHEIM, H.: 284.
- FANN, K. T.: 515.
- FANO, G.: 515.
- FARAUDO: 68.
- FARIAS, Victor: 511-512.
- FARRE, Luis: 579.
- FATALIEV: 674.
- FAULKNER: 664.
- FAYE, J. P.: 512.
- FEACI de Samos: 115.
- FEBVRE, Lucien: 83.
- FECHNER: 588.
- FEDIER, F.: 512.
- FEDó: 131.
- FEIBLEMAN, J. K.: 515.
- FEIGL, Herbert: 515, 734, 751.
- FEIJOO, P.: 248, 611.
- FELIP II d'Espanya: 730.
- FELIP III [IV d'Espanya]: 600.

FELIP IV [IV d'Espanya]: 241, 245, 247.
FELLINI, F.: 21.
FENJUTO, Jorge: 606.
FEO, José: 540.
FERNANDEZ: 120.
FERGUSON: 383.
FERGUSON, W. K.: 83.
FERNANDEZ BALBUENA, Ramiro: 445.
FERNANDEZ BUEY, Francisco: 315, 661.
FERNANDEZ CARVAJAL, Rodrigo: 326, 337-339, 342, 384.
FERNANDEZ CUESTA, Raimundo: 614, 628.
FERNANDEZ GALIANO, Antonio: 685.
FERRAN II [IV d'Espanya], el Catòlic: 59, 60, 166-167.
FERRAN III [VI d'Espanya]: 245.
FERRAN IV [VII d'Espanya]: 323, 328, 336, 339, 359, 688.
FERRAN, arxiduc d'Austria: 730.
FERRAN de Calàbria, Duc: 98.
FERRANDD, Antoni: 70.
FERRAROTTI, F.: 315.
FERRATER MORA, Josep: 501, 515-516, 521, 523, 579.
FERRAZ, M.: 313.
FERRÉOL-PERRARD, J.: 313.
FERRER, Antonio: 346, 351.
FERRER CATALA: 71.
FERRER, Gemma: 710-711.
FERRER SAYOL: 70.
FERRER, Vicent: veure VICENT FERRER.
FERRY, Luc: 287, 512.

FESTUGIERE, A. J.: 54.

FETSCHER, Iring: 391.

FEUERBACH, Ludwig: 13, 390-391, 463, 732, 734, 802.

FEY, Eduard: 39, 340, 343, 363, 365, 367, 380, 384-385,
409-410, 417-420, 423, 425-426, 432, 437, 440-442,
445, 447-449, 453-455, 457-459, 533, 535-537,
548-549, 553, 563, 566, 595, 620, 622, 629, 636,
641-643, 652, 659-660, 748, 799.

FEYERABEND, Paul K.: 697, 717, 803.

FICHTE, J. G.: 23, 31, 180, 224, 275, 279, 281, 288,
292-297, 299, 302, 383, 386, 394, 396, 442, 460,
467, 471, 512-513, 574, 619, 678, 727, 742, 751,
819-820, 829.

FIGUERES, Estanislau: 423, 427, 691.

FIGUERDA Y TORRES, Alvaro: veure ROMANONES, Comte de.

FIGUEROLA: 417, 431.

FILAMÓ: 118.

FILIP (FILIPUS) DE MACEDONIA: 55, 730.

FILÓ: 382.

FILOLAD: 51.

FINDLAY, J. N.: 284.

FINE, B.: 391.

FINESTRES I DE MONSALVO, Josep: 248, 270, 358.

FINCK, Eugen: 284, 695.

FINKIELKRAUT, Alain: 512.

FIORE, Joachim de: veure DE FIORE, Joachim.

FIORI, Ernani Maria: 715-716.

FISCHER, Ernst: 391.

FISCHER, K.: 170, 174, 284, 296.

FLACIUS: 477.

FLECKENSTEIN, J. O.: 174.

FLEISCHMANN, Eugène: 284.
FLEMING, N.: 180.
FLEW, Anthony G. N.: 180, 516.
FLOREZ, Enrique: 249, 257.
FLOREZ ESTRADA: 361.
FLORI, M.: 601.
FLORIDABLANCA: 325, 424.
FODOR, J. A.: 516.
FOMBONA, J.: 315.
FONT I PUIG, Pere: 601.
FONTAN, Antonio: 613, 615.
FONTAN, Pedro: 710.
FORBES, Duncan: 180, 183.
FORNER, Juan Pablo: 596.
FORNET DE ASENSI, E.: 598.
FOX MORCILLO, Sebastián: 144.
FOUCAULT, Michel: 17-18, 310, 674, 717, 788-789.
FOUCHER, L.: 313.
FOULCHÉ-DELBOSC: 641.
FOURIER, Charles: 309, 412, 731.
FOURNIER: 253.
FOURRAT, Casimiro: 346, 351.
FRAILE, Guillermo, O. P.: 156.
FRAISSE, Paul: 669, 711.
FRANCK, P.: 516.
FRANCO, F.: 565, 581, 583, 585, 601, 606, 610, 613,
637-638, 687, 693.
FRANZEN, F.: 512.

FRANCK, Adolphe: 313.

FRANK: 517.

FRANK, Josef: 734.

FRANK, Philipp: 734.

FRANKENA, William K.: 758-759.

FRANKFURT, H. G.: 170.

FRAYSSIONOUS: 314.

FREDERIC II, el Gran, 195, 198, 200, 222, 230, 730.

FREDERIC GUILLEM I, rei de Prússia: 194, 230.

FREDERIC GUILLEM II, emperador de Prússia: 222, 225, 230, 293.

FREDERIC GUILLEM III, emperador de Prússia: 225, 308.

FREDERIC GUILLEM IV: 308.

FREBE, Gottlob: 321, 501, 518, 521-522, 672, 734.

FREIRE, Paulo: 711, 714-716.

FRESCO, Marcel F.: 642.

FREUD, S.: 403, 732, 757, 791, 828.

FREUND, J.: 488.

FRIEDLANDER, P.: 789.

FRIEDMANN, G.: 174.

FRIEDRICH, Manfred: 391.

FRISCHEISEN-KÖHLER, M.: 174.

FRITZ, Karl von: veure VON FRITZ, Karl.

FROEBEL: 190, 750.

FRÖBEN, Johannes: 85, 89.

FRÖHLICH, C. W.: 732.

FROMM, E.: 391.

FRONDIZI, R.: 170.

FRUTOS, Eugenio: 636.

FUETSCHER, L.: 529.

FULDA, H. F.: 284.

FULGENCIO, Padre: 405.

FULLAT I GENIS, Octavi: 28, 707, 710-714, 716-726, 728-738,
775.

FUNKE, F.: 204.

FUNKE, G.: 422.

FUNKE, G.: 826.

FURIÓ I CERIOL, Frederic [Fadric]: 142.

FUSTER, Enric: 86.

FURCROY: 327.

FURTH, H. G.: 669.

- 6 -

- GABAS, Raúl: 16, 788.
- GABAUDE, Jean Marc: 391.
- GABE, L.: 170.
- GABITOVA, R. M.: 503.
- GABRIEL, L.: 613.
- GADAMER, Hans Georg: 14-16, 284, 402, 474, 476-478, 512, 736.
- GAGNÉ: 497.
- GAISER, K.: 55, 795.
- GAITA, E.: 669.
- GALBRAITH: 664.
- GALE [GALENO]: 72, 145, 148, 161.
- GALES I REYNER, Pere: 142.
- GALIFRET, Y.: 669.
- GALILEU GALILEI: 84, 652, 685.
- GALL: 441-442.
- GALLEGO DÍAZ, José: 627.
- GALLEGOS, J. M.: 599.
- GALLEGOS ROCAFULL, José: 579.
- GALLI, G.: 52.
- GALLISA, Llucía: 248.
- GALLUPI: 731.
- GALMES, Salvador: 76.
- GALTIER, Daniel: 262-264, 270.
- GAMAZO, Germán: 27, 277, 438, 456, 458, 692.
- GANGA: 541.
- GADS, José: 29, 204, 277, 291, 508, 539, 579.

GARAUDY, Roger: 284, 391, 664.

BARCÍA ALIX, Antonio: 27, 277, 459, 532-533, 538, 692.

BARCÍA, Angelina: 86, 89.

BARCÍA ARTAL, A.: 683.

BARCÍA BACCA, Juan David: 579, 626.

BARCÍA BARRIENTOS, M.: 768.

BARCÍA BLAZQUEZ, Félix: 643.

BARCÍA BORRÓN, Juan Carlos: 52.

BARCÍA CALVO, Agustín: 653.

BARCÍA DE LINARES: 431.

BARCÍA ESTÉBANEZ, Emilio: 83.

BARCÍA GARRIDO: 722.

BARCÍA GUAL, Carlos: 52.

BARCÍA HOZ, Víctor: 607, 657.

BARCÍA, Juan Justo: 327, 342, 358.

BARCÍA LÓPEZ, J.: 613.

BARCÍA LUNA, Tomàs: 384, 689.

BARCÍA MARTÍNEZ, Sebastià: 156.

BARCÍA MORENTE, Manuel: 204, 482, 539, 579.

BARCÍA MORIYON, Félix: 767-768.

BARCÍA, Maties: 244.

G. [BARCÍA] NOREÑA, Carlos: 84, 88, 141, 155-156, 188.

BARCÍA PRIETO: 543.

BARCÍA RAFFI, Xavier: 44.

BARCÍA RODA, José: 180.

BARCÍA RUÍZ, Eugenio: 384.

BARCÍA SUAREZ, A.: 683.

GARCÍAS PALOU, S.: 74.
GARDIEL, Ambroise: 529.
GARÍN, Eugenio: 83.
GARMENDIA DE OTAOLA, A.: 598.
GARNIER: 384.
GARRIDO, Fernando: 412.
GARRIGOU-LAGRANGE, Réginald: 502, 529.
GARUNOV: 839.
GARVE: 224, 801.
GASKIN, J. C. A.: 180.
GASSENDI: 243, 383.
GASTER, Moses: 65.
GATZMEIER, Matthias: 824, 824.
GAUCHET, M.: 744.
GAULMIER, J.: 310, 312.
GEHLEN, Arnold: 498-501, 736, 791.
GELLNER, E.: 516.
GEMELLI, A.: 556.
GEMNISTI: 149.
GENER, Joan Baptista: 248.
GENOVESI [GENUENSE], A.: 258-259.
GENTILE, Giovanni: 391, 502, 724.
GENTZ, N. N.: 840.
GENTZEN: 321.
GERARD, J.: 597.
GÉRARD, Jacques: 403.
GERHARDT, C. J.: 174.

GERINDIS: 600.
 GERMA, Comte de Nieuwenaer: 86.
 GERTH, H.: 491.
 GERTH, H. I.: 491.
 GERUREZ: 384.
 GETHMANN-SIEFERT: 512.
 GETINO, L. Alonso: 600.
 GEYSER, J.: 529.
 GIBSON, A. B.: 170.
 GIDDENS, Anthony: 491.
 GIGON, O.: 54.
 GIL ALBERT, Juan: 323.
 GIL BERGÉS, Joaquín: 428.
 GIL CREMADES, José: 422.
 GIL DE ZARATE: 27, 276, 325, 365, 367, 373, 375-377, 387,
 689.
 GILBERT, N. W.: 83.
 GIL POLO, Gaspar: 156.
 GIL ROBLES: 563.
 GILSON, étienne: 35, 169-170, 502, 529, 613.
 GIMENO SACRISTAN, J.: 280, 494-496, 657, 723.
 GINEBREDÀ, Antoni: 729.
 GINER DE LOS RÍOS, Francisco: 395, 418, 422-423, 427,
 431-432, 560-561, 657, 691.
 GINER DE LOS RÍOS, Hermenegildo: 395.
 GINER, Salvador: 345.
 GLATZEL, Martin: 766, 769, 799.
 GLOCKNER, Hermann: 283-284, 319, 726.

GOBLOT, Edmond: 397-398.
GOBLOT, F.: 398.
GÖDEL, Kurt: 321, 734.
GODOY: 325, 688.
GOEBHARDT: 303.
GOETHE: 190, 204, 303, 461, 661, 670.
GOGNEL, E.: 170.
GOLANT, E. I.: 836.
GOLDMANN, Lucien: 502.
GOLDMANN, T.: 204.
GOLLWITZER, Helmut: 391.
GÓMEZ ARBOLEYA, Francisco: 599.
GÓMEZ DE LA SERNA: 371, 689.
GÓMEZ ECHEVARRÍA, S.: 637.
GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores: 422, 431.
GOMIS, Clara: 710-711.
GOMIS, J. B., O. F. M.: 598.
GOMPERZ, Th.: 54.
GONET: 600.
GONZALEZ ALVAREZ, Angel: 607, 612-614, 633.
GONZALEZ BARELA, J.: 342.
GONZALEZ BRAVO: 373.
GONZALEZ DE ARENTERO, Juan: 451.
GONZALEZ, Ireneo: 601.
GONZALEZ, J., S. J.: 601.
GONZALEZ, Juan Fernando: 428.
GONZALEZ-OLIVEROS, W.: 598.

GONZALEZ PAREDES, Ramón: 636.

GONZALEZ ROMERO, Ventura: 406, 408-410, 690.

GONZALEZ RUIZ, Feliciano: 552-553, 558.

GONZALEZ SEARA, Luis: 315.

GONZALEZ, Ventura: 27, 276.

GONZALEZ Y DÍAZ TURÓN, Ceferino: 439, 445-450, 691.

GONZALEZ Y GONZALEZ, Emilio: 552-553, 556-557.

GONZALO, A.: 384.

GOODMAN, Nelson: 501, 516, 751.

BORGIES de Leontinus: 113, 121, 381, 574.

GORIELOVA, G. P.: 840.

GÖRLAND, A.: 203.

GOTTSCHALK, H.: 512.

GOUDIN: 253, 255, 342-343, 600, 688.

GOUHIER, Henri: 170, 310, 315.

GOULD, F. J.: 315.

GOULDNER, Alvin W.: 491.

GRABMANN, Martin: 529, 598.

GRAF, Pablo: 598.

GRAMSCI, Antonio: 391, 500, 502, 661, 663-664.

GRANELL, Manuel: 579.

GRAUBNER, Hans: 204.

GRAYEFF, Felix: 204.

GREDT, Joseph: 529, 614.

GREEN, Otis H.: 141, 157, 179.

GRÉGOIRE, F.: 284.

GREGOR, M. J.: 204.

GRELLING, Kurt: 734.

GRIFFITHS, A. Phillips: 759.

GRIJOLJUK, T. S.: 503.

GROIZARD, Alejandro: 27, 277, 451-452, 455, 458, 534, 692.

GROSE, T. H.: 179.

GRUA, G.: 174-175.

GRUBER, H.: 315.

GRUENDER: 556.

GUALLAR SANCHO, Ismael: 655, 685.

GUARDIA, Josep Miquel: 442.

GUEBOS, A. I.: 840.

GUERDULT, M.: 170, 175.

GUERRERO, E., S. J.: 598.

GUERRERO SALOM, Enrique: 431.

GUETMANOVA, Alexandra: 840.

GUEVARA Y BASOAZABAL, Andrés: 358, 688.

GUHRAUER: 174.

GUIJARRO, Gabriel: 391.

GUILLEM I, "Kaiser": 308, 460, 467.

GUILLEM DE CERVERA: 34, 62-64, 68.

GUILLEM PAGES: 76.

GUILLÉN, Rafael: 412.

GUIU TERRENA [TERRE]: 77.

GÜNTHER, R.: 597.

GURMÉNDEZ, Carlos: 512.

GURVITCH, G.: 315.

GURVITSCH, Aron: 175.

GUSTA, M.: 74.

GUSTAFSSON, Lars: 825.

GUTHRIE, W. K. C.: 52.

GUTIERREZ, Pedro: 345.

GUTIERREZ Y DÍAZ, Agustín: 384.

G. [GUTIERREZ] ZULOAGA, I.: 251, 256.

GUY, Alain: 188, 248, 384, 422, 440, 633, 710.

GUY, Reine: 624.

GUZZO, A.: 205.

- H -

HAAS, H. J.: 769.

HAASE, C.: 175.

HABERMAS, Jürgen: 14, 16, 318-319, 391, 474, 476-478,
483-485, 489-490, 499, 501, 504, 513-514, 695-696,
698, 703, 733, 776, 779-780, 788-789, 796, 802,
809, 815.

HABY, René: 740.

HACKING, Ian: 17.

HAERING, Theodor: 284.

HAHN, Hans: 516, 519-520, 734.

HAHN-NEURATH, Olga: 734.

HALL, A. Rupert: 84.

HALL, Roland: 179.

HALL, S.: 392-393.

HALLER, G. L.: 731.

HAMANN, Johann Georg: 484, 699.

HAMBURG, Carl H.: 486.

HAMELIN, O.: 170.

HAMILTON: 321, 557.

HAMLIN, D. W.: 759, 761.

HAMSPHIRE: 698.

HANSON, Stephen F.: 84.

HARDIE, C. D.: 750.

HARDY, G. H.: 518.

HARE, Richard Mervyn: 501, 698.

HARLEN, Hasso: 734.

HARNECKER, Marta: 391, 733.

HARRIS, H. S.: 284.

HARRISON, Jonathan: 180.

HARTENSTEIN, G.: 203.

HARTIB, Samuel: 186.

HARTLAND-SWANN, John: 755.

HARTMANN, Eduard v.: 502, 596.

HARTMANN, Klaus: 391.

HARTMANN, Nicolai: 483, 500, 502, 577.

HARVEY: 244.

HAURÉAU, B.: 313.

HAUY: 311.

HAVEMANN: 674-675.

HAWKINS, R. L.: 315.

HAY, D.: 83.

HEALEY, John: 85.

HEARRNSHAW, F.: 83.

HECKMANN, Gustav: 35, 779.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: 13, 15, 18, 21, 23, 29, 31, 33, 41, 205, 214, 275, 277, 283-289, 292, 302-308, 315-316, 319, 386, 390-392, 394, 396-397, 442, 460, 467, 471-473, 478-479, 498, 500, 505, 508, 512-513, 524, 619, 679, 686, 719, 725-727, 742-743, 751, 793, 797, 801, 819-820, 827, 831, 835, 846.

HEGESIES: 131.

HEIDEGGER, Martin: 23, 277, 391, 402, 480, 498-500, 502-504, 507-508, 510-514, 577, 603, 661, 695-696, 701, 723, 735-736, 751, 802, 819-820, 827.

HEIDEMANN, Ingeborg: 205, 793.

HEIDTMANN, B.: 831.

HEIMSOETH, H.: 175, 205.

HEINE: 661, 670.

HEINECCIUS [HEINECID], J. G.: 258-259, 263-265, 270.

HEINRICH, D.: 205, 284.

HEINTEL, Erich: 793, 797.

HEINTEL, Peter: 203, 205, 707, 775, 784-785, 790, 792-794,
796-798, 800-804, 826, 831-832.

HEINZ, M.: 205.

HEISENBERG: 664.

HELFFERICH, Adolf: 63.

HELLER, Agnes: 83, 391.

HELLIN LASHERAS, José, S. I.: 599.

HELMHOLTZ: 517, 697, 734.

HELVETIUS [HELVECID]: 337, 383, 688.

HÉMON, F.: 313.

HEMPEL, Carl G.: 501, 516-517, 637, 696, 761.

HENCKMANN, Wolfart: 283.

HENGELBROCK, Jürgen: 707, 826, 828-830, 832.

HENRY, M.: 391.

HENSTRA, R. K.: 782.

HEPBURN, R. W.: 759.

HERACLIDES del Pont: veure PÒNTIC i'heraclidi.

HERACLIT: 285, 381, 507, 651.

HERBART, Johann Friedrich: 24, 38, 221, 275, 279-282, 320,
493, 722, 750.

HERBRAND: 321.

HERDER, Johann Gottfried: 190, 193-194, 361, 477, 699, 791.

HEREDIA SORIANO, Antonio: 327, 384, 422, 655.

HERILO: 131.

HERNÁNDEZ ESPINOSA, M. J.: 655.
HERNÁNDEZ i DOBON, Francesc Jesús: 44.
HERNÁNDEZ, Jesús: 578.
HERNÁNDEZ, P.: 599.
HERODOT: 291.
HERØFIL: 121.
HERRERO RECASENS, María Jesús: 655.
HERRMANN, Ulrich: 476.
HERTEL, G.: 390.
HERTER, H. L.: 54.
HERTZ: 518, 521.
HERTZ, P.: 516.
HERVET, Gentian: 85.
HERZ, Marcus: 198, 213.
HESQUELID, David [Hoeschelius]: 143.
HESSEN, Johannes: 529, 577.
HESYCHIUS: 56.
HEYEN: 477.
HIBBEN, John Grieg: 284.
HIEROCLES: 382.
HIERODEUS: 149.
HILBERT: 321, 501, 734.
HILFERDING, Rudolf: 502.
HILLMER, G. F.: 224.
HINOJOSA, E.: 450.
HINRICHS: 463.
HINTIKKA, Jaakko: 517.

HIPARQUIA: 131.

HIPOCRATES de Coos: 61, 121.

HIRST, Paul H.: 496, 701, 716, 757, 759, 761.

HITLER, Adolf: 523.

HOBBS, Thomas: 180, 383, 731, 753, 822.

HOBSBAWM, Eric J.: 391.

HOBSON, Peter R.: 757-759.

HÖFFE, Otfried: 777, 785.

HOFFMANN, A.: 170.

HOFFMANN, E. T. A.: 294.

HOFFMEISTER, J.: 284, 303, 306-307, 471-472, 727.

HOGREBE, W.: 205.

HOHLFELD, Paul: 394.

HÖLDERLIN: 284, 505, 513-514.

HOLLINS, T. H. B.: 759.

HOLMES, G.: 83.

HOLZ, H. Heinz: 175.

HOLZEY, Helmuth: 205, 795, 832.

HOMER: 118, 145.

HOMMES, Jakob: 391.

HONIGSWALD, R.: 83.

HONNETH, A.: 474.

HOOK, Sidney: 391, 637.

HORACI: 117.

HORKHEIMER, Max: 315, 318-319, 484, 498, 502, 698, 733,
791.

HOROWITZ, D.: 392.

HOROWITZ, Irving L.: 491.

HORVATH, Alexander: 529.

HOSPERS, J.: 516.

HOWALD, E.: 54.

HOY, David D.: 17.

HUBER, Jakob: 793.

HÜBSCHER, Arthur: 473.

HUFELAND: 200.

HUGARTE, Pedro Luis: 412.

HUGOTID: 103.

HÜHNERFELD, P.: 514.

HUICI MIRANDA, A.: 25.

HUIZINGA, J.: 83.

HUMBOLDT, Wilhelm von: 23, 31, 275, 287-288, 293, 295,
301-302, 305, 308, 396, 471, 477, 484, 512, 699,
736, 742.

HUME, David: 23, 50, 169, 175, 177, 179-182, 194, 204, 212,
222, 335, 383, 475, 500, 554, 574, 576, 590, 593,
619, 698, 717, 734.

MUNAYN IBN ISHAQ [/Joan Nici de Ysach, Johanici, Joanici,
Felip Patria, Johann, fill de Patrici/Houein]: 63,
65.

HUNT, R.: 392.

HUNTER, J. D.: 18.

HURLBUTT, Robert H.: 180.

HURTAÑO: 431.

HUSSERL, Edmund: 403, 476, 498, 500-501, 503, 577, 647,
679, 695, 715, 723.

HUSSON, Leon: 397.

HUTCHENSON, Francis: 179, 182, 383.

HYPPOLITE, Jean: 284, 392.

- I -

IAKOBSON, Romà: 733.
IBÁÑEZ MARTÍN: 606, 614.
IBÁÑEZ, Gaspar, marquès de Mondejar: 249.
IBN HAZM: 25.
IBN TUMLUS: 25.
IGLESIAS, Pablo: 560.
ILIEICHEV, P.: 840.
ILINA, T. A.: 840.
ILJIN, Iwan: 284.
ILLICH: 757-758.
ILNISKAYYA, I. A.: 840.
ILTING, K. H.: 51.
ÍMAZ, Eugenio: 475-477, 485, 500, 579.
IMMISCH, O.: 54.
INFANTE, Fernando: 27, 276, 369, 371, 689.
IRIGO, Baltasar: 243-244.
IOVCHUCK, M. T.: 835.
IRENEO, Sant: 382.
IRIARTE, Joaquín, S. I.: 599.
IRRIBARREN, Manuel: 603.
ISABEL I: 186.
ISABEL I [II d'Espanya]: 372, 375, 418, 689-690.
ISAIES: 79.
ISERN, Damián: 445.
ISHIGURO, Hidé: 175.
ISIDOR DE SEVILLA, Sant: 611.

ISTURIZ: 361-362, 387, 689.

ITELSON, E. I.: 836.

ITURRIOZ, Jesús: 599.

IZUZQUIZA, Ignacio: 194.

- J -

JACHMANN, Reinhold Bernhard: 199.

JACKSON, Philip W.: 20.

JACOB: 648.

JACOBI: 677, 727.

JACOBY, Gunther: 502.

JACOBO BOTOFREDDO: 264, 270.

JACQUIER, [Francesc]: 255, 260, 327, 342-343, 688.

JAEGER, Werner: 52-53, 57, 808.

JAEGGI, U.: 474.

JALABERT, J.: 175.

JAMBLIC: 149, 382.

JAMES, W.: 777.

JANER: 68.

JANET: 542.

JANET, Paul: 174, 313, 397.

JANIK, Alan: 516, 518.

JASCHE, Gottlob Benjamin: 12.

JASPERS, Karl: 170, 401, 498-501, 613, 716.

JAUME I, el Conqueridor: 25, 59-60, 62-63, 65, 67, 71, 731.

JAUME I, rei anglès-escocès: 186.

JAUME II, el Just: 34, 63, 65-68, 80.

JAUME, Sant: 71.

JEANSON, F.: 669.

JEHUDA BEN SALOMO AL-HARIZI: 64, 65.

JESSOP, T. E.: 179.

JESUCRIST: 65, 79, 91, 109, 165, 398.

JEVONS: 321.

JIVULASHBILI, V. V.: 840.
JIMÉNEZ BLANCO, José: 488.
JIMÉNEZ DELGADO, José: 86.
JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio: 422.
JIMÉNEZ-LANDI, Alberto: 430-431.
JIMÉNEZ REDONDO, Manuel: 14, 474.
JOAN I: 729.
JOAN II: 163, 165.
JOAN III, rei de Portugal: 730.
JOAN XXIII, Papa: 636, 664.
JOAN CANDONGE: 82.
JOAN DAMASCE: 80, 382.
JOAN DE BUR: 78.
JOAN DE GAL·LES: 82.
JOAN ESCOT: 382.
JOAN [PAN (?)] HISPANIC: 123.
JOAN, Honorat: 99.
JOAN ROIS DE CORELLA: 82.
JOAN, Sant [Baptiste]: 5.
JOAN, Sant [Evangelista]: 79.
JOBIT, Pierre: 423.
JOHNSON: 321.
JOHNSON, W. E.: 518.
JOLIS, Antoni: 142.
JOLIVET, R.: 529.
JONA, Rabi: 65.
JONAS, H.: 512.
JORDANA, Ricardo: 515.

JORGENSEN, J.: 516.

JOSEP, Sant: 585.

JOUFFROY, Théodore: 313-314, 372, 386.

JOVELLANOS: 325, 328, 331, 688-689.

JOYCE: 664.

JUAN FARSA, Manuel: 627.

JULIANO: veure JUSTINIA.

JUNG, G.: 597.

JURETSCHKE, H.: 367.

JUSTINIA [JUSTINIANDI]: 161.

JUSTI, Sant: 382.

JUTTA: 697.

JUVENAL: 88, 93, 122.

- K -

KABANOV, P. I.: 840.

KABITZ, W.: 175.

KAFKA: 664.

KABI: 719.

KAILA, E.: 516-517, 734.

KALTER, P.: 205.

KAMBARTEL, F.: 698.

KAMBARTEL, W.: 824.

KAMENKA, Eugene: 392.

KAMLAH, Wilhelm: 501, 698.

KANT, Immanuel: 9, 11-12, 23-24, 28, 31, 37, 50, 176, 178, 180, 191, 193-208, 210, 213-216, 218-239, 249, 279, 281, 284-285, 293, 302, 307, 320-321, 339, 361, 372, 383, 386, 396-397, 401, 421, 437, 442, 461, 469, 484, 486, 493, 500, 505, 507-508, 512-513, 518, 520, 554, 557, 572, 574, 576, 590, 619, 652, 662, 671-673, 679, 685, 689, 713, 717-718, 727, 730, 737, 758, 761, 791, 798-801, 820, 827.

KASTEN, Lloyd A.: 62.

KATZ, J. J.: 516.

KAUFMANN: 517.

KAUFMANN, Felix: 486.

KAUFMANN, Walter: 284, 727.

KAULBACH, Friedrich: 204-205.

KAUTSKY, Karl: 39, 502.

KAZANSKI, N. G.: 836.

KEATINGE, W. M.: 758.

KEDROV, Bonifati M.: 524, 836.

KEITARO AMANO: 491.

KELLER, L.: 54.

KELLER, Willy: 491.
KELLERMANN, B.: 203.
KEMMIS, Stephen: 318, 750.
KEMP, J.: 180.
KENNY, Anthony: 170.
KEPLER: 652, 686.
KERENYI, K.: 51.
KERGOMARD, J.: 398.
KETTERING, E.: 512.
KETTLE, A. C.: 392.
KEYNES, J. M.: 321, 518.
KEYSERLING, Hermann Graf: 501.
KHODOSS, C.: 645, 647.
KIERKEGAARD, S.: 513, 517, 619, 678, 697, 737, 791,
801-802.
KIMPEL, B. F.: 205.
KINKEL: 203.
KIRCHER: 244.
KIRCHMANN, J. H. von: 203.
KLAFKI: 790.
KLAGES, Ludwig: 501.
KLEIN, H.-D.: 793.
KLEIN, R.:
KLEIST: 294.
KLEMM, G.: 641.
KLEPER: 194.
KLIBANSKY, Raymond: 485.
KLIEBARD, H.: 494.

KLOSSOWSKI, Pierre: 35.
KNOBLOCH: 174.
KNUST, Hermann: 69.
KOETSLER, Arthur: 84.
KOHLEBERG, L.: 757, 769.
KOHLEBERG, Oskar: 310.
KOJEVE, Alexandre: 205, 284.
KOLAKOWSKI, Leszek: 317-318.
KOMMER: 795.
KÖNIGG, René: 491.
KONSTANTINOV: 674.
KOPNIN, Pável V.: 836.
KÖPPEN, Karl Friedrich: 463.
KOPFER, J.: 203, 205.
KOREN, H.: 392.
KÖRNER, Stephen: 205, 752.
KORSCH, Karl: 392, 498, 502.
KOSIK, Karel: 392.
KOYRÉ, Alexandre: 17, 84.
KRAFT, Victor: 516, 734.
KRÄMER, H.-J.: 53-54.
KRAUS, Christian Jacob: 224.
KRAUS, Karl: 518.
KRAUSE, Karl Christian Friedrich: 23, 190, 276, 389,
393-395, 421-423, 439, 474, 691.
KREMER-MARIETTI, Angèle: 315.
KRING, Hermann: 785.
KRISTELLER, Paul Oskar: 83.
KRONER, Richard: 284.

KRONER, S.: 205.

KRÖNERT, G.: 175.

KRÜGER, G.: 55, 205.

KRUGLIZK, M. I.: 840.

KUBE, Jörg: 53.

KUDRIATSEV, T. V.: 839.

KUHN Thomas S.: 17, 84, 494, 697, 780.

KULENKAMPFF, U.: 205.

KULPE: 205.

KUNZLI, R.: 824.

KURZWEIL, E.: 18.

- L -

LABARRIERE, P. J.: 284.

LABERTHONNIERE, L.: 170.

LABRA: 538.

LACAN: 717.

LACHELIER, Jules: 396-398.

LACHIEZE-REY: 205.

LACISDES: 129.

LACOMBE, Olivier: 624.

LACQUE-LABARTHE, Ph.: 512.

LACROIX, Jean: 315, 711.

LACTANCI: 382.

LABRIOLA, Antonio: 502.

LA FAYETTE: 311.

LAGNEAU, Jules: 396, 398-401, 403-404.

LAGRANGE: 311.

LAIN ENTRALGO, Pedro: 602-603, 615, 626-628, 636, 670.

LAINO, B. M.: 180.

LAIR, Adolphe: 313.

LAIRD, John: 180, 502.

LAKANAL, Joseph: 311, 731.

LAKATOS, I.: 494, 697.

LAMARTINE: 405.

LAMBERT: 313.

LAMBERT, L.: 313.

LAMI: 313.

LAMO DE ESPINOSA, Emilio: 491.

LAMPILLAS, Francesc Xavier: 248.

LAMUELA, Xavier: 69.
LANDSBERG, P. L.: 54.
LANFRANCO: 382.
LANGEBECK, Klaus: 782-783, 792, 824.
LANGERON, Roger: 313.
LANGREBE, Ludwig: 392.
LAD-TSEU: 381.
LAPIE, Paul: 397-398.
LAPLACE: 311, 731.
LAPOINTE, François H.: 403, 515.
LAPORTA, Francisco J.: 427, 431.
LAPORTE, J.: 170.
LARGO CABALLERO: 578.
LAROMIGUIERE, Pierre: 313-314, 372, 384, 689, 731.
LASALA Y COLLADO, Fermín: 27, 277, 436, 691.
LASK: 577.
LASSALA, Manuel: 246.
LASSON, Georg: 283-284.
LAVELLE, Louis: 502.
LAWRENCE, D. H.: 756.
LAWRENCE, N. M.: 758.
LAYNEZ CERDEÑA, María Eugenia: 767.
LAZEROWITZ, Moritz: 500, 666.
LEAL, A.: 315.
LEAL, Juan, P.: 345.
LÉBEDIEV-POLIAŃSKI, P.: 525.
LEBEK, E.: 642, 748.
LEBRUN, G.: 205.

LECLERCQ, J.: 613.

LEDESMA RAMOS, Ramiro: 603.

LEEUW, K. v. d.: 769, 830.

LEFEBVRE, Henri: 170, 284, 392, 502, 669.

LEFEBVRE, Roger: 170.

LEFRANC, J.: 642, 748.

LEHEC, C.: 310.

LEHMANN, G.: 205.

LEHMANN, K. H.: 203.

LEHMANN, H.: 203.

LEHMANN, R.: 284.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm: 13, 23, 50, 169, 174-176, 189,
194, 198, 205, 244, 260, 294, 321, 383, 386, 522,
574, 590-591, 619, 652, 677, 730, 734.

LENIN, V. I.: 23, 277, 285, 390, 502, 524-525, 527, 661,
664, 732-733, 835-836.

LENK, K.: 310, 733.

LEO, Heinrich: 463.

LÉONARD, A.: 284.

LEONARDI: 421.

LEOPOLD II [I de Rússia]: 231.

LERENA, Carlos: 316, 317, 328, 778.

LERIDANT [LE RIDANT], Pedro: 253-254.

LERNER, I. I.: 836-837, 839.

LEROUX, Pierre: 731.

LEROY, A. L.: 180.

LE ROY, Edouard: 501.

LEROY, M.: 170.

LERROUX: 567, 576-577.

LERSUNDI: 411.

LE SENNE, René: 502, 613.

LESSING: 201, 294, 335.

LEUCIP d'Abdera: 128, 381.

LEVERT, Paul: 401.

LÉVI-PROVENÇAL: 25.

LEVINA, M. M.: 836-837.

LEVINAS, E.: 512, 791.

LEVINE, A.: 205.

LÉVI-STRAUSS: 664, 717, 791.

LEVY, J.: 51.

LÉVY-BRUHL, Lucien: 315.

LEWIN, Kurt: 486.

LEWIS, C. I.: 516.

LEWIS, John: 390, 392.

LEX: 840.

LEY, Hermann: 205.

LIARD, Louis: 397-398.

LIBERATORE, Mateo: 444.

LICHTEIM, George: 392.

LICHTENBERG: 466.

LICHTENSTEIN, Martin Hinrich Carl: 473.

LIDURG, el Iacedemoni: 123.

LIDDELL, E. A.: 205.

LIEBER, M.: 740.

LIEBRUCKS, Bruno: 695.

LIESHOUT, H. van: veure VAN LIESHOUT, H.

LIMOGES, C.: 669.

LINARES HERRERA, A.: 577.

LINDNER: 195.

LINEUS: 113.

LINSKY, L.: 516.

LINUS: 113, 116, 118.

LINUS EUBI: 114.

LIONOR de Castella: 60.

LIPMAN, Matthew: 43, 707, 764-769, 774-775, 804.

LISSARAGUE, Salvador: 625.

LISSER, K.: 205.

LIST, Elisabeth: 794.

LISTA, Alberto: 338, 367.

LITT, Theodor: 284, 498, 501.

LITTRÉ, E.: 315, 731.

LIUDKEVITCH, Z.: 836.

LIZANO ORDOVAS, Miguel: 766.

LIZARRAGA, Gabino: 421.

LLABRÉS I QUINTANA, Gabriel: 61-63, 66-67.

LLANO CIFUENTES, Alejandro: 685.

LLANOS, A.: 52.

LLARO, Joaquim: 353.

LLEDO INIGO, Emilio: 16, 52.

LLED XIII: 445, 529, 563.

LLEÒ, tirà de Flasiis: 126.

LLINARES, Armand: 63, 81, 82.

LLOBET, Mestre: 164.

LLOPIS, Rodolfo: 559-560, 563, 565.

LLDRENC, el Magnífic: 83.

LLDRENS I BARBA, Xavier: 248, 475.

LLUC, Sant: 269.

LLUCA PAPIRI CURSOR: 115.

LLUÍS XVI: 224.

LLUÍS XVIII: 313.

LLUÍS FELIP: 314, 405.

LLULL, Ramon: veure RAMON LLULL.

LOBKOWICZ, N.: 392.

LOCKE, John: 23, 50, 169, 174, 177-180, 182, 191, 219, 327,
335-336, 339, 372, 383, 590, 619, 688, 778.

LODETTI-BOYER, M.: 647, 649.

LODGE, R. C.: 750.

LOEWENTHAL, A.: 64.

LOEWY, Heinrich: 734.

LOMBARDO-RADICE, L.: 724.

L. [LÓPEZ] ARANGUREN, José Luis: 377, 434, 653, 670, 711.

LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique: 685.

LÓPEZ ESTRADA, Fr.: 141, 157.

LÓPEZ GUERRA, Luis: 639.

LÓPEZ, Juan Pablo: 625.

LÓPEZ-URIBE Y OSMA, José: 338, 689.

LÓPEZ Y MARTÍNEZ, Pedro María: 540.

LORA CERDA, Santos: 769.

LORA TAMAYO: 27, 278, 638, 650, 653, 694.

LORENZ, Konrad: 698.

LORENZ, Kuno: 703.

LORENZEN: 795.

LORENZEN, Arnold K. D.: 795.

LORENZEN, Paul: 501, 698.

LORIS, Ioannes Dymas: 146.

LOUIS ALEXANDRE, Comte de Foucher de Careil: 169.

LÖWENHEIM: 321.

LDWISCH, D. J.: 203.

LÖWITH, Karl: 284, 315, 392, 512, 695.

LOWY, Michael: 392.

LÜBE, Hermann: 503, 777.

LUCA: 61.

LUCILI: 574.

LUCKMANN: 791.

LUCRECI: 149, 574.

LUKACS, Georg [György]: 284, 289, 392, 498, 500, 502, 661,
732.

LUKIANOV, A. T.: 840.

LUMBRERAS, Joaquín: 342.

LUNACHARSKI, A.: 525.

LUXEMBURGO, Rosa: 502.

LUZAN: 243.

LUZURIAGA, Lorenzo: 27, 278, 561, 693.

LYOTARD, J. F.: 740, 744.

- M -

MAAS: 200.

MABBOTT, J. D.: 759.

MACCAULEY, Clay: 394.

MACCOLL: 321.

MACDONALD, M.: 516.

MACER: 61.

MACH, Ernst: 516-517, 519, 697, 734.

MACHEREY, Pierre: 733.

MACHO, Thomas H.: 707, 775, 784-785, 792-794, 796-799,
802-805, 826, 831-832.

MACINTYRE, A. C.: 392.

MACKINTOSH, R.: 284.

MADINIER, Gabriel: 313, 397, 401.

MADURELL I MARIMÓN, Josep M.: 168.

MAESTRE, Agapito: 512.

MAEZTU, María: 486.

MAGUIRRE, J.: 392.

MAHNKE, Dietrich: 175.

MAHONEY: 83.

MAIER, Anneliese: 17.

MAIER, Heinrich: 52.

MAIGNAN, E.: 243.

MAIMÓNIDES: 619.

MAINTYRE, A.: 516.

MAJMUOV, M. I.: 836-837, 839.

MAKARENKO, A.: 758.

MAKSIMOVA, V. N.: 839.

MALCOLM, Norman: 522, 698.

MALEBRANCHE: 175, 383, 574, 590, 677.
MALTER, R.: 203, 799.
MALUSCHKE, G.: 284.
MANDEBILLE: 182.
MANDEL, Ernst: 392.
MANDONNET, P.: 529.
MANDROU, Robert: 83.
MANES: 382.
MANET, P.: 744.
MANIL.: 114.
MANJÓN: 604.
MANNHEIM, Karl: 310, 488, 732.
MANSER, G. M.: 529.
MANTEIGA, E.: 598.
MANUCI, Paulo: 159.
MANUEL: 574.
MANYA, Joan: 600.
MAQUIAVEL [Niccolò Machiavelli]: 444, 729, 731, 828.
MARARÓN, Gregorio: 598, 711.
MARAVALL, José María: 413-414.
MARC, A., S. J.: 613.
MARC AURELI: 574, 791.
MARC FISÓ: 134.
MARCEL, Gabriel: 401-403, 500.
MARCH, Blanca [Blanquina]: 86.
MARCH, Enric: 92.
MARCH, Juan: 612.
MARCH Y BATTLES, J. M., S.J.: 71.

- MARCIAL: 96.
- MARCO, Juan Pablo: 603.
- MARCOS MARÍN, F.: 62.
- MARCUCCI, S.: 205.
- MARCUSE, Herbert: 284, 315, 318, 392, 502, 512, 695, 698.
- MARC-WOGAU, K.: 205.
- MARECHAL, J.: 529.
- MAREK, F.: 391.
- MARENSE, H.: 315.
- MARESCA, Mariano: 394.
- MARGARIDA AUGUSTA: 730.
- MARIA CRISTINA, regent: 359, 689.
- MARÍA ORODEA, Plácido: 384.
- MARIA TERESA: 230.
- MARIA TUDOR: 104, 730.
- MARIA, Verge: 97, 355, 585, 610.
- MARÍAS, Julián: 539, 625-626, 735.
- MARINKO, I. I.: 840.
- MARIOTTE: 762.
- MARITAIN, Jacques: 502, 529, 624-626, 716, 751.
- MARIUS TERENCE VARRO: 92, 107, 114.
- MARKOV: 840.
- MARKUS, György: 392.
- MARQUARD, O.: 791, 803.
- MARQUES DE ALHUCEMAS: veuure GARCÍA PRIETO.
- MARQUES DE CONDORCET [Marie Jean Nicolas Caritat]: 311,
331, 334-335, 688.
- MARQUES DE SARDOAL: 438.

- MARQUES DE SOMERUELOS: veure SOMERUELOS, Marques de.
- MARQUES DE VILLATORCAS: 243.
- MARRERO SUAREZ, Vicente: 602, 625-626.
- MARROU, H.: 52.
- MARSCH, R. Ch.: 522-523.
- MARSENNE: 189.
- MARSILI FICINO: 149.
- MARTEL, Miguel: 327, 337-338, 358, 688.
- MARTEN, R.: 512.
- MARTENS, Ekkehard: 30, 707, 769, 775-784, 790-795, 799-800,
804-811, 813, 826, 829, 832.
- MARTÍ DE BARCELONA, P.: 82.
- MARTÍ D'EIXALA, Ramon: 248, 353, 360, 371-372, 475.
- MARTÍ DE VICIANA: 70.
- MARTIN, Br.: 394.
- MARTÍN BUEZAS, Fernando: 422.
- MARTIN, G.: 175, 203, 205.
- MARTIN, Jane Roland: 756.
- MARTIN, Raymundi Josephi: 71.
- MARTÍNEZ, Alonso: 27, 276, 411.
- MARTÍNEZ ARAMÓN, A.: 77.
- MARTÍNEZ BARRIO: 567.
- MARTÍNEZ CAMPOS: 429, 434.
- MARTÍNEZ, Crisóstom: 244.
- MARTÍNEZ, Cruz: 27, 278, 684.
- MARTÍNEZ CUADRADO, Miguel: 420, 430, 535, 543-544.
- MARTÍNEZ DE LA ROSA: 326, 336.
- MARTÍNEZ DRAKE, L.: 655.
- MARTÍNEZ FREIRE, Pascual: 685.

- MARTÍNEZ GUZMAN, Vicent: 769.
- MARTÍNEZ LLANTADA, Marta: 838, 840.
- MARTÍNEZ, Manuel, P.: 354, 688.
- MARTÍNEZ NAVARRO, Emilio Ginés: 769.
- MARTÍNEZ MARZOLA, Francisco: 392, 503.
- MARTÍ Y ZARAGOZA, Manuel: 243.
- MARTORELL, Joanot: 60.
- MARVIN, F. S.: 315.
- MARX, Karl: 13, 23, 226, 234, 259, 276, 284-285, 287, 289, 293, 315, 389-393, 402, 463, 474, 491, 500, 525-526, 587, 661, 664, 679, 710, 717, 719-720, 731, 733-734, 791, 801-802, 820, 835, 847.
- MARX, W.: 284.
- MARXSHRUV, A. G.: 840.
- MASÓ, Salustiano: 682.
- MASOLIVER, Alexandre: 82.
- MASSO TORRENTS, J.: 65.
- MASTELLONE, S.: 313.
- MASTERMAN: 494.
- MATA I FONTANET, Pere: 442.
- MATCZAK, S. A.: 179.
- MATE, Reyes: 512.
- MATEU: 61, 78.
- MATEU, Joan, síndic: 167.
- MATEU GUIMERA D'AGRIGENTO, Fra: 72.
- MATEU LLOPIS, F.: 598.
- MATHIS, René: 315.
- MATIUSHKIN, A. M.: 839.
- MAUCHAUSSAT, Gaston: 397.

MAUND, Constance: 180.

MAURA, Miguel: 456, 564.

MAUSBACH, Joseph: 529.

MAUTHNER: 518.

MAXIMILIA I: 288.

MAXWELL: 697.

MAXWELL, G.: 515.

MAYANS Y [MAIANS I] SISCAR, GREGORI: 29-31, 37-38, 50,
84-87, 97, 114, 143-144, 155, 243-244, 246,
248-256, 261.

MAYANS Y SISCAR, Joan Antoni: 255.

MAYOR, Manuel: 540.

MAYORDOMO, A.: 584.

MAYZ VALLENILLA, E.: 205.

MAZZED, J. A.: 83.

MCDUGALL: 749.

MCGUINES, Brian: 517.

MCLELLAN, David: 392.

MCTAGGART, E. M.: 284.

MCTAGGART, John Ellis: 502.

MCTAGGART, J. M.: 284.

MEDINA, Jaume: 84.

MEHLIS, Georg: 315.

MEHRING, Franz: 392, 502, 719.

MEIER: 196.

MEINVIELLE, Julio: 625.

MELANCHTON: 477.

MELCIER PRAT, Josep: 360.

MELDE, Horst: 818.

- MELÉNDEZ VALDES, Juan: 327.
- MELENDRES, Jaume: 316, 318.
- MELICH, Joan Carles: 710-711.
- MELLIN: 203.
- MELLIZO, C.: 180.
- MELNICK, A.: 205.
- MÉNDEZ BEJARANO, Mario: 338.
- MENDIVE, José: 451.
- MENDIZABAL: 361-362, 689.
- MENEDEMUS: 131.
- MENÉNDEZ PIDAL, Jimena: 541.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: 541.
- MENÉNDEZ REIGADA, Ignacio: 600.
- MENÉNDEZ Y PELAYO, Marcelino: 38, 141, 146, 156, 250, 261, 271, 338, 342, 356, 358-359, 372-373, 376, 602, 611, 625..
- MENIPUS FENIX: 131.
- MENGER, Carl: 734.
- MENGER, Karl: 734.
- MENZER, P.: 205.
- MERCIER, Désiré-Joseph: 23, 277, 502, 529-530, 607.
- MERCURI, l'egipci: 123.
- MERCURI TRIFONI: 120.
- MERKLE, Karl: 63-64.
- MERLAN, Ph.: 54.
- MERLÍ: 77-78.
- MERRILL, K. E.: 180.
- MERSENNE, R. P.: 171, 173.
- MERTON, Robert K.: 84.

MESNARD, Pierre: 83.

MESSER, Augusto: 315.

MESTRE, Antonio: 38, 155-156, 244, 248-249, 252.

METROCLES: 131.

METZGER, Hélène: 17.

MEUMANN: 818.

MEYEN, Eduard: 463.

MEYER, A. G.: 392.

MEYER, W. J.: 280.

MEYER, Wolf: 477.

MEYERSON, émile: 17.

MICHAELIS: 477.

MICHEL, Karl Markus: 18.

MICHELET, Karl Ludwig: 725.

MIETHE, T. L.: 529.

MIGUEZ, J. A.: 397.

MIKKOLA, E.: 642.

MILA I FONTANALS: 248.

MILANI: 711.

MILCIÁDES: 130.

MILL, John Stuart: 180, 315-316, 319, 321, 474-476, 482,
557, 698, 731, 734.

MILLAN PUELLES, Antonio: 614, 685.

MILLAS VALLICROSA, J. M.: 81, 598.

MILLER, J.: 732.

MILLER, Oscar W.: 205.

MILLET, Louis: 397.

MINGAZOV, E. I.: 840.

MINGUIJÓN, S.: 601.

MINISTRAL I MASIA, Jaume: 604-605, 615.
MINUS, el cretenc: 123.
MIQUEL I PLANAS, R.: 70, 729.
MIRET I SANS, J.: 67.
MISCH, Clara: 476.
MITRANY, D.: 392.
MITTELSTRASS, J.: 698, 789, 824.
MOCHALOVA, N. M.: 837, 840.
MOHAMMED IBN 'ALI AL-ANSARI: 63.
MOISES: 112, 664.
MOISES BEN MAHMAN (BONASTRUC DE PORTA): 71.
MOLAS, Joaquim: 63.
MOLDENHAUER, Eva: 18.
MOLINA, E.: 316.
MOLINÉ: 68.
MOLINONUEVO, José: 203.
MOLINS DEL REY, D.: 597.
MOLL, Eich: 642.
MON: 372.
MONCADA, Angela: 86.
MONDOLFO, Rodolfo: 83, 392.
MONERS I SINYOL, Jordi: 578, 587.
MONGE: 311.
MONGIN, Oliver: 707, 739-741, 743-744, 775.
MONLAU, P. Felip: 360, 442.
MONLLOR, Joan Baptista: 141.
MONOD: 791.
MONTAIGNE, Michel de: 383, 648, 678.

MONTALVO: 431.

MONTEFIORE, A.: 517.

MONTERO MOLINER, Fernando: 205, 672.

MONTERO RÍOS: 27, 277, 451, 691.

MONTERO DÍAZ, Santiago: 611-612, 653.

MONTES, Eugenio: 601.

MONTESINOS, Pablo: 367.

MONTESQUIEU: 327, 342.

MONTSERRAT, Cebrià: 77.

MONTURIOL I ORELLANA, Narcís: 412.

MOOG, Willy: 284.

MOORE, George E.: 518, 698, 762.

MOORE, T. W.: 759-760.

MORALES, J. C.: 682.

MORAVIA, Sergio: 310.

MORCHEN, H.: 206.

MOREAU, Joseph: 19, 54, 175.

MOREL-FATIO, A.: 68.

MORENO ESPINOSA, Alfonso: 395.

MORET: 431.

MORGAN, Convy Lloyd: 502.

MORICE, G. P.: 180.

MORO, Aldo: 845.

MORO, Tomás [More, Thomas]: 104, 186, 729, 828.

MORRIS, Charles W.: 516-517.

MORRIS, I.: 758.

MOSCHETTI, A. M.: 315.

MOSSNER, E. C.: 180.

MOSTERT, Pieter: 769, 830.

MOUNIER, E.: 711, 717.

MOURELOS, Georges: 315.

MOUSOPOULOS, E.: 206.

MOYA VALGARÓN, Carlos: 315, 488.

MOYANO, Claudio: 27, 276, 344, 361, 411, 413-417, 432,
434-435, 545, 690.

MOZART, A.: 461.

MUGICA, P.: 599.

MUGUERZA, Javier: 516, 729.

MULDER, Henk L.: 517.

MULET, Francesc: 242.

MULLER, Gustav Emil: 284.

MULLER, Kurt: 174-175.

MULLER-LYER: 734.

MULLER, Max: 695.

MULLER, Michael: 816, 822, 824.

MUNTANER, B.: 69.

MUÑOZ ALONSO, Adolfo: 614.

MUÑOZ CAPILLA, José de Jesús: 337-338, 688.

MUÑOZ, Jacobo: 518.

MUÑOZ, Joan Baptista: 255.

MUÑOZ SAENZ, C., O.S.A.: 258.

MURATORI: 254.

MURE, G. R. G.: 284-285.

MURPHY, J. G.: 206.

MUSCHEMB.: 327.

MUSGRAVE, A.: 494.

MUSIL: 664.

MUSSOLINI, Benito: 611.

- N -

NABERT, Jean: 401.
NADAL, Jordi: 430.
NADEAN, Robert: 486.
NAGEL, E.: 516.
NAGL-DOCEKAL, H.: 793.
NAGL, Ludwig: 203, 794.
NAPOLEO: 294, 303, 312, 731.
NARVAEZ: 373, 405, 413, 689.
NASH, P.: 758.
NASHBIN, F. F.: 840.
NASSIF: 724.
NATKIN, Marcel: 734.
NATORP, Paul: 170, 206, 483, 486, 724.
NAULIN, P.: 401.
NAUSÍFANES: 128.
NAVARRO FLORES, M.: 543.
NAVARRO, Jaume, prevere: 164-167.
NAVARRO ZAMORANO, Ruperto: 421.
NEBE, A.: 597.
NEBOT, Celedonio: 348, 351.
NÉDONCELLE, M.: 401.
NEBRI, Antimo: 315.
NEBRI, Antonio: 90, 392, 845, 847.
NEGRO PAVON, Dalmacio: 315.
NEST, Oskar: 285, 316.
NELEP, A. T.: 837.
NENARÓKOV, Albert: 525.

NERÓ: 122.

NERVI, Joan Teodor: 107.

NESKE, G.: 512.

NESMESDESMARETS, R.: 313.

NEURATH, Otto: 501, 516-517, 519-520, 699, 734.

NEWTON, I.: 180, 182, 194, 213, 244, 518, 652.

NICKERSON, Raymond S.: 769, 773.

NICOL, Eduard: 579.

NICOLAU EIMERIC: 72.

NICOLAU ROSSELL: 72.

NICOLAUS, Martin: 392.

NICOLIN, F.: 283.

NICOMAC: 778.

NIEBUHR: 295.

NIETHAMMER, Friedrich Immanuel: 288, 303-305, 307, 797.

NIETZSCHE, F.: 23, 193, 277, 284, 389, 392, 402, 460,
467-471, 474, 505, 512-513, 619, 736-737, 802,
820.

NIEUWENHUIS, Jacob: 395.

NIKANDROV, N. D.: 837.

NINK, C.: 285.

NISBET, R.: 316.

NIZAMOV, R. A.: 837.

NOCEDAL, Cándido: 331.

NOÉ: 112.

NOEL, G.: 285, 397.

NOLTE, E.: 512.

NOMIUS, I'onesicriti: 131.

NORAVCSIK, J. M. E.: 680.

NORDHOFEN, Eckhard: 794.

NORTON, David Fate: 180.

NOVELLA, Francisco: 143.

NOXON, James: 180, 182.

NUIX, Joaquin: 348, 351.

NUMA POMPILI: 123.

NUNYES, Pere Joan [Núñez, Pedro Juan]: 28, 30, 36-37, 49,
76, 141-158, 250, 254.

NUNN, Percy, Sir: 749.

NUÑEZ RUIZ, D.: 316.

NUÑEZ, Toribio: 343, 361.

NYS, D.: 529.

- 0 -

OAKESHOTT, M.: 759.

OCELO: 381.

OCKHAM LOCKAM, Guillem d': 652, 686.

O'CONNOR, D. J.: 716, 724, 750-752, 760-762.

ODELL, S. Jack: 697.

O'DONNELL: 690.

DELMÜLLER, Willi: 785, 787.

OESER, E.: 793.

OISERMANN, T. I.: 204, 392, 835.

OKON: 840.

OLESTI, Josep: 710-711.

OLGIATI, Francesco: 392.

OLIU, Père Joan: 735.

OLIVER, Jaime: 348, 352.

OLIVER, Pere Joan: 142.

OLLÉ-LAPRUNE, L.: 313.

OLLMAN, B.: 392.

OLWER, Nicolau d': veure D'OLWER, Nicolau.

O'MALLEY: 285.

OPPENHEIMER: 664.

ORIGENS: 382, 477.

OROSI: 335.

OROVIO, Manuel (de): 27, 276, 417-418, 421, 429-433, 438,
690-691.

ORQUIN, Jean-Claude: 716.

ORS, D': veure D'ORS.

ORTEGA Y GASSET, José: 170, 175, 193, 281, 501, 539,
541-542, 561, 579, 603, 613, 616, 625-627, 663,
674, 711, 735.

ORTÍ Y LARA, Juan Manuel: 422, 439-445, 691.

ORTS, Pedro Juan: 412.

ORTUINO, Juan: 270.

OSCANYAN, Frederick S.: 764, 766-768.

OXENSTIENA: 189.

OVEJERO, Andrés: 563.

OVIDI: 73, 88, 96, 116, 163.

- P -

PACIOS LÓPEZ, Arsenio: 35, 640, 643.

PAGES, Amédée: 82.

PALACÍN, Valero: 445.

PALACIO, J. M.: 597.

PALACIOS, Jesús: 778.

PALACIOS, José Miguel: 203.

PALACIOS, Julio: 626.

PALACIOS, Leopoldo Eulogio: 600, 607, 625-626, 685.

PALANCA: 428.

PALIARD, Jacques: 401.

PAL-LADI: 70.

PALMES, Fernando María: 552-554, 556.

PALOP JONQUERES, P.: 52, 680.

PANIKER, R.: 613.

PANUELAS: 434.

PAP, A.: 515-516.

PAPAIOANNOU, Kostas: 285.

PAPIAS: 103.

PARACELSO: 383.

PAREYSON, L.: 206.

PARÍS, Carlos: 603, 614, 626.

PARKINSON, G. H. R.: 175, 516.

PARMENIDES d'Elea: 125, 128, 381, 651.

PASCAL, B.: 747, 791.

PASCAL, G.: 648.

PASCASI BERSELI: 86.

PASCH: 734.

PASCUAL, Eusebi: 168.
PASQUAL, Bartomeu-Joaquim: 142.
PASQUALUCCI, P.: 206.
PASSMORE, J. A.: 180, 516, 759.
PASTOR DíEZ, Nicomedes: 27, 33, 276, 371, 387, 690.
PASTOR Y FUSTER, Justo: 142-145, 157, 258.
PATON, H. J.: 206.
PATRIN, V. P.: 840.
PATXOT: 71, 597.
PAU CRISTIA: 71.
PAU, Sant: 79.
PAVIA: 423, 428-429.
PAYERO, José: 345.
PAZZI, Mario de': veure DE'PAZZI, Mario
PEANO, Giuseppe: 321, 501, 557, 734.
PEARS, D. F.: 180, 516.
PÉCAUT, Félix: 397-398.
PECCORINI LETONA, Francisco: 637.
PECES-BARBA, G.: 626.
PEDRO DE ARAGON: 72.
PEIRCE, Ch. S.: 321, 698, 776-777, 782.
PEIRE OLIEU [OLIVI]: 78.
PELLEGRINI: 711.
PEMARTÍN, José: 601, 604-605.
PENELHUM, Terence: 180.
PERA-RUIZ, Henry: 707, 739-740, 745-747, 775.
PEPERZAK, Adrien: 285.
PERATALLADA [ROCATALLADA]: 77.

- PERE II, el Gran: 60, 62.
- PERE IV: 80.
- PERE ALERIG: 78.
- PERE ALFONS: 69.
- PERE DE LENA: 77.
- PERE LESPLANES: 76.
- PERE LOMBARD: 382.
- PERE ROSELL: 76.
- PERE, Sant: 79.
- PERE SAPLANA: 69.
- PERE TOMAS: 77.
- PERES, André: 748.
- PÉREZ BALLESTAR, Jorge: 637.
- PÉREZ BAYER, F.: 62, 256-257, 325.
- PÉREZ EMBID, Florentino: 625.
- PÉREZ GALAN, Mariano: 561-562, 565.
- PÉREZ GOMEZ, A.: 280.
- PÉREZ GOMIS, José: 595.
- PÉREZ HERNANDEZ, E.: 450.
- PÉREZ, Joan Baptista, bisbe de Sogorb: 249.
- PÉREZ, Julián: 249.
- PÉREZ NAVARRO, Francisco: 626.
- PERIER, Carlos: 450.
- PERKINS, David N.: 769, 773.
- PERLS, Hugo: 55.
- PEROVSKI, E. I.: 837
- PERPINYA, Pere Joan: 142.
- PERRY, Leslie H.: 759.

PERSI: 212.

PESET REIG, José Luis: 38, 251, 253, 256, 324.

PESET REIG, Mariano: 38, 251, 253, 256, 324.

PESTALOZZI, Johann Heinrich: 24, 38, 219, 221, 275, 279,
281-282, 296, 303, 320, 361, 486, 722, 778.

PESTON, J.-P.: 287.

PETER, J.: 316.

PETERS, Richard Stanley: 496, 701, 716, 723, 752-760.

PETIT SULLA, José: 316.

PETRARCA: 69.

PETROVIC, G.: 392.

PETRUS EGIDIUS: 146.

PETZALL, A.: 516.

PEUCKERT, W. E.: 174.

PFANDER, R. Alexander: 284, 501, 577.

PHILIBERT, M.: 648.

PHILIP, J. A.: 52.

PHILONENKO, Alexis: 206, 473.

PIAGET, Jean: 396, 404, 669, 672, 739.

PICAVET, F.: 310.

PICO DE LA MIRANDOLA: 383.

PICASSO: 664.

PICAVEA, Macías: 458.

PICKL, Dietmar: 794.

PIDAL, Pedro José: 27, 276, 358, 361, 373, 375-377, 385,
387, 406-408, 689.

PIDAL Y MON, Luis [Alejandro]: 27, 277, 434, 437-439,
450-451, 458-459, 691.

PIDKASISTI, P. I.: 840.

PIERI: 734.

- PIERIUS: 118.
- PIERNAS: 431.
- PIERSOL, W.: 401.
- PILES IBARS, A.: 25.
- PILLOT, F.: 397.
- PI MARGALL: 427-428.
- PINID: 270.
- PIN Y SOLER, J.: 84, 86, 597.
- PINÓS I DE BALLESTER, Beatriu de: veure DE PINÓS I DE BALLESTER, Beatriu.
- PIOBETTA, J.-B.: 384.
- PIRLIEPSKI, D. K.: 840.
- PIRRÓ: 381, 678.
- PISCHEL, Giuliano: 392.
- PITAGORES de Samos: 51-52, 61, 113, 115, 117, 121, 126-127.
- PITCHER, G.: 759.
- PIUS XI: 565, 609.
- PIZAN, Manuel: 683.
- PLAASS, P.: 206.
- PLANCK, Max: 664, 776.
- PLANTINO [PLATINO]: 159.
- PLATÓ: 49, 51-55, 67, 72-73, 103, 107, 110, 117, 119, 124-126, 129, 131, 147, 252, 381, 402, 508, 511-513, 572, 574, 590, 619, 651, 664, 679, 697, 726, 729-730, 737, 747, 750, 758, 762, 776-777, 781, 789, 791, 800-801, 819-820.
- PLAUTUS: 100.
- PLEJANOV, Georgy: 502.
- PLESSNER, Helmuth: 501, 736.
- PLETHONEUS: 149.

PLETNIIOV, F.: 525.
PLINI: 86, 92, 114, 121.
PLOTÍ: 149, 382, 397, 677.
PLOUCQUET: 321.
PLUTARC: 144-145.
PÖGGELER, Otto: 283, 285, 512.
POLE, D.: 759.
POLEMÓ: 107.
POLIN, R.: 180.
POLLOCK, John: 517.
POLÓ, Francisco de Paula: 348, 351.
POLO Y PEIROLÓN, Manuel: 539-540.
POLOSA, A. I.: 840.
POMMIER, J.: 313.
POMPEU: 90.
POMPONIUŠ MELA: 86.
PONS, Antoni: 168.
PONS, Josep: 248.
PÖNTIC l'heraclidi [Heràclides del Pont]: 117, 126.
POPHAM: 496.
POPITZ, Henrich: 392.
POPKIN, Richard H.: 83.
POPPER, Karl Raimund, Sir: 498-499, 501, 696-697, 716, 820.
POPPER-LYNKEUS: 734.
PORFIRI: 149, 382.
PORTA, M.: 516.
PORTELA VALLADARES: 567, 577.
POSSE, Abel: 512.

POST: 321.

POTEMÓ: 381.

POU, Bertomeu: 248.

POU, Damià: 243.

POU Y MARTÍ, José María, P.: 78.

POU, P.: 372.

POVEDA: 604.

PRADERA, Victor: 601.

PRADES, J. L.: 655.

PRAECHTER, K.: 54.

PRAT DE LA RIBA, Enric: 59.

PRATS, Francesc: 167.

PRAUSS, G.: 206.

PRAXAGORES: 121.

PREE, F.: 641.

PREISENDANZ, W.: 801.

PREOBRAZHENSKI, Evgeni: 502.

PRICE: 383.

PRICE, H. H.: 180, 759.

PRICE, K.: 758.

PRICE, Richard: 335.

PRICHARD, H. A.: 206.

PRIESTLEY: 383.

PRIM: 419.

PRIMO DE RIVERA, José Antonio: 603, 614.

PRIMO DE RIVERA, Miguel: 27, 277-278, 535, 543, 552-553,
693.

PRINCEP DE VIANA: 82.

PRIOR, Arthur N.: 321.

PROCKSCH, A.: 394.
PROCLUS: 149, 382.
PRÒDIC de Quios: 121.
PROTAGORES: 21, 381, 574, 678, 697.
PROUDHON, P. J.: 412.
PRUSSEN, J.: 642.
PRZELECKI, M.: 516.
PSEUDO-...: veure SEUDO-...
PTOLOMEU: 122.
PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: 39.
PUERTES PÉREZ, Francisco: 655.
PUIG, Lloreng: 342.
PUIGDOLLERS, Mariano: 598.
PUJOLS, Francesc: 59.
PUNTER, Gaspar, bisbe: 143, 146.
PURPUS, Wilhelm: 285.

- Q -

QUEVEDO: 603.

QUINE, Willard van D.: 321, 501, 672, 696-697.

QUINTANA, Manuel José: 26, 275, 327-329, 331-332, 335-338,
340, 343, 365, 372, 688-689.

QUINTANILLA, M. A.: 680, 729.

- R -

- RABADE ROMERO, Sergio: 170, 180, 206, 613, 633, 685.
- RABAUD, F.: 748.
- RABELAIS, F.: 732.
- RABINOW: 17.
- RACIANO: 382.
- RADAKOVIC, Theodor: 734.
- RADAMANTUS, el cretenc: 123.
- RADEMACHER, Gerhard: 766.
- RAGA, V.: 655.
- RAITKOV: 837.
- RAKOCZI: 189.
- RAMA, C. M.: 315.
- RAMÍREZ, Santiago María, O. P.: 600, 625-626.
- RAMON DE PENYAFORT: 71, 87.
- RAMON DE SIBIUDA: 76, 87, 188.
- RAMON FOLC V DE CARDONA, Vescomte: 60.
- RAMON LLULL: 10, 30, 63, 67-68, 73-74, 87, 164, 170-171,
188, 190, 382, 484, 607-608, 613, 730.
- RAMON MARTI: 71-72.
- RAMSEY: 321.
- RAMSEY, F. P.: 734.
- RAMUS, Petrus [Pierre de la Ramée]: 141, 188, 383.
- RANDALL, J. H.: 83.
- RANKE: 475, 478.
- RASIS, Moro: 249.
- RASPE: 198.
- RASTIER, François: 310.
- RATH, N.: 787.

RATHENAU, Emil: 308.

RATKE, Heinrich: 203.

RATKE [RATICHIUS], Wolfgang: 24, 37, 50, 185-187, 189-190,
281, 320, 493.

RAUMER: 463.

RAUPACH-STREY, Gisela: 784, 794, 829.

RAVAISSONE, F.: 396.

RAVIER, Emile: 174.

RAWLS, John: 501.

RAYMOND, Pierre: 392.

REBOLLO PERA, A.: 637.

RECASENS SICHES, Luis: 579, 599.

REE, D. A.: 54.

REED, Ronald: 769.

REHFUS, Wulff D.: 30, 707, 775, 778-779, 782, 790, 795,
807-811, 813, 815-819, 821, 823, 826, 828-829,
831.

REICHENBACH, Hans: 516-517, 734.

REID: 372, 383.

REID, L. Arnaud: 736, 759.

REIDEMEISTER, Kurt: 734.

REIL: 295.

REINGRAD, I. I.: 837.

REINHARD, W.: 206.

REINHOLD: 200.

REIS, E.: 394.

REISER, B.: 600.

REIXAC: 78.

RENAN: 731.

RENAN, E.: 313.

RENAUT, Alain: 287.

RENOIRTE, F.: 613.

RENOUVIER: 397.

REQUEJO, Ferran: 20.

RESCHER, Nicholas: 175.

REVEL, J. F.: 670.

REVILLA, José de la: veure DE LA REVILLA, José.

REYBURN, H. A.: 285.

REY PASTOR, Julio: 626.

REY Y HEREDIA, José María: 447.

REZHBECK, E. I.: 837.

RIBA I GARCIA, Carles: 85, 597.

RIBAS, Pedro: 390.

RIBBANS, G.: 256.

RIBER, Lorenzo [Lorenzo]: 84, 86, 598.

RIBERA, Julià: 25.

RIBOT, Th.: 731.

RICKERT, Heinrich: 206, 480-483, 486, 488, 490, 577.

RICO, Francisco: 157.

RICOEUR, Paul: 401-403, 669, 711, 740.

RIDRUEJO, Dionisio: 603, 615, 627-628.

RIEDEL, Manfred: 477, 480.

RIEGELS, Dieter: 782.

RIEGO: 339.

RIEMANN: 734.

RIERA, Antoni: 76.

RIERA, Jaume: 70.

RIGNANO, Eugenio: 316.

RINK, Friedrich Theodor: 218, 220.

RÍOS, Fernando de los: veure DE LOS RÍOS, Fernando.

RÍOS SARMIENTO, J.: 601.

RIPALDA: 343.

RIPALDA, José María: 285, 727.

RIPOLL, Gaietà [Mestre]: 354.

RITTER, J.: 285, 795.

RITZEL, Wolfgang: 206, 793.

RIVARI, E.: 597.

RIVAROL, A.: 731.

RIVAS, Duc de: 27, 276, 359, 361-362, 368, 689.

RIVERO, Nicolás María: 411, 417.

RIVERSO, Emmanuele: 310.

ROBBERECHTS, L.: 401.

ROBERT GROSSATESTA: 80.

ROBESPIERRE: 224.

ROBIN, Léon: 54-55, 624.

ROBINET, A.: 175.

ROBINET, "viduam": 253.

ROBLES, L.: 71.

ROCA I ORTI, Ricard: 655.

ROCES, Wenceslao: 484-485.

RÖD, W.: 170.

RÖDER, Karl: 395, 421.

RODIL: 371, 689.

RODIS-LEWIS, Geneviève: 170.

RODRÍGUEZ ADRADOS, F.: 52.

RODRÍGUEZ CASADO, Vicente: 607.
RODRÍGUEZ DE CASTRO, Joseph, Fr.: 62, 157.
RODRÍGUEZ MARÍN, Jesús: 685.
RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, José: 653.
RODRÍGUEZ, Ramón: 510, 512.
ROEDER, P. L.: 731.
ROHBECK, Johannes: 707, 794, 822, 826, 830-832.
ROHRMOSEER, G.: 285.
ROIES, Albert: 392, 733.
ROIG GIRONELLA, Joan: 601.
ROLLINS, C. D.: 516.
ROMA, José: 345.
ROMANONES, Comte de: 27, 277, 459, 535, 536, 538, 543.
ROMEO GORRÍA, Jesús: 639.
ROMEU SABURGERA: 71.
ROMO: 541.
ROQUES, P.: 285.
RORTY, Richard: 17, 516.
ROSCÉLI: 382.
ROSDOLSKY, Roman: 392.
ROSELLI, S. M.: 343.
ROSENKRANZ, Karl: 727.
ROSENKRANZ, R.: 203, 463.
ROSENTHAL: 674.
ROSENZWEIG, Franz: 285, 744.
ROSET, Manuels: 372.
ROSMINI: 731.
ROSS, D.: 206.

- ROSSI, Mario: 392.
- ROSSI, Paolo: 83-84.
- ROSSI, Pietro: 491.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio: 733.
- ROSTAGNI, A.: 51.
- ROTHENSTREICH, N.: 392.
- ROUGIER, L.: 670.
- ROURA, Jaume: 342, 358, 360, 366, 371-372, 475.
- ROURA-PARELLA, Joan: 579.
- ROUSSEAU, Jean Jacques: 178, 191, 194, 198, 204, 206, 218,
279, 317, 325, 335, 383, 391, 393, 722, 737, 750,
758, 778, 791, 829.
- ROUSSET, B.: 206.
- ROVIRA, Joan: 316, 318.
- ROY, O.: 175.
- ROYCE, Josiah: 502.
- ROYER-COLLARD, Paul: 313, 384.
- RUBEL, Maximilien: 390, 392.
- RUBIO GARCÍA-MINA, Jesús: 27, 278, 628-629, 634, 694.
- RUBIÓ I BALAGUER, Jordi: 76.
- RUBIO LLORENTE, Francisco: 487, 543, 658.
- RUBIÓ Y BORRAS, Manuel: 247.
- RUBIÓ Y LLUCH: 68.
- RUFO FESTO AVIENO: 249.
- RUGE, Arnold: 463.
- RUIBAL, Amor: 613.
- RUIZ AMADO: 604.
- RUIZ CALONJA, J.: 63.
- RUIZ DE ALDA: 603.

- RUIZ-GIMÉNEZ Y CORTÉS, Joaquín: 27, 278, 581, 606, 614-615,
622, 628-629, 634, 652, 694.
- RUIZ, Miguel P.: 345.
- RUIZ ZORRILLA, Manuel: 27, 276, 418-421, 425, 691.
- RUNCINAM, W. G.: 491.
- RUNES, Dagobert D.: 500, 661.
- RUSCONI, G. E.: 319.
- RUSS, J.: 392.
- RUSSELL, Bertrand: 175, 321, 518, 521-522, 557, 663-664,
702, 734, 750, 762.
- RUSSELL, Colin A.: 655.
- RUTENBERG: 463.
- RUTTEN, Christian: 316.
- RYAZANOV, D.: 392.
- RYCHLAK, J. F.: 818.
- RYLE, Gilbert: 698, 701, 716, 752-755, 780.

- S -

- SABATER PI, Jordi: 736.
- SABATIER, Auguste: 398.
- SABINE, G.: 392.
- SACHTA, Peter: 206.
- SACRISTAN LUZÓN, Manuel: 39-40, 278, 392, 499-500, 502, 524, 658, 660-675, 680-682, 719-720, 723, 739.
- SAGASTA: 419, 434, 437, 451.
- SAINT-HILAIRE, Barthélemy: 313.
- SAINT-SIMON: 309, 315-316.
- SAINZ RODRÍGUEZ, Pedro: 27, 30, 278, 565, 581, 584, 587, 602, 606, 653, 694.
- SAISSET, Emile: 313.
- SAITTA, G.: 84.
- SALAIA, Joan de: veure DE SALAIA, Joan.
- SALAS, R.: 342.
- SALES, Ramón: 361.
- SALES Y FARRÉ, Manuel: 395.
- SALINAS, Manuel: 346.
- SALMERÓN, Nicolás: 395, 418, 422, 428, 431.
- SALDMÓ: 60, 63, 66.
- SALOMON, M.: 313.
- SALTER, F.: 392.
- SALVUCCI, P.: 206.
- SALZI, P.: 398.
- SAMPER: 577, 693.
- SANCHEZ ALBORNOZ: 419.
- SANCHEZ CEREZO, Sergio: 714.
- SANCHEZ DE LA CAMPA, Juan Miguel: 340.

- SANCHEZ, Miguel: 445.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Andrés: 393, 579, 733.
- SANCHIS GUARNER, M.: 69, 72-73, 256.
- SANCHIS SIVERA, J.: 71, 73.
- SANCHO: 607.
- SANDERSON, J.: 393.
- SANER, H.: 206.
- SANMARTIN, J.: 683.
- SANPONTS, Ignasi: 353.
- SANSEVERINO, Cayetano: 444.
- SANSONE, G. E.: 69.
- SANT JORDI, Jordi de: veure DE SANT JORDI, Jordi.
- SANTAFÉ, Benvenida: 86.
- SANTAMARÍA, Carlos: 626.
- SANTI, Francesco: 79, 735.
- SANTINELLO, G.: 206.
- SANTIUSTE BERMEJO, Victor: 769.
- SANTOS CAMACHO, Modesto: 685.
- SANTUCCI, A.: 180.
- SANZ DEL RÍO, Julián: 395, 418, 421-423, 439, 691.
- SAPIR, Edward: 699.
- SAPLANA, Antoni: 729.
- SARLEMIJN, A.: 285.
- SARRAILH, J.: 331.
- SARTRE, Jean Paul: 170, 500-502, 636, 645, 696, 715, 717.
- SARTO, L. S.: 486.
- SARTORIUS: 411.
- SATURA, V.: 206.

SATURNINO: 382.

SAUER, E. Friedrich: 508.

SAUMELLS, Roberto: 614.

SAUSSURE, F.: 733.

SAVATER, Fernando: 20, 35.

SAVIGNY: 295, 478.

SAVIN, Maurice: 404.

SCARAVELLI, L.: 206.

SCHÄFER: 790.

SCHÄFER, L.: 206.

SCHAFF, Adam: 393, 733.

SCHALLER: 790.

SCHALLER: 463.

SCHEDL, Otto: 394.

SCHEFFLER, Israel: 716, 753.

SCHEIBE, Erhard: 776.

SCHELER, Max: 483, 500-501, 577, 736.

SCHELLING, F. W. J.: 23, 31, 238, 275, 287-293, 295-296,
298-299, 302-303, 383, 386, 394, 396, 442, 471,
505, 508, 512-513, 742, 751, 820.

SCHEMAN, L.: 473.

SCHEPERS, Heinrich: 174.

SCHIEL, J.: 475.

SCHIELE: 203.

SCHILLER: 288, 290, 303, 477, 574.

SCHILLING-WOLLNY, Kurt: 285.

SCHILPP, P. A.: 206.

SCHIPANOV, I. Y.: 835.

SCHLEIERMACHER, Friedrich: 23, 31, 275, 287, 293-295,
299-302, 396, 476-478, 512, 742.

- SCHLESINGER, R.: 393.
- SCHLICK, Moritz: 501, 520, 696, 734.
- SCHLIEPHAKE, Theodor: 395.
- SCHLIPP, Paul Arthur: 486.
- SCHLOSBERG, H.: 818.
- SCHMIDT, Alfred: 393.
- SCHMIDT, G.: 170.
- SCHMUCKER-HARTMANN, Josef: 707, 826-828, 832.
- SCHNADELBACH, Herbert: 474, 476, 479, 482-483, 777, 781,
790, 795.
- SCHNEEBERGER, Guido: 503.
- SCHNEEWIND, J. B.: 17.
- SCHNEIDER, W. E.: 818.
- SCHOLZ, Heinrich: 666.
- SCHÖNBERG: 518.
- SCHÖNFINKEL: 321.
- SCHOPENHAUER, Arthur: 5, 23, 29, 33, 229, 235, 277, 284,
389, 394, 460-469, 471-473, 474, 512, 518, 520,
627, 668, 798, 803, 827.
- SCHRECKER, Paul: 169, 174.
- SCHREIBER, G.: 598.
- SCHRÖDER: 321, 557, 734.
- SCHUBERT, F. W.: 203.
- SCHULENBURG: 175.
- SCHULZ: 790.
- SCHULZ, W.: 702.
- SCHÜRMAN, R.: 512.
- SCHÜTZ: 200.
- SCHUTZ, Franz Albert: 194.

SCHUTZ, Ludwig: 531.

SCHWAB: 736.

SCHWARTZ, Theodor: 394.

SCORRAILLE, Raoul: 599.

SCOTO PEREGRINUS, A[ndrés]: 157.

SCRIVEN, M.: 515.

SEABORNE, M. V. J.: 759.

SÉAILLES, Gabriel: 397.

SEARLE, John R.: 501, 522.

SEBASTIAN, Miguel: 143.

SEBBA, Gregor: 169.

SECRÉTAN, C.: 313.

SEEBERGER, Wilhelm: 285.

SEEL, O.: 54.

SEGARRA, Joaquín: 258, 260.

SEIJAS LOZANO, Manuel de: 27, 276, 388, 405-408.

SEIJO CASTROVIEJO, María Antonia: 288.

SELLARS, W.: 515.

SEMLER: 477.

SENA, M.: 206.

SENECA: 61, 63, 70, 149, 574, 619, 645, 651, 653.

SERRA, Eduard: 203.

SERRA HUNTER, Jaume: 579.

SERRANO: 419, 423.

SERRANO SÚÑER, R.: 610.

SERREACU, R.: 285.

SERRES, M.: 175.

SERRUS, Charles: 170.

SERTILLANGES, Antoine D.: 502, 529.
SERVANT-BEAUVAIS: 384, 689.
SESONSKE, A.: 180.
SET: 112.
SETEINHAUER, Margarete: 316.
SEUDO-ARISTOTIL: 62, 65.
SEUDO-DIONIS: 80.
SEVILLA SEGURA, Sergio: 206.
SEXT EMPERIC: 149, 382, 826.
SHAMOVA, T. I.: 840.
SHUMAN, V.: 840.
SIDRO VILLARROIG, Joan Facund [SIDRÓ, Juan Facundo]: 29,
37-38, 50, 246, 257-260.
SIEBERT, Ute: 784.
SIEYES: 310-311.
SILVELA: 434, 456, 532.
SIMITERRE, R.: 53.
SIMMEL, Georg: 501.
SIMO DE PUIGCERDA: 76.
SIMON, Jules: 313.
SIMPLICI: 149-150, 152.
SHAFTESBURY: 182.
SHAHAN, R. W.: 180.
SHARP, Ann Margaret: 764-769.
SHIBLES, W.: 769.
SKATKIN, M. N.: 837.
SKEMP, J. B.: 54.
SKINNER: 757-758
SKINNER, Quentin: 17.

SKOLEM: 321.

SKUGANOVICH, V.: 840.

SMITH, Adam: 383.

SMITH, Edward E.: 769, 773.

SMITH, Norman Kemp: 170, 180, 206.

SNOW, C. P.: 681-682.

SOBROQUÉS, Santiago: 710-711.

SOCRATES: 35, 52-53, 55, 72, 88, 103, 119, 128-130, 133,
381, 572, 590, 619, 645, 651, 679, 726, 729, 737,
762, 781.

SOETARD, Michel: 279.

SOFIA CARLOTA: 294.

SOLA-SOLÉ, Josep M.: 62-65.

SOLANA, Marcial: 76, 147, 151, 156-157.

SOLMITZ, W. M.: 485-486.

SOLÓ, l'atenenc: 123.

SOLTIS, J. P.: 761.

SOMERUELOS, Marques de: 27, 276, 367-369, 689.

SOMMERMEIER, Ralf: 769.

SOMOZA, Julio: 331.

SORELL, Tom: 655.

SORIANO GAMAZO, J. F.: 175.

SPANN, Othmar: 502.

SPARGO, J.: 393.

SPAULDING: 711.

SPENCER, Herbert: 315, 734, 750.

SPENER: 202.

SPINOZA, Baruch de: 23, 50, 83, 90, 169, 172-174, 254, 350,
383, 386, 541, 574, 576, 590, 619, 621, 671, 677,
802.

- SPRANGER, Eduard: 501.
- SPRIGO, C. J. S.: 393.
- SPULLER, E.: 313.
- STACE, W. T.: 285.
- STADLER, A.: 206.
- STADLER, P.: 393.
- STALIN, J.: 312, 732.
- STAUDLIN: 224.
- STEBBING, L. S.: 517.
- STEFFENS, H.: 293, 512.
- STEGMÜLLER, Friedrich: 77, 188.
- STEGMÜLLER, Wolfgang: 517, 696.
- STEIN, Edith: 501.
- STEIN, H. von: veure VON STEIN, H.
- STENHOUSE, L.: 736, 842.
- STENZEL: 54.
- STEPANOVA, E. A.: 393.
- STEPANOWA, Vera: 310.
- STERNIN, Abram: 524.
- STEWART, David: 403.
- STIEHL: 460, 467.
- STIEHLER, Gottfreid: 285.
- STIERLE, K.: 787, 789.
- STOUD, Barry: 180.
- STOVE, D. C.: 180.
- STRAUB: 13.
- STRAWSON, Peter F.: 206, 517, 518, 598, 699, 701.
- STREMINGERR, G.: 181.

STUBEN, Peter: 782.

STURM, Harlan: 64.

SUAREZ, Francisco (Doctor Eximius): 394, 590, 596, 598-599,
601, 619, 621, 653.

SUAREZ, Tomàs, F.: 345.

SUBIK, Christof: 777.

SUMER Y CAPDEVILA: 412.

SUREDA BLANES, Francisco: 68.

SURIS Y BASTER, Miguel: 384.

SUVERN: 305, 307.

SWING, Thomas K.: 206.

- T -

- TABA, Hilda: 496.
- TABACHINSKI, V. V.: 840.
- TALED, Audomaro: 144.
- TALES de Milet: 113-115, 127-128, 381, 798, 801.
- TAMAMES, Ramón: 583, 606, 653.
- TAMAYO, J. A.: 598.
- TAMIRIS: 118.
- TANNER: 496.
- TANNERY, Paul: 169.
- TARRE, Joseph, Mossén: 78.
- TARSKI, Alfred: 501.
- TATON, René: 84, 661.
- TAYLOR, A.: 52.
- TAYLOR, Alfred Edward: 502.
- TAYLOR, Charles: 17, 285.
- TAYLOR, Frederick Winslow: 494.
- TEJADA Y RAMIRO, J.: 358.
- TEJEDOR CAMPOMANES, César: 35.
- TELAGE: 128.
- TELMON, Vittorio: 641-643, 799.
- TEMISTI: 159.
- TENCER, M.: 310.
- TEODOR: 477.
- TEODORO, João: 395.
- TEOFILO: 262, 264-265.
- TEOFRAS: 56, 152, 159.
- TERESA DE JESÚS, Santa: 585.

TERRADES, Abdó: 369.
TERRICABRAS, Josep M.: 765-766, 768.
TERRON, Eloy: 310, 422.
TERTULIANO: 382.
TEYSSÈDRE, B.: 285.
THEUNISSEN, M.: 284-285.
THEUT: 119.
THÉVENAZ, Pierre: 400-401.
THIER, Erich: 393.
THOMPSON, Keneth: 316.
THOMSON, Godfrey, Sir: 750.
THORNDIKE, E. L.: 818.
TIBBLE, J. W.: 749.
TIBERGHIEU, Guillaume: 395.
TICHY, M.: 778.
TIECK, Ludwig: 294.
TIERNO GALVAN, Enrique: 519, 653, 753.
TIMED: 381.
TIMOTEU, el milesi: 118
TIMPANERO, Maria: 51.
TISIES: 125.
TISSOT, J.: 421.
TITARENKO, A.: 840.
TODESCO, V.: 78.
TODD, William B.: 180-181.
TODOLI DUQUE, José: 685.
TOFAIL: 382.
TOLOMEU [/Locanen, Locano, Locamen, Taneu]: 64-65.

- TOLSTOI, L.: 517.
- TOMAS BERNAT, Fina: 655.
- TOMAS D'AQUINO: 71, 73, 81, 382, 439, 445, 451, 529-530,
555, 572, 574, 576, 584-585, 590-591, 619, 644,
651, 686, 695, 791, 800, 829.
- TONELLI, G.: 206.
- TONNIES, I.: 206.
- TOPITSCH, A.: 491.
- TOPITSCH, E.: 181.
- TORENO, Comte de: 27, 277, 434-436, 691.
- TORNERO POVEDA, E.: 77.
- TORRAS I BAGES, Josep: 59, 87, 170, 451.
- TORRES, Pere Antoni: 242.
- TORRES SOLANOT: 371.
- TORRES VILLARDEL: 243.
- TORRETTI, R.: 206.
- TOSCA, Tomàs Vicent: 37, 243, 251, 253-254.
- TOTOK, Wilhelm: 54, 174-175.
- TOULMIN, Stephen: 516, 518.
- TOURTOULON, Ch. de: veure DE TOURTOULON, Ch.
- TOVAR, Antonio: 52, 603, 615.
- TOWSEND, Joseph: 256.
- TOYNBEE, Arnold: 402.
- TRAKL., Georg: 506.
- TRAVERS, R. M. W.: 818.
- TRAVIS, D. C.: 285.
- TRINKS, Jürgen: 828, 830.
- TRISTANY, Antoni: 91.
- TROTSKI, L.: 502.

TSIPRO, M.: 840.

TUCIDIDES: 291.

TUCKER, R.: 393.

TURÓN DE LARA, M.: 405, 410, 419, 423, 428.

TURGOT: 335.

TURIN, Yvonne: 410, 431, 433, 532, 538.

TURIUS, carondés: 123.

TURMEDA, Anselm: 69, 77-78.

TURNEBUS, Adrià: 141.

TURNER, D.: 393.

TURÓN DE LARA, M.: 415.

TURON, Yvonne: 532.

TWELLMANN, W.: 808.

TWEYMAN, Stanley: 181.

TYLER, R. W.: 495-496.

TYMIENIECKA, Anna Teresa: 175.

- U -

UBERTINO DA CASALE: 78.

UBIETO ARTETA, Agustín: 685.

UEBERWEG, Friedrich: 54, 283.

UGOLINO: 71.

UNTERSTEINER, M.: 52.

URIBE, José López: 384.

URMENETA, F.: 598.

URMSON, J. D.: 698, 701-702.

USENER, H.: 54.

UTANDE IGUALADA, Manuel: 327, 363, 379-380, 385, 387, 406,
409-410, 417-420, 425-426, 437, 453-455, 457-459,
533-537, 569, 622, 629, 637, 650-652.

- V -

- VAIHINGER, H.: 206.
- VAILATI: 734.
- VALENSIN, A.: 170.
- VALENT: 120.
- VALENTI: 382.
- VALENTINI, M. E.: 597.
- VALERA, Juan: 366-367.
- VALERI MAXIM: 70.
- VALERI MESSALA: 115.
- VALERO, Pascual, P.: 345-346, 348.
- VALLOIS, M.: 206.
- VALLS PLANA, Ramon: 285.
- VALLS TABERNER, Fernando: 607.
- VALVERDE, José María: 637.
- VANCOURT, R.: 285.
- VAN DALEN: 280.
- VAN DER LEEUW, Karl: veure LEEUW, Karel van der.
- VAN HELMONT: 383.
- VAN HERMANN, F. W.: 507.
- VAN LIESHOUT, H.: 53.
- VAN MOLLE, G.: 403.
- VAN MUSSCHENBROEK, Petro: 259.
- VANNI-ROVIGHI, S.: 206.
- VANSINA, Dirk F.: 403.
- VARELA: 610.
- VARNHAGEN: 294.
- VARONA, Enrique José: 838.

VASOLI, C.: 84.

VATKE: 463.

VAZQUEZ DE MELLA, Juan: 451.

VAZQUEZ DE PARGA, Consuelo: 17.

VAZQUEZ DODERO, J. L.: 625.

VAZQUEZ RODRÍGUEZ, Jesús: 685.

VEDRINE, H.: 84.

VEGAS LATAPIÉ, Eugenio: 602.

VEK: 840.

VELARDE LOMBRAGA, Julián: 52.

VENN: 321.

VERGASOV, V. M.: 839.

VERNEAUX, Roger: 213.

VERNET, Juan: 84.

VERNET, Madame: 335.

VERNEY [VERNEI], L. A.: 248, 255, 258-260.

VERRA, V.: 206.

VERZILIN, N. M.: 837.

VESCOMTE RAMON FOLC V DE CARDONA: veure RAMON FOLC V DE
CARDONA, Vescomte.

VESCOMTESSA D'ILLA I CANET: veure DE PINÓS, Joana,
Vescomtessa d'Illa i Canet.

VESTEMBERGIO [VESTEMBEXGIO]: 270.

VETKOV: 840.

VIATKIN, L. G.: 837, 840.

VICENT FERRER, Sant: 71-73, 87.

VICENTE, Blas: 345.

VIDART, Luis: 338.

VIGNAUX, Paul: 35, 624.

- VIGÓN SUERODÍAZ, Jorge: 601.
- VIBONAI, E. T.: 840.
- VILAGRASA, Jeroni [Hieronymum]: 143.
- VILANOVA, Arnau de: veure ARNAU DE VILANOVA.
- VILAR, Gerard: 203.
- VILAS LÓPEZ: 634.
- VILKEEV, D. B.: 839.
- VILLALBA RODRÍGUEZ, Alberto: 766.
- VILLALOBOS: 27, 278, 567-568, 577, 693.
- VILLALPANDO, Francisco de: veure DE VILLALPANDO, Francisco.
- VILLANUEVA, Jaime: 66.
- VILLANUEVA, Joaquim Llorenç: 255.
- VILLAR PALASÍ, José Luis: 27, 278, 413, 638, 653-654,
656-658.
- VILLAVERDE: 532.
- VILLETE: 253.
- VINIO, Arnaldo: 263.
- VIRAS Y MEY, C.: 601.
- VIRGILI: 61, 73, 86, 88, 116, 137-138, 266.
- VITORIA: 619, 621, 653.
- VIVES, Joan Lluís: 25, 28, 30, 36-37, 49, 84-93, 96-98,
101, 104, 107-109, 112, 131, 141, 147, 149,
188-189, 590, 596-598, 607, 612, 619, 626, 653,
729.
- VIVES, Núria: 710.
- VLACHOS, G.: 181.
- VLEERSCHAUWER, H. J. de: 203, 206.
- VOGEL, C. J. de: veure DE VOGEL, C. J.
- VOIGTLANDER, H. D.: 795.
- VOISIN, Joseph de: veure DE VOISIN, Joseph.

VOLLBRECHT, R.: 174.

VOLNEY: 310-311.

VOLOSHINOV, V. N.: 312, 732-733.

VOLTAIRE: 222, 325, 383.

VON ARNIM, Achim: 294.

VON ASTER, E.: 777.

VON BISMARCK, Otto: 467.

VON CHAMISO: 294.

VON FRITZ, Karl: 51.

VON HALLER, Albrecht: 473.

VON HUMBOLDT, Karl Wilhelm: veure HUMBOLDT, Karl Wilhelm
von.

VON LEONHARDI, Hermann: 395.

VON MASSOW, E.: 225.

VON MISES, R.: 516.

VON RAUMER, Friedrich: 303, 306, 797.

VON SCHLEGEL, August von: 288, 294, 477.

VON SCHLEGEL, Friedrich: 288, 294, 477.

VON SIEMENS: 308.

VON STEIGER: 281.

VON STEIN: 223.

VON STEIN, H.: 54.

VON WEIZSÄCKER, C. F.: 776.

VON WRIGHT, Georg Henrik: 501, 521.

VON ZEDLITZ: 198, 200, 223.

VORLANDER, K.: 203, 206.

VOROVITSKII, P. I.: 837.

VRANICKE, Predrag: 393.

VYGODSKI, V. S.: 393, 732.

VUILLEMIN, J.: 206.

- W -

WACHENHEIM, Ch.: 391.

WAGNER, R.: 390.

WAHL, J.: 285.

WAISMANN, Friedrich: 517, 520, 734.

WALKER: 736.

WALSH, W. H.: 206, 286.

WALTON, P.: 393.

WARNING, R.: 787, 789, 801.

WARNOCK: 698.

WATSON, F.: 597.

WATSON, J.: 206.

WATTÉ, Pierre: 401.

WEBER: 588.

WEBER, Max: 23, 277, 316, 321, 389, 392, 474, 487-491.

WEGNER, G.: 203.

WEHRLI, F.: 57.

WEIL, E.: 206, 285.

WEINBERG, Julius K.: 35, 517.

WEISCHEDEL, L.: 203.

WEISCHEDEL, Wilhelm: 9, 203, 218.

WEITZ, M.: 517.

WELCKER: 478.

WELDON, Thomas Dewar: 206.

WELLMER, Albrecht: 319, 474.

WELLS, H. G.: 524.

WENCKE, H.: 285.

WERKMEISTER: 206.

WESTFALL, Richard S.: 84.

WETTLEY, E.: 394.

WEYL, H.: 517.

WHITE, John: 749, 761.

WHITE, Patricia: 749.

WHITEHEAD, Alfred North: 321, 500-501, 51B, 606, 730, 734,
750, 798.

WHITTAKER, T.: 316.

WHORF, Benjamin Lee: 699.

WIEDMANN, F.: 285.

WIELAND: 200.

WIELAND, Wolfgang: 776, 789, 800.

WIGERSMA, B.: 283.

WILBANKS, J.: 181.

WILD, Christoph: 785.

WILDE, L. H.: 206.

WILDERMUTH, Armin: 393.

WILKINS, B. T.: 285.

WILLIAMS, B.: 517.

WILLIAMS, T. C.: 206.

WILSON, Arnold: 763.

WILSON, Margaret Dauler: 170.

WINCKELMANN: 477.

WINCKELMANN, Johannes: 489.

WINDELBAND, Wilhelm: 480-482.

WISDOM, John: 698, 762-763.

WITTE: 463.

WITTGENSTEIN, Ludwig: 23, 277, 321, 498-499, 501-502, 515,
517-523, 674, 678, 699, 702, 723, 734, 798,
819-820.

WITTLIN, CURT J.: 66.

WOLF, F. A.: 295, 477.

WOLFF [WOLFIQ], Ch.: 194, 196, 198, 212, 258-260, 383.

WOLFF, Robert Paul: 207.

WOLFSON, M.: 393.

WÖLLNER, J. Christoph: 200, 223, 225, 231, 235.

WOODROW, H.: 818.

WOODS, John: 756, 763.

WOODS, R. G.: 757, 759-761.

WOODWORTH, R. S.: 818.

WUCHTERL, Kurt: 779.

WUNDT, M.: 207.

WÜNSCHE, A.: 394.

WÜNSCHE, Konrad: 521.

WUST, Peter: 529.

WUTHNOW, R.: 18.

- X -

XENÒCRATES: 129.

XENÒFANES de Colofó: 128, 132, 381.

XENOFÓ: 53.

XENOFONT: 103.

XIMENO, Vicente: 142, 155, 157.

XIRAU, Joaquim: 12, 52, 170, 175, 579, 597, 624.

- Y -

YAHYA IBN AL-BATRIQ [Yahe Abmal Pegih, Yahye abn Aluitac,
Yahie ab Alpatri, Jachiel Abu del Netriol]: 65.

YATES, Frances A.: 188.

- Z -

- ZABEEH, Farhang: 181.
- ZAMBRANO, María: 579.
- ZAMORA SANCHEZ, Germán: 251-252, 254, 256-257, 259-260.
- ZAPATA, Angela, Marquesa de Zenete: 98.
- ZARAGUETA BENGOCHEA, Juan: 599, 601, 607, 613.
- ZAZZO, R.: 669.
- ZEECK, Hans: 475.
- ZEITLIN, I.: 393.
- ZELENSKI, M.: 840.
- ZELENY, Jindrich: 393.
- ZELEUCUS, locrensés: 123.
- ZENÓ d'Elea: 125, 128, 381.
- ZENÓ de Cition [estòic]: 56, 130, 131, 381.
- ZENODOT: 477.
- ZIFF, P.: 517.
- ZILSEL, Edgar: 734.
- ZIMMERLI, W. Ch.: 795, 832.
- ZOCHER, R.: 207.
- ZOROASTRE: 113, 121, 381.
- ZUBIRI, Xavier: 19, 500, 509, 539, 663.
- ZURCHER, J.: 54.
- ZURITA, Jerónimo: 141, 157.

TAULA GENERAL

| | | |
|---|----|-----|
| Taula..... | p. | 7 |
| Introducció..... | p. | 9 |
| PRIMERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS EL MÓN CONTEMPORANI..... | p. | 47 |
| Taula..... | p. | 49 |
| I. L'ensenyament de la Filosofia a l'Antiguitat: el món grec..... | p. | 51 |
| 1. L'apuntament dels tònics clàssics..... | p. | 51 |
| 2. La institucionalització de l'ensenyament filosòfic..... | p. | 53 |
| a) L'Acadèmia de Plató..... | p. | 53 |
| b) El Liceu d'Aristòtil..... | p. | 55 |
| II. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Mitjana: els Països Catalans..... | p. | 59 |
| a) La Filosofia a la cort..... | p. | 60 |
| b) La Filosofia, i la seua crítica, al monestir..... | p. | 70 |
| III. L'ensenyament de la Filosofia a la Renaixença: l'Estudi a València..... | p. | 83 |
| 1. Filosofia i Història de la Filosofia en l'obra de Joan Lluís Vives..... | p. | 85 |
| a)..... | p. | 85 |
| b)..... | p. | 87 |
| c)..... | p. | 88 |
| 2. L'Estudi segons el filòsof Vives..... | p. | 90 |
| 3. Complement: Traducció de "Dels inicis, escoles i lloances de la Filosofia" (1518), de Joan Lluís Vives..... | p. | 112 |
| 4. L'ensenyament de la Filosofia segons Pere Joan Nunyes, amb el complement de l'edició crítica de la seua obra inèdita "Avisos per a estudiar les arts en particular"..... | p. | 141 |
| 5. El "factor humà" en l'ensenyament filosòfic. Glossa del fracàs en l'establiment d'un Estudi Lul·lià a Mallorca (1475-1481)..... | p. | 163 |
| IV. L'ensenyament de la Filosofia a l'Edat Moderna..... | p. | 169 |
| 1. La constitució metòdica de la Filosofia Moderna..... | p. | 169 |
| a) Descartes, Spinoza, Leibniz..... | p. | 169 |
| b) Bacon, Locke, Hume..... | p. | 177 |
| 2. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (I)..... | p. | 185 |
| a) Bacon, Ratke..... | p. | 185 |
| b) Alsted, Andreae..... | p. | 188 |
| c) Comeni..... | p. | 189 |
| 3. El cim de la modernitat: Kant..... | p. | 193 |
| a) L'activitat docent..... | p. | 193 |
| b) La síntesi metòdica-transcendental..... | p. | 203 |
| c) L'articulació arquitectònica de la Pedagogia..... | p. | 218 |
| d) La Filosofia universitària..... | p. | 221 |
| V. L'ensenyament de la Filosofia a casa nostra entre la Decadència i la Il·lustració..... | p. | 241 |
| 1. Crisi en l'ensenyament filosòfic durant la Decadència barroca del segle XVII..... | p. | 241 |
| 2. L'ensenyament de la Filosofia en la minoritària Il·lustració del segle XVIII..... | p. | 245 |
| a) L'ensenyament filosòfic a la nova Universitat de Cervera.... | p. | 246 |
| b) Les contribucions de Gregori Mayans i Siscar..... | p. | 248 |
| c) La renovació de la Universitat valenciana i el seu ensenyament filosòfic a la fi del segle..... | p. | 254 |
| d) El fracàs del curs filosòfic de Joan Facund Sidro..... | p. | 257 |
| 3. Complement: Transcripció del "Methodo de estudiar" (1752-1753) de | | |

| | | |
|---|----|-----|
| SEGONA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA FINS L'ACTUALITAT..... | p. | 273 |
| Taula..... | p. | 275 |
| I. L'ensenyament de la Filosofia en el període revolucionari (1789-1848) | p. | 279 |
| 1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (II)..... | p. | 279 |
| a) Pestalozzi..... | p. | 279 |
| b) Herbart..... | p. | 280 |
| 2. La superació dialèctica de la Filosofia Moderna..... | p. | 283 |
| a) L'idealisme dialèctic..... | p. | 283 |
| b) La Filosofia Universitària a Berlín (Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt i Hegel)..... | p. | 287 |
| i) Schelling..... | p. | 287 |
| ii) Fichte (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín)..... | p. | 293 |
| iii) Schleiermacher (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín)..... | p. | 299 |
| iv) Humboldt (i el debat al voltant de la Universitat de Berlín)..... | p. | 301 |
| v) Hegel..... | p. | 302 |
| 3. Filosofia burgesa revolucionària i post-revolucionària a França: Ideòlegs, Eclèctics i Positivistes..... | p. | 309 |
| a) Ideòlegs..... | p. | 310 |
| b) Eclèctics..... | p. | 313 |
| c) Positivistes..... | p. | 315 |
| 4. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (I)..... | p. | 323 |
| a) Des de Carles V fins el Trienni..... | p. | 323 |
| - 1807: Pla Caballero..... | p. | 323 |
| - 1813: El projecte Quintana..... | p. | 327 |
| - 1813: L'informe dels professors de Salamanca..... | p. | 337 |
| - 1821: Reglament de Bardaxí..... | p. | 339 |
| Complement: Un examen de Filosofia a València, l'any 1830..... | p. | 345 |
| b) Des de la Reacció absolutista fins el Bienni..... | p. | 353 |
| - 1824: Pla Calomarde..... | p. | 353 |
| - 1826: El "Reglament Gral." del Pla Calomarde..... | p. | 357 |
| - 1836: Pla del Duc de Rivas..... | p. | 359 |
| - 1838: Projecte del Marquès de Someruelos..... | p. | 367 |
| - 1841: Projecte de Fernando Infante..... | p. | 369 |
| - 1845: Pla de Pidal - Gil de Zárate..... | p. | 373 |
| - 1847: Reial Decret de Nicomedes Pastor Díaz..... | p. | 387 |
| II. L'ensenyament de la Filosofia durant la segona meitat del segle XIX. | p. | 389 |
| 1. El "podriment" de l'Esperit Absolut (I)..... | p. | 389 |
| a) Marx..... | p. | 389 |
| b) Krause..... | p. | 393 |
| 2. La justificació moral de l'ensenyament filosòfic. El cas francès. | p. | 396 |
| 3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (II)..... | p. | 405 |
| a) De Moyano fins la I República..... | p. | 405 |
| - 1850: Pla Seijas Lozano..... | p. | 405 |
| - 1852: Pla Ventura González..... | p. | 408 |
| - 1855: Projecte del ministre Alonso Martínez..... | p. | 411 |
| - 1857: Llei Moyano..... | p. | 413 |
| - 1866-1867: Pla d'estudis d'Orovio..... | p. | 417 |
| - 1868: Decrets de Manuel Ruiz Zorrilla..... | p. | 418 |
| - 1873: Decrets d'Eduardo Chao..... | p. | 423 |

- b) De la caiguda de la I República fins la desfeta de l'Imperi..... p. 429
 - 1875: Decret i circular d'Orovio..... p. 429
 - 1876: Projecte de llei de bases del comte Toreno..... p. 434d
 - 1880: Pla d'estudis del ministre Lasala Collado..... p. 436
 - 1881: Circular d'Albareda..... p. 437
 - 1884-1885: Decrets de Pidal y Mon..... p. 438
 - 1886-1887: Reformes liberals de Montero Rios..... p. 451
 - 1894: Decret de Groizard..... p. 451
 - 1898: Pla d'estudis de Germán Gamazo..... p. 456
 - 1899: Reial Decret de Luis Pidal y Mon..... p. 458
- 4. El "podriment de l'Esperit Absolut" (II)..... p. 460
 - a) La crítica a la Filosofia Universitària Clàssica: Schopenhauer i Nietzsche..... p. 460
 - Complement: Hegel examinant Schopenhauer. Una anècdota didàctico-filosòfica ben significativa..... p. 471
 - b) Les Ciències de l'Esperit i l'Heremènutica. De Dilthey fins Weber..... p. 474
- III. L'ensenyament de la Filosofia en la primera meitat del segle XX.... p. 493
 - 1. La constitució metòdica de la Didàctica Moderna (III)..... p. 493
 - 2. Els nous girs de la Filosofia..... p. 498
 - a) El Rector de Freiburg (a propòsit de M. Heidegger)..... p. 503
 - b) El mestre de Cambridge (sobre L. Wittgenstein)..... p. 515
 - c) El "somniaador del Kremlin" (a propòsit de V. I. Lenin)..... p. 524
 - d) El cardenal a Lovaina (sobre D. Mercier)..... p. 529
 - 3. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (III)..... p. 532
 - a) Del 98 fins la Dictadura (de Primo)..... p. 532
 - 1900: Reformes d'A. García Alix..... p. 532
 - 1901: Reformes de Romanones..... p. 535
 - Complement: El testimoni de José Gaos de l'ensenyament de la Filosofia a València i a la Universitat Central de Madrid a començaments del segle XX..... p. 539
 - b) De la Dictadura (de Primo) al 14 d'Abril..... p. 543
 - 1926: Pla de Calleja..... p. 543
 - Complement: Sobre el contingut dels llibres aprovats per la Dictadura de Primo..... p. 553
 - c) La II República..... p. 559
 - 1931: Decrets immediats del govern d'Alcalá Zamora..... p. 559
 - 1931: El projecte de Luzuriaga..... p. 561
 - 1932-1933: Decrets de Fernando de los Rios..... p. 565
 - 1934-1936: Decrets contrarreformadors de Villalobos i altres..... p. 567
- IV. L'ensenyament de la Filosofia fins l'actualitat..... p. 581
 - 1. L'ensenyament de la Filosofia a l'Estat espanyol (IV)..... p. 581
 - a) De Pedro Sainz fins Ruiz Giménez..... p. 581
 - 1938: Llei de Pedro Sainz Rodríguez..... p. 581
 - 1953: Canvis de Ruiz-Giménez..... p. 614
 - 1954: Ordre amb programes de Ruiz-Giménez..... p. 617
 - b) De Rubio García-Mina fins Villar Palasí..... p. 628
 - 1957: Decret de Rubio García-Mina..... p. 628
 - 1963: Decrets i ordres de Lora Tamayo..... p. 638
 - 1970: Llei G. d'Educació de Villar Palasí..... p. 654
 - 1968: Polèmica Sacristán-Bueno..... p. 661
 - 1975: Plans de Cruz Martínez..... p. 684
 - Complement: Taula resum sobre l'ensenyament de la Filosofia a l'estat espanyol (I, II, III, IV, V, VI i VII)..... p. 688
 - 2. La Filosofia fins l'actualitat..... p. 695

| | | |
|--|----|-------|
| TERCERA PART: L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA EN L'ACTUALITAT..... | p. | 705 |
| Taula..... | p. | 707 |
| 1. Corrents didàctics en l'actualitat..... | p. | 710 |
| a) L'orientació metafísica d'Octavi Fullat..... | p. | 710 |
| b) Les consideracions franceses: Mongin i Peña-Ruiz..... | p. | 739 |
| - Introducció..... | p. | 739 |
| - Les consideracions d'Oliver Mongin..... | p. | 740 |
| a) Descripció..... | p. | 740 |
| b) Prescripció..... | p. | 743 |
| - Les consideracions d'Henry Peña-Ruiz..... | p. | 746 |
| c) L'orientació crítica dels analítics..... | p. | 749 |
| d) La "filosofia per a nens" de Matthew Lipman..... | p. | 764 |
| 2. El desenvolupament de la Didàctica de la Filosofia a Alemanya..... | p. | 775 |
| a) Les tesis constitutivistes d'E. Martens. Implicacions metodològiques..... | p. | 775 |
| b) Altres posicions relacionades amb el constitutivisme: Ruth Dölle, Peter Heintel i Thomas Macho..... | p. | 785 |
| - Ruth Dölle-Delmüller..... | p. | 785 |
| - Peter Heintel i Thomas Macho..... | p. | 793 |
| c) La Paideia filosòfica de Wulff D. Rehfus i les seues implicacions metodològiques..... | p. | 807 |
| d) Altres posicions..... | p. | 826 |
| - Josef Schmucker-Hartmann..... | p. | 826 |
| - Jürgen Hengelbrock..... | p. | 828 |
| - Johannes Rohbeck..... | p. | 830 |
| Annexe: Altres referències didàctico-filosòfiques..... | p. | 833 |
| 3. La didàctica problemàtica de la Filosofia Marxista..... | p. | 835 |
| a) El problema dels mètodes d'ensenyament per al marxisme..... | p. | 835 |
| b) L'anomenat "mètode problemàtic" d'ensenyament..... | p. | 838 |
| c) L'aplicació del mètode problemàtic a l'ensenyament de la filosofia..... | p. | 842 |
| Complement: el testimoni d'un "malvat" professor de Filosofia (novembre de 1983)..... | p. | 845 |
| | | |
| QUARTA PART: BIBLIOGRAFIA, INDEX DE NOMS I TAULA GENERAL..... | p. | 849 |
| Taula..... | p. | 851 |
| I. Bibliografia..... | p. | 852 |
| 1. Introducció bibliogràfica a la Didàctica de la Filosofia..... | p. | 852 |
| 2. Bibliografia..... | p. | 858 |
| II. Index de noms..... | p. | 1.027 |
| III. Taula General..... | p. | 1.159 |

"That's all, Folk!"