

Desprendido de todo, entró en el gozo de su Señor, que ya añoraba (en su obra póstuma, "Approches sans entraves", hay escritos que lo atestiguan), sellando una vida puesta al servicio de la verdad. Tuvo tiempo para ver las desviaciones que, invocando al Concilio Vaticano II, se habían introducido en la Iglesia y pudo mostrar su brazo de luchador atacándolas. Se podrán discutir sus posiciones, pero no su inalterable adhesión a la Iglesia y su influjo sobre la intelectualidad de nuestro tiempo. Quienes tuvimos el privilegio de conocerlo y tratarlo, suscribimos la frase que, al comienzo de su vida monástica, escribiera en su diario Thomas Merton, después de haber conversado con él: "Es un hombre muy Santo".

GUSTAVO ELOY PONFERRADA

REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION FILOSOFICA DEL MAGISTERIO ARGENTINO

a) *El problema de la incorporación de contenidos filosóficos en los "curricula" del magisterio.*

Todo sistema educativo, con su correspondiente legislación y administración escolar, es producto de una política educacional sustentada en lineamientos filosóficos, que implican un modo de comprender al hombre en sus inextricables relaciones con el mundo natural y sociocultural y con el ámbito de lo trascendente.

Sin embargo, estos lineamientos filosóficos no siempre son explicitados: por el contrario, constituyen supuestos tácitos cuyo replanteo o esclarecimiento implicaría cuestionar, no sólo el sistema educativo mismo, sino toda una estructura de valores, aspiraciones y creencias sociales y tradicionales que se manifiestan como incuestionables.

De ahí que el tema de la formación filosófica de los educandos dentro del sistema —y en particular la formación filosófica del magisterio— aparezca como sumamente arduo y complejo, ya que encierra, en cierto modo, una situación paradójica. En efecto, como "formación" filosófica, es decir, en cuanto conjunto de contenidos que los educandos deben aprender, está enmarcada en un determinado planeamiento educativo, con sus correspondientes objetivos específicos. Pero, precisamente en la medida en que esa formación es "filosófica", desborda los marcos del planeamiento, ya que tiende a constituirse en fundamento del contenido y estructura de dicho planeamiento, en tanto que éste, a su vez, se inserta en una política educacional fundada en alguna orientación filosófica. Ocurre así que la formación filosófica integra el planeamiento educativo como un contenido de éste, pero al mismo tiempo, la filosofía está presente en los supuestos del planeamiento mismo; claro que no siempre es consciente esa doble inserción de la filosofía en los planeamientos educativos (y no siempre es explicitada). La mayor parte de las veces subyace en los supuestos del sistema político-educacional o aparece subrepticamente en la enunciación de objetivos o en la elaboración de los contenidos.

Esta doble interrelación de la filosofía con los supuestos del planeamiento y con sus elementos integrantes —objetivos, contenidos, métodos— es fuente permanente de conflicto cuando estos elementos responden a orientaciones filosóficas distintas. Teóricamente, el planeamiento del sistema educativo y sus supuestos debieran responder a una misma tendencia o fundarse en las mismas premisas filosóficas; pero de hecho no ocurre así, especialmente en las sociedades de cambio, donde las exigencias sociales apremian la revisión de objetivos y contenidos y no permiten el lento proceso de explicitación de supuestos. De allí surgen los desajustes.

Sucede así que en un sistema educativo como el argentino, en que la explicitación de los supuestos enciclopedistas ⁽¹⁾ y positivistas que lo sustentan es relativamente reciente,

¹ El enciclopedismo surge de las concepciones filosóficas de la Ilustración que afirman el valor absoluto de la razón y de la ciencia como los únicos medios

las exigencias de transformación en los objetivos y contenidos se han hecho manifiestas ya mucho antes. Por ejemplo, en los objetivos correspondientes al nivel primario hace ya varias décadas que se habla de "preparación para la vida", intentando superar el enciclopedismo que predominó en los "currícula" de la escuela desde fines del siglo pasado. Hablar de la escuela como "preparación para la vida" significa introducir en uno de los niveles del sistema educativo, los postulados de la "escuela nueva" ², que son opuestos a las concepciones enciclopedistas y modifican contenidos y métodos de la enseñanza en aquella dirección. Sin embargo, los supuestos racionalistas y enciclopedistas siguen manteniéndose, especialmente en los otros niveles (p. ej. secundario) originando múltiples desajustes.

En lo referente a la formación del magisterio, se pone de manifiesto la misma ambigüedad. Mientras la formación del magisterio estuvo incluida en el nivel medio, en las antiguas escuelas normales, la enseñanza de la filosofía se orientó en una línea ampliamente humanista, mas bien ecléctica, donde convergían diversas tendencias, según la orientación de los respectivos profesores o de los institutos educacionales donde se impartía (en el caso de las escuelas normales privadas incorporadas a la enseñanza oficial). Si se analizan, por ejemplo, los contenidos de los libros de texto de filosofía que se utilizaban en el magisterio, se pueden detectar influencias de la filosofía escolástica —especialmente tomista— en algunos, y de las corrientes filosóficas contemporáneas de tendencia espiritualista —fenomenología, axiología— en otros. En general, no se observa correlación alguna, definida o explicitada, entre los contenidos de los programas de filosofía y los enunciados de los objetivos de la formación de maestros —casi siempre tácitos— y menos aun con los supuestos filosóficos del sistema. La filosofía fue, en dichos planes, una asignatura más, un contenido yuxtapuesto y generalmente desconectado del resto de los contenidos.

Como ya hemos señalado, en los planes actuales de formación del magisterio nacional, la filosofía ha desaparecido del ciclo superior terciario. Las asignaturas "Problemática Filosófica" y "Lógica", de 4º y 5º años respectivamente, del Bachillerato con Orientación Docente o Bachillerato Pedagógico, no pueden, considerarse, estrictamente hablando, como dirigidas a la preparación filosófica del magisterio, puesto que integran un plan de formación de "Bachilleres Pedagógicos" que no necesariamente habrán de continuar la carrera docente. La formación filosófica del magisterio a nivel terciario ha sido reemplazada por contenidos técnico-pedagógicos y didácticos, considerados más necesarios para la formación del maestro.

¿A qué causas responde este ocultamiento de la filosofía y de su relevancia en la preparación del docente? ¿Por qué ya la filosofía no parece responder a una exigencia de la formación del magisterio?

La búsqueda de una respuesta a este interrogante nos remite al análisis de la relación entre la filosofía y el sistema educativo, a la que ya se ha hecho referencia. En efecto, sería necesario señalar, en primer término, aquel desajuste entre las distintas tendencias filosóficas que conforman los elementos integrantes del planeamiento del sistema educativo —objetivos y contenidos— con los supuestos filosóficos del sistema. En nuestro país, esos desajustes encuentran una de sus causas en la inusitada vigencia del sistema —mas de un siglo—, debida, en parte, a su fuerte estructuración interna y también a

el progreso de la humanidad. La pedagogía de la Ilustración propone como ideal humano al hombre "instruido", "ilustrado"; sólo el saber habrá de salvar al hombre de la ignorancia y del mal. Como es sabido, el enciclopedismo da lugar al "materialismo didáctico", es decir, pone el énfasis sobre la superabundancia de contenidos didácticos basados en la información y acumulación de datos.

En el movimiento pedagógico denominado de la "escuela nueva", influyen las nuevas concepciones de la filosofía de principios de siglo, que reacciona contra el positivismo; se pueden señalar el vitalismo y el historicismo, los cuales destacan en el hombre la fuerza creadora de su impulso vital, que se despliega en potencialidades autónomas y se cristaliza en las objetivaciones espirituales que configuran el mundo de la cultura.

importantes factores extra-educativos, de tipo político, económico y social, que ofrecen gran resistencia al cambio. Las transformaciones se van realizando lentamente, desde dentro del sistema, y en forma asincrónica, lo cual conduce a desajustes y conflictos entre las distintas tendencias filosóficas que intentan ganar terreno en las diversas y sucesivas planificaciones.

Sin embargo, estos desajustes están también provocados por factores de orden estrictamente filosófico. En efecto, cuando la filosofía deja de ser un auténtico interrogarse sobre los fundamentos de la realidad y pretende erigirse en "sistema", degenera en un rígido esquema de respuestas pretendidamente definitivas a determinados problemas, que, a su vez, se presentan planteados de una manera única e incuestionable. La filosofía se transforma entonces en lo que los filósofos alemanes han llamado "Weltanschauung", concepción del mundo, cosmovisión, y que, en determinadas circunstancias, puede transformarse en "ideología"³. En esta situación desaparece la pregunta filosófica fundamental, la pregunta por el ser del ente y por su origen; desaparece todo auténtico interés por la búsqueda de la verdad: en la ideología, en la "concepción del mundo", todas las preguntas tienen respuesta, y todas las respuestas están construidas sobre principios y pautas considerados "evidentes". Las ideologías, cualquiera sea su signo, son siempre dogmáticas; no dejan lugar al pensar meditante, a la reflexión crítica o al diálogo esclarecedor. En este sentido, las ideologías, las cosmovisiones, ya no son filosofía. Son sistemas de proposiciones cuya verdad depende de su eficacia operativa, de su capacidad de transformarse, bajo el dominio de la voluntad del hombre, en las técnicas adecuadas que deben aplicarse a lo real.

Cuando en un sistema educativo se observan desajustes entre las tendencias filosóficas que lo inspiran, sería conveniente buscar las causas de ese desajuste en la contraposición de las ideologías o cosmovisiones que están implícitas en sus supuestos, o que se ocultan tras los objetivos y contenidos. En tal caso, la filosofía, entendida en su sentido originario y esencial como búsqueda de la verdad, ha desaparecido del sistema educativo, el cual se debatirá aprisionado en el juego dialéctico de las ideologías.

Un sistema educativo sujeto a la lucha de ideologías contrapuestas, necesariamente ha de rechazar o expulsar de sí, en forma más o menos tácita, los contenidos auténticamente filosóficos que a él quieran integrarse. Sólo podrán ser aceptados dichos contenidos en el caso que estuvieran encubiertos por la ideología predominante, pero entonces perderían su carácter filosófico. Es lo que ocurre en el sistema educativo argentino: la filosofía en él tiende a aparecer como "lógica", "metodología de las ciencias", "elementos" o "filosofía general", tanto en la enseñanza media, como en las universidades o en los profesorado para la enseñanza secundaria. En algunos casos, como en el magisterio, simplemente desaparece, absorbida por las preocupaciones técnico-prácticas. Cada vez más, la tarea docente es vivida y comprendida como una "praxis", es decir, como un quehacer dirigido a la troquelación de los seres humanos dentro de cierta cosmovisión o ideología. Se supone que el maestro debe conocer todas las técnicas de la enseñanza, todos los mecanismos del aprendizaje; ha de prepararse para resolver todas las posibles situaciones que planteen sus alumnos, ha de "tener a mano" las respuestas correctas a sus interrogantes, ha de ser capaz

³ VOLKMANN-SCHLUCK, *Introducción al pensamiento filosófico*, Gredos, Madrid, 1967. En el cap. 5 señala que las cosmovisiones o "Weltanschauungen" extraen sus elementos integrantes de una filosofía determinada o de varias a la vez, de la teología, de las ciencias, aglomerado todo en groseras simplificaciones unívocas y presentado de forma tan general, que la voluntad conserva el ámbito de juego de sus posibilidades" (p. 113) "Las cosmovisiones son representaciones mentales teóricas", y en cuanto tales, "son practicables, esto es, constituyen en cada caso una representación del mundo mediante la cual es justificado en todo momento el querer de la voluntad, junto con sus fines establecidos y modificados en cada caso." (p. 116) Así es como, en la medida en que una "Weltanschauung" se torna practicable y eficaz, como instrumento de la voluntad de poder del hombre, se transforma en ideología, apareciendo con los caracteres dogmáticos de una verdad absoluta e incuestionable.

de planificar su acción en forma inteligente y eficaz, manejando bien todos los resortes de la organización y administración escolar. No hay duda: el maestro ha de ser un excelente "técnico", un "experto" capaz de lograr, en los niños, la máxima eficiencia en sus aprendizajes.

Es precisamente en este perfil de maestro, donde se halla encubierta la ideología, la cosmovisión tecnocrática y pragmatista de la sociedad contemporánea, que se rige por los parámetros de la eficiencia y la practicidad. Aquí no hay lugar para un auténtico filósofo, no cabe la actitud interrogante, el asombro o la duda, que incitan al hombre a cuestionar sus propios supuestos.

Cuanto más estrechamente comprometido se halle un sistema educativo con una cosmovisión, con una ideología, más difícilmente podrá incluir en sus "currícula" contenidos capaces de plantear interrogantes auténticamente filosóficos. La filosofía exige una actitud de apertura espiritual, de humilde y auténtica búsqueda de la verdad, de profundo asombro e inquietud, que no es compatible con las actitudes dogmáticas y autosuficientes de toda "Weltanschauung".

De aquí proviene, a nuestro juicio, el rechazo a los contenidos filosóficos que aparece en los planes para la formación del magisterio: predomina en el nivel de la formación docente una ideología tecnocrática y pragmatista, según la cual el maestro debe saber enseñar para que los niños aprendan en forma rápida y eficaz. Para ello no necesita demorarse en la búsqueda de la verdad, ni aún en la reflexión sobre los fundamentos de su propio quehacer⁴.

Lo que antecede no significa, de ninguna manera, negar el valor de una preparación técnico-didáctica y metodológica del maestro, moderna y adecuada, compatible con las exigencias de una sociedad en constante progreso científico y técnico. No se trata de rechazar el valioso aporte que dicho progreso ofrece al desarrollo de la tarea educadora. Indudablemente, la renovación metodológica del maestro es imprescindible e impostergable. "La técnica ha realizado notables progresos —afirma Renzo Titone en su *Metodología didáctica*—⁵. Pero se nos podrá preguntar: ¿al servicio de quién pondremos la técnica pedagógica moderna y qué podrá ofrecer ésta al educando para que llegue a ser mejor? Y he nos aquí ante una situación que nos deja perplejos, una situación que considerada como aspecto de la pedagogía moderna en su dimensión técnico-metodológica, hemos definido con la nota negativa de ceguera teleológica".

La sola renovación metodológica no satisface, sin embargo, los requerimientos de un docente inquieto e inquisitivo, que busca el sentido último y la justificación de su propia tarea. El olvido de los fines, la "ceguera teleológica", es consecuencia del progresivo divorcio entre la educación y la filosofía que es, en el fondo, divorcio entre la educación y sus propios fundamentos. La educación se ha transformado en técnica y praxis.

absorbida por la ideología tecnocrática y pragmatista— donde no hay lugar para la meditación filosófica, pues carece de una actitud filosófica de apertura al Ser. En consecuencia, la educación es tecnificada, el maestro se transforma en un pequeño tecnócrata; el educando es el producto de una técnica más o menos depurada. En esta maraña de tecnificación masificada, en la que también la educación está comprometida, el ser humano se ha perdido: nos hemos perdido a nosotros mismos, hemos caído en la enajenación.

⁴ Interesa señalar la conexión existente entre la filosofía positivista, que inspiró la configuración del sistema educativo argentino, y particularmente, la formación de maestros, con esta concepción pragmatista y tecnocrática que parece prevalecer hoy. En ambas queda excluido el interés por la explicitación de las cuestiones filosóficas, destacándose, en cambio, una sobrevaloración de los contenidos científicos y técnico-prácticos.

⁵ Titone, Renzo, *Metodología didáctica*, Rialp, Madrid, 1966, p. 309/310

En su clásica obra "La educación en este momento crucial", Jacques Maritain reflexiona sobre este olvido e ignorancia de los fines. Señala que, "si los medios son buscados y cultivados por el amor de su propia perfección y no solamente como medios, luego dejan de conducir al fin y el arte pierde su virtud práctica; su vital eficacia es reemplazada por un proceso de multiplicación al infinito, al desarrollarse cada medio por sí mismo al ir ocupando, por su propia cuenta, un campo cada vez más extenso"⁶. Esta observación de Maritain la vemos confirmarse día a día con la proliferación de bibliografía científico-pedagógica especializada en problemas de metodología, didáctica, psicopedagogía, administración escolar, cuestiones de sociología educativa, relación de la pedagogía con la cibernética y otros rubros similares. Sin embargo, como dice Maritain, "el perfeccionamiento científico de los medios y de los métodos pedagógicos es, en sí mismo, un evidente progreso; pero cuanto más importancia va adquiriendo, tanta mayor necesidad hay de que simultáneamente vaya creciendo la sabiduría práctica y el impulso dinámico hacia el fin que se persigue"⁷. El autor no menciona el término "enajenación" con que designamos esa pérdida de sí mismo que el hombre sufre como consecuencia del predominio de los medios sobre los fines. Pero el sentido de sus palabras se acerca mucho a este concepto, aplicado especialmente a la educación, en un párrafo que transcribiré en toda su extensión por considerarlo sumamente esclarecedor:

"Esta supremacía de los medios sobre el fin, y la ausencia que de ahí se sigue de toda finalidad concreta y de toda eficacia real parece ser el principal reproche que se pueda hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos; al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia es que son tan buenos, que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia de la educación actual, inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación, en nuestra impotencia en hacer que sirvan a su fin. El niño está tan bien encuadrado en los tests y tan bien observado; sus necesidades tan bien detalladas, su psicología tan perfectamente estudiada; los métodos para hacerle fáciles todas las cosas, tan bien perfeccionados, *que el fin de tan apreciables mejoras corre el riesgo de quedar relegado al olvido o de ser mal comprendido*"⁸.

En el sistema educativo argentino, tras las ideologías prevalentes —racionalismo iluminista, positivismo, pragmatismo— se puede detectar una grave crisis referida a la esencia y sentido de la educación. Hay una verdadera "ceguera teleológica", que impide conocer los fines y que dificulta, por lo tanto, el esclarecimiento del papel de docentes y alumnos y la relación del sistema con el contexto de la realidad nacional.

Se hace necesario afrontar esta crisis: plantear con valentía temas de tanta significación como los referidos a la relación de la educación con las ideologías, con las estructuras culturales, con las creencias religiosas, con los sistemas políticos, con los conceptos antropológico-filosóficos en ellos implícitos. Se trata de enfrentar la cuestión de los objetivos generales del sistema, de los grandes fines que deben sustentarlos; se trata, en suma, de plantear una política educacional coherente y definida, capaz de proponer el perfil de educando que se quiera lograr y, por lo tanto, el tipo de educador que se intente obtener.

Este legítimo y necesario cuestionamiento del sistema educativo requiere una actitud crítica, fundada en una seria, madura y auténtica reflexión filosófica, capaz de trascender las cosmovisiones cerradas de las ideologías. No hay duda de que todo sistema educativo,

⁶ MARITAIN, JACQUES, *La educación en este momento crucial*, Desclée de Brouwer, Bs. As. 1965, p. 13.

⁷ *id. op. cit.*, p. 14.

⁸ *id. op. cit.*, p. 13. (el subrayado me pertenece) El autor analiza, en esta obra, entre otros fines de la educación, el pragmatismo, señalando que "insistir sobre la importancia de la acción, de la praxis, es seguramente excelente cosa bajo más de un aspecto, porque la vida es acción. Mas la acción y la praxis tienden a un fin, a un objetivo determinado, sin el cual pierden su dirección y su vitalidad. Y la vida existe asimismo para un fin que la

por estar inserto en un determinado contexto social, responde siempre a los lineamientos de una cierta concepción del mundo. Pero en tanto ésta se transforma en una ideología cerrada y dogmática, el sistema educativo se torna rígido y no permite apertura alguna a los cuestionamientos e interrogantes filosóficos. De aquí que —si alguna función les está reservada a los contenidos filosóficos en la formación del magisterio— esta función habrá de ser, en primer lugar, una función crítica de las ideologías encubiertas, pero desde el punto de vista de una sincera y humilde búsqueda de la verdad sólo así dichos contenidos podrían resquebrajar, desde dentro, la rigidez de las ideologías contrapuestas que soporta el sistema educativo, y salir a la búsqueda de la "verdad de la esencia" en educación.

Si algunos contenidos filosóficos pudieran recuperarse para la formación del magisterio argentino —en la medida en que logran superar las resistencias que el sistema opone— ellos debieran permitir una crítica sana y vigorosa a las "concepciones del mundo" y a las ideologías que aherrojan al pensamiento encerrándolo en esquemas rígidos y acriticos; debieran inspirarse en aquellos movimientos filosóficos que rescatan el valor profundo de lo humano en todas sus dimensiones, el valor de la libertad, del amor, del pensamiento lucido y concreto, del trabajo como actividad espiritual consciente y creadora. La formación filosófica del magisterio deberá permitir al futuro maestro la posibilidad de ofrecer a los niños y jóvenes criterios orientadores en la búsqueda de una libertad interior, de un sentido de la verdad y del amor capaces de oponerse a toda masificación, cualquiera sea el signo ideológico con que se manifieste.

b. *La formación de una actitud filosófica para el futuro maestro.*

Los contenidos filosóficos que pudieran incorporarse a los "currícula" de formación de maestros, habrán de proponerse, como finalidad fundamental, desarrollar, en el docente, una actitud filosófica coherente y adecuada a las exigencias de su profesión.

Toda actitud filosófica exige, ante todo, la superación de lo que podríamos denominar "la actitud natural frente al mundo", la actitud cotidiana, espontánea, irreflexiva y acrítica, por la que el hombre vive sumergido en los problemas cotidianos y apremiado por urgencias de índole práctica y laboral. En este ámbito, el hombre tiende a "fundirse con las cosas", "volverse semejante" a ellas⁹. El trabajo, en su reiterada cotidianeidad, se vuelve alienante, ya que obliga al hombre a ajustarse a las leyes que las cosas materiales imponen a sus manos y a su espíritu. También el pensamiento queda sometido a la fuerza de esas leyes y el hombre sólo desarrolla un refinado y complejo "pensar calculante" directamente orientado al manejo y transformación de las cosas. Es el pensamiento propio de la "téchne" y de la "praxis", como antes se ha señalado, que absorbe al hombre por entero, subordinándolo al complicado mecanismo que rige las leyes de los aparatos productivos e impidiéndole trascender la limitada esfera de los intereses técnico-prácticos.

En la actitud cotidiano-laboral, el hombre queda encerrado en los estrechos límites del ámbito de las necesidades materiales: "La visión de la totalidad, que es la atmósfera en que vive el espíritu, desaparece, y en su lugar, el pequeño mundo circundante acapara la totalidad del hombre"¹⁰.

haga digna de ser vivida." y agrega: "En el campo de la educación, esta teoría pragmatista del conocimiento, pasando de la filosofía a la pedagogía, apenas es capaz de crear, en los espíritus jóvenes, otra cosa que un escepticismo escolar equipado con la más perfecta técnica de cultura mental y con los mejores métodos científicos, que, a pesar de la naturaleza y contra la misma inclinación de la inteligencia, harán nacer la desconfianza hacia la idea misma de verdad y sabiduría, y abandonar toda esperanza de conseguir una unidad dinámica interior". Op. cit. p. 24. (el subrayado me pertenece).

⁹ MANDRIONI, HÉCTOR, *Introducción a la Filosofía*, Kapelusz, Bs. As. 1964, p. 24, citando a Max Scheler.

¹⁰ id. p. 26.

La actitud filosófica, por el contrario, como actitud esencialmente espiritual, permite al hombre trascender las limitaciones impuestas por "el pequeño mundo circundante". En la actitud filosófica el hombre toma conciencia de la verdadera dimensión de sus capacidades reflexivas; descubre que el pensamiento no se reduce a ajustarse a las leyes del cálculo, o a descubrir la estructura causal de los fenómenos. El pensamiento puede trascender la esfera de lo fenoménico-cuantitativo y abrirse al amplio horizonte de las realidades espirituales que fundamentan y dan sentido al mundo cotidiano. En la actitud filosófica, el pensamiento se vuelve "meditante": ya no se orienta a la transformación de las cosas, no se subordina a la "téchne" o a la "praxis". El pensamiento meditante orienta la reflexión hacia la esencia de las cosas interrogándose por su origen y su sentido, descubriendo en la realidad aquella dimensión inteligible y esencial que fundamenta los procesos de orden fenoménico. Surge el pensar meditante cuando el hombre es capaz de desvincularse de las urgencias de la vida cotidiana y laboral, y penetrar en el ámbito de la actitud "ociosa", que le permite reencontrarse consigo mismo, detenerse, demorarse en la contemplación del esencial misterio de las cosas. Desde esta actitud de íntimo despegue, desde la cual el espíritu humilde y silencioso abarca lo real en una perspectiva de totalidad, el hombre se "admira", se "asombra", y en este espíritu se dispone a captar el mensaje de las cosas, a conocerlas, a desentrañar su secreto. Ocio, admiración, amor, humildad, recogimiento: aspectos fundamentales que configuran la actitud filosófica, y que surge desde la libertad interior del hombre que busca apasionadamente la Verdad del Ser. "Por el ocio, el espíritu se aparta de la actividad laboral y entra dentro de sí para coincidir con su propio ser. Por la admiración, despierta la potencia cognoscitiva del hombre y se dispone a corresponder al llamado del ser. Por el amor, trasciende hacia las cosas, mientras que por la humildad se deja investir por el ser de las cosas..."¹¹

¿De qué manera esta actitud filosófica podría integrarse como objetivo de formación de nuestros docentes y en qué medida habría de permitirles un mejor cumplimiento de sus roles en el mundo de hoy?

En tanto pudieran recuperarse para la formación del magisterio nacional algunos contenidos filosóficos —salvando las resistencias que el sistema o pone, como se ha señalado— dichos contenidos habrían de proponerse no sólo objetivos de conocimiento (comprensión de la esencia del filosofar a través del conocimiento de la problemática filosófica básica y sus conexiones con la educación) sino fundamentalmente *objetivos de actitudes*: capacitar al futuro maestro para acceder a la actitud filosófica por "experiencia vivida", logrando un compromiso interior personalmente asumido, que infundiera un nuevo sentido a su futura tarea docente.

La actitud filosófica requiere una disposición anímica de "apertura" hacia la realidad, que desvincule al hombre de las urgencias cotidianas y lo coloque ante el esencial y verdadero trasfondo de la naturaleza y del hombre; que le permita abrirse al mundo y asombrarse ante la maravilla de la existencia. ¿No es acaso el maestro, por su contacto con el mundo del niño, el que habría de estar más preparado para compartir, desde su madurez adulta, el asombro infantil frente a la dimensión inédita que trasciende lo cotidiano? "El que quiere ser filósofo necesitará puerilizarse, infantilizarse, hacerse como el niño pequeño"... "la disposición de ánimo para filosofar debe consistir esencialmente en percibir y sentir por dondequiera, en el mundo de la realidad sensible, como en el mundo de los objetos ideales, problemas, misterios; admirarse de todo, sentir lo profundamente misterioso y arcano de todo eso; plantarse ante el universo y el propio ser humano con un sentimiento de estupefacción, de admiración, de curiosidad insaciable, como el niño que no entiende nada y para quien todo es problema" (12).

¹¹ *Íd.*, p. 34.

¹² GARCÍA MORENTE, MANUEL, *Lecciones preliminares de filosofía*, Losada, Bs. As. 1973. p. 17.

Sería necesario, pues, formar en el futuro maestro, una actitud de apertura y asombro frente a la realidad, que le facilite la experiencia de una interrogación radical, que le permita plantearse en profundidad y con amplitud de espíritu, las preguntas filosóficas originarias: "¿Qué es algo?" "¿Por qué algo existe?". Esta fundamental interrogación por la esencia y por la existencia, que constituyen el punto de partida de toda fundamentación filosófica, sólo pueden brotar de una admiración genuina ante las cosas.

A partir de esta actitud de apertura y asombro, radicalmente interrogante, el alumno podrá emprender una sincera búsqueda de la verdad, podrá iniciarse en el develamiento de aquella dimensión oculta del mundo y del hombre, que queda oscurecida bajo el farrago de las preocupaciones cotidianas y laborales. Búsqueda de la verdad que puede comenzar, para el futuro maestro, por la progresiva configuración de una actitud de sincero y valiente encuentro consigo mismo: un encuentro que le descubra las raíces de la propia libertad interior, que le permita asumirse a sí mismo como sujeto responsable de una vocación docente plena de hondo sentido personal y comunitario.

En síntesis: apertura y asombro ante la realidad, capacidad de interrogación radical, amor por la verdad y libertad interior auténticamente asumida, parecen constituir los elementos fundamentales de la actitud filosófica tal como el maestro podría adquirirla a lo largo de su formación, y que habría de orientar éticamente su conducta personal y profesional posterior.

El logro de estos objetivos de actitudes debería complementarse con una adecuada selección de contenidos filosóficos: éstos habrían de vertebrarse en torno a un enfoque existencial y personalista de la problemática antropológica, metafísica y ética, que permitiera al maestro un encuentro personal con la realidad filosófica. "Filosofía no es aprender un sistema de tesis" —afirma Luypen¹³. La formación filosófica "no puede consistir en que el aprendiz de filósofo se ejercite en ciertas tesis, aun cuando por otras fuentes resultara evidente que todas estas tesis son verdad. La cuestión del genuino entrenamiento filosófico únicamente puede plantearse en tanto la persona que tiene a su cargo la formación ayude al aprendiz a que él *personalmente* vea la realidad".

El aprendizaje de la filosofía en forma experiencial, como vivencia personalmente asumida, ofrecerá al maestro la posibilidad de traspasar los reducidos límites de la actitud laboral docente y penetrar en el ámbito de lo que da sentido y fundamento a la tarea educativa. Podría desentrañar así las raíces antropológico-filosóficas de toda la problemática sobre los fines de la educación, y sería capaz de comprender y orientar reflexivamente su propio quehacer diario en la dirección que aquella problemática le señalara. Estaría también en condiciones de superar la estrecha mentalidad pragmática que sobrevalora los medios por encima de los fines, y sería capaz de seleccionar con mejor criterio, los métodos, recursos, técnicas y procedimientos didácticos, en la medida en que podría subordinarlos a un orden de fines conscientemente comprendidos y asumidos.

La filosofía tiene una misión profundamente docente, por la que le enseña al hombre la conquista de la propia libertad interior, desde la cual pueda lanzarse a la búsqueda de la Verdad del Ser. En la medida en que el maestro pudiera asumir este peculiar carácter docente de la filosofía, gracias a una formación adecuada a las exigencias de su profesión, podría superar la presión de las ideologías pragmatistas y tecnocráticas que hoy prevalecen, y ofrecer a las jóvenes generaciones un nuevo punto de apoyo para vencer las tendencias masificantes y deshumanizantes que amenazan al hombre moderno.

M. BOZ DE ZUZEK

¹³ LUYPEN, W., *Fenomenología existencial*, Lohlé, Bs. As. 1967, p. 15.