

des de ingreso en la Sección. He conocido personalmente bastantes casos. Bastaría con algunas asignaturas inevitables, como las anteriormente indicadas, griego y latín, necesarias para el conocimiento de la filosofía antigua, añadidas a su título científico; y nuestra Sección podría contar con el ingreso de vocaciones bien valiosas y en óptimas condiciones para trabajar en los campos de filosofía de la ciencia.

Por otra parte, aun podrían darse mayores facilidades para alumnos de Ciencias que, sin aspirar al título de Licenciado en Filosofía, deseen cursar algunas asignaturas de Filosofía complementarias de su formación, los cuales podrían, sin embargo, obtener un Certificado o Diploma en Filosofía de la Ciencia. La introducción de estos títulos secundarios y libres en el cuadro de estudios de la Universidad española, junto a sus rígidos títulos actuales,

permitiría una colaboración y elasticidad bien deseables.

Y, finalmente, ya que el tema genérico de las relaciones entre las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias ha sido suscitado como último fondo de nuestra consideración, pensemos en la necesidad de que en el plan de estudios españoles aparezcan algunas cátedras de colaboración interfacultativa que subsanen este aislamiento formativo de nuestros alumnos. Así, las de Historia y Teoría de la Ciencia o de Lógica Matemática entre las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias. La dedicación temática de estas cátedras, a la que debe ser congruente su régimen, supera automáticamente este aislamiento facultativo y pueden ser fuente óptima en la creación de un tipo de estudio intermedio, tan necesario para la sólida formación básica del filósofo de nuestro tiempo.

DIDACTICA DE LA ETICA

JOSE TODOLI (O. P.)

Antes de entrar en la disposición sistemática de nuestro tema será preciso determinar un tanto su contenido. En España se estudia la Ética tanto en el Bachillerato como en las aulas universitarias. En el Bachillerato, las nociones son extraordinariamente rudimentarias, ya que la Ética se despacha en tres o cuatro temas, a los que luego apenas si se da importancia en los exámenes finales. Esto no significa de nuestra parte una censura, ya que profundizar más "modo científico" no creemos condujera demasiado lejos de esas edades y en orden a esta disciplina, y la formación moral, "modo pedagógico" o formativo, se lleva con bastante suficiencia en la enseñanza de la Religión.

Pero dejando aparte los problemas que de

este apartado del Bachillerato pudieran surgir, nuestro interés se centra en los problemas universitarios. En este sentido tres son las Universidades que, poseyendo Facultad de Filosofía, poseen también la cátedra de Ética: Madrid, Barcelona y Murcia.

La Ética se enseña en el quinto curso de Filosofía y Letras, o, si se prefiere, en el tercero de especialidad.

Aún es necesaria una nueva precisión, si se trata de dar un auténtico sentido al "método de la Ética". Porque existe una grave confusión entre el método científico de enseñar la moral y el método pedagógico de hacer que la moral sea vivida por los individuos o por la sociedad, Zaragüeta distinguirá entre el "hacer saber" y el "hacer querer". Es frecuente la protesta de ciertos autores contra los profesores de moral porque enseñan una ciencia puramente sistemática, no vivida, y cuyos efectos poca o ninguna influencia tienen en la vida de los alumnos. Se alaba la didáctica de los predicadores y apóstoles que intentan hacer vivir la moral que enseñan. Quizás el último ejemplo, en este sentido, sea el profesor Leclercq, de la Universidad de Lovaina, que en su obra *L'enseignement de la Morale Chrétienne*, capítulo VII, pág. 139 y sigs., se ha dedicado un amplio estudio a este problema, inclinándose decididamente a un método que pudiéramos llamar persuasivo de la asignatura.

Fray José Todolí (O. P.) es profesor adjunto en la Universidad de Madrid y secretario del Instituto "Luis Vives" de Filosofía, así como director de la Sección de Ética Individual y Social del mismo. Fué secretario de las dos primeras Semanas Españolas de Filosofía; siendo actualmente profesor del Instituto León XIII y de la Pontificia de Salamanca. Ha publicado una obra titulada El bien común, y numerosos artículos.

MORAL Y PEDAGOGÍA

Nosotros quisiéramos que se deslindaran muy bien los campos de la ciencia Moral y de la Pedagogía. La ciencia Moral se contenta con estudiar los actos humanos, reducirlos a sus causas, establecer sus leyes o sus normas, estudiar las virtudes y su funcionamiento, etc. Su intención directa es *convencer*. Es ciencia práctica porque establece normas generales a la vida moral; pero su practicidad no desciende a los singulares, a la formación de los individuos. Esto lo hace la Pedagogía, o mejor el pedagogo, cuyo fin inmediato es *persuadir, mover*, al buen obrar. La ciencia Moral atiende a los primeros principios, bien sea deduciendo de allí sus conclusiones y proposiciones generales, sus normas; bien sea induciendo desde los hechos hasta los principios y las conclusiones. La Pedagogía, en cambio, se dirige, principalmente, a los motivos de obrar de la voluntad, a enseñar a formar el juicio práctico-práctico de la razón y a vigorizar la voluntad para hacer rectamente la elección de lo bueno o de lo mejor. La ciencia Moral *convence*. La Pedagogía *persuade*. La Moral es ciencia práctica. La Pedagogía es práctico-práctica. La Moral es una ciencia objetivamente práctica. La Pedagogía busca hacer a la moral subjetivamente práctica. A esta distinción parece hacer alusión Kant en la segunda parte de su *Crítica de la razón práctica*, cuando dice: "Por doctrina del método de la razón pura práctica no se debe entender el modo (tanto en la reflexión como en la exposición) de proceder con los principios puros prácticos de vista a un conocimiento científico de ella; lo que propiamente podría llamarse método solamente en la Filosofía teórica (puesto que el conocimiento popular necesita de una *manera*, más la ciencia de un método, esto es, de un procedimiento según los principios de la razón, mediante los cuales solamente puede reducirse a sistema el conocimiento de lo múltiple). Al contrario, para esta doctrina por método se entiende el modo, en el que puede procurarse a las leyes de la razón pura práctica un acceso en el espíritu humano, un influjo sobre las máximas de él, es decir, *el modo de hacer también subjetivamente práctica la razón objetivamente práctica*" (Kant: *Crítica de la razón práctica*, II Parte, primeras palabras). Donde Kant distingue perfectamente dos saberes: el de la ciencia Ética (Maritain lo llamaría el saber especulativamente práctico), y ese otro saber (que Maritain llamaría práctico-práctico) (1) que Kant llama objetiva y subjetivamente práctico y que no se trata en modo alguno de dos saberes específicamente distintos, sino de dos modos de poseer un solo saber objetivo, experimental o científicamente deducido, que llama-

mos saber moral. Tiene perfecta razón el *Bulletin Thomiste* (abril-junio 1935, págs. 425-6), en el que Ramírez se niega a admitir dos ciencias diferentes. Lo que hay son dos modos diversos de poseer la ciencia: una, objetiva y subjetivamente práctica, al estilo que Sócrates entendía la ciencia cuando la confundía con la virtud. Y otro, sólo objetivamente práctico, como la posee todo moralista, que conociendo perfectamente toda la trama de la Ciencia Moral, no la hace subjetivamente práctica en su conducta particular.

Este segundo modo de poseer la ciencia tiene también su método. Kant distingue entre "método" y "manera". El *método* es el procedimiento de la ciencia para reducir a unidad la multiplicidad de conocimientos homogéneos. La *manera* es el procedimiento de hacer subjetivamente práctica una ciencia objetivamente práctica.

Así, se comprende fácilmente el error de aquellos que quieren hacer del método de la Ética una manera de llevarla a la vida de los alumnos o a la vida de la sociedad. Esto corresponde más propiamente a los pedagogos o a los apóstoles, no al profesor de la Ciencia Moral, aunque naturalmente tampoco deba excluir positivamente esa tendencia natural de esta ciencia a dirigir los actos de la vida humana.

Nosotros nos atenemos en nuestro estudio al "método" de la *Ciencia Moral*. Y nos atenemos a él no en cuanto a su realización actual, sino desde un punto de vista de investigación acerca de su deber ser. Nuestro tema es, por consiguiente, como debe ser el método de enseñanza de la Ética en la Universidad.

CIENCIA Y MORAL

Interesa mucho hacer hincapié en estos dos elementos a que acabamos de aludir al llamarla "Ciencia Moral". Toda ciencia, para poder ser clasificada de tal, ha de ser "un conocimiento cierto de una cosa por sus causas"; es decir, conocimiento de una cosa por reducción de la misma a unos principios más claros y más simples. Cuando se trata de la Filosofía y, sobre todo, de la Metafísica, es conocimiento de las cosas por sus "últimas causas", por causas "altísimas", lo que quiere decir, por reducción a principios por sí mismo, evidentes e irreducibles a otros anteriores o más simples.

Todo esto implica un artefacto lógico, mental, complejo, sistematizado que llamamos ciencia. Santo Tomás define la Ciencia como sistema con estas palabras: "Ordinata aggregatio ipsarum specierum existentium in mente" (2).

La moral posee todos los elementos de una verdadera ciencia: tiene su objeto propio: los actos humanos en cuanto dirigidos a un fin;

(1) *Les degrés du savoir*. Dedebec. Ed. Desclée. Buenos Aires. Sciences et Segesee, 2.ª parte, c. 1.

(2) S. C. G. I., I, c. 567.

tiene sus principios: los principios primeros de la razón práctica, y los principios de la Psicología racional, a la cual está subalternada, y de la Metafísica, a la que está subordinada; tiene su método, que vamos a estudiar inmediatamente, y todos estos elementos unidos a la función racional, o la función racional, haciendo uso de todos estos elementos, construye una verdadera ciencia, que llamamos la ciencia moral.

Ahora bien, cada ciencia, lo mismo que tiene su objeto, tiene su método, de la misma manera que cada lugar tiene su camino. Después de todo eso significa "método" en su significación nativa. Para hallar, por consiguiente, el método de esta ciencia moral, lo primero que habremos de conocer es su objeto.

Pero en la ciencia, como hemos visto, entra en función un elemento mental. Por la función mental es por la que reducimos unas verdades oscuras y complejas, a unas verdades más simples y más evidentes, y gracias a esa función construimos o elaboramos la ciencia. Es, pues, necesario estudiar también el sujeto que adquiere o elabora la ciencia.

Este sujeto de adquisición de la ciencia puede tener aún una doble perspectiva: el de la adquisición directa, por la aplicación directa del individuo o las cosas y a sus misterios, y el de la adquisición indirecta o dirigida por la labor del maestro. Al primero se llama método de investigación; al segundo, método de aprendizaje. De estos dos nos interesa particularmente el segundo, pero bien entendido que el método de enseñanza ha de tener en cuenta, como vamos a ver inmediatamente, el método de investigación.

Tenemos, por consiguiente, si queremos llegar a determinar el verdadero método de la ciencia moral, tres elementos fundamentales que examinar: el objeto de la ciencia moral, el sujeto *docente* de la ciencia moral y el sujeto *discente*, o alumno, de la ciencia moral.

Pero, aun consideradas todas estas cosas, no daríamos con el camino adecuado de la ciencia moral. Habríamos conseguido así un método abstracto, para unas realidades abstractas. Este es el defecto en que han incurrido con frecuencia los escolásticos, sobre todo aquellos que dedicaron sus esfuerzos a la elaboración de libros de texto. Los tiempos, el ambiente, las circunstancias históricas, determinan modalidades especiales en la ideología y mentalidad de los hombres, máxime en la valoración de determinadas cosas o determinadas acciones. El mismo punto de vista de las cosas, del mundo y de la vida varía con los tiempos y es absolutamente necesario, máxime en ciencias que pudiéramos llamar "vitales", porque se refieren inmediatamente al desenvolvimiento y problemática de la vida, darles un sentido vital. Lo contrario llevará siempre a estructurar una ciencia en sí verdadera, pero sin valor real práctico ninguno. Este

cuarto elemento de las circunstancias históricas nos parece absolutamente necesario.

Todos estos cuatro elementos tienen su punto de conjunción en un acto, que es el punto clave de la didáctica: *la lección*. No es, como hemos dicho, un elemento nuevo del método de la moral. Es simplemente el momento de unión de todos los elementos que integran la recta enseñanza de una ciencia.

Examinemos cada uno de estos elementos aplicados a la *ciencia moral*.

EL OBJETO DE LA CIENCIA MORAL

Ya se ha puesto en tela de juicio de la posibilidad misma de un objeto para la ciencia moral. La ciencia, se dice, trata de las cosas necesarias. La moral de los actos humanos, es decir, libres, y, por lo tanto, no necesarios. No parece posible una ciencia de los actos humanos.

La respuesta a esta objeción, que tanto mareó a los filósofos positivistas, no parece encierre en sí gran dificultad, si se considera que la ciencia moral no trata de lo que las cosas son, de la esencia ontológica de las cosas, sino de lo que las acciones *deben ser*, de acuerdo con la naturaleza de las causas; aquí los hombres que las ejecutan. No se trata, pues, de un simple recetario de norma, como parecía creer Lévy-Brühl y su escuela respecto a la doctrina tradicional cuando afirmaban que no puede existir una verdadera ciencia normativa (3), sino que se trata de un conocimiento de la naturaleza misma del hombre y de su destino, y de acuerdo con estos principios y los principios universales de la metafísica, se induce, o se deduce, *cómo deben ser las acciones humanas*. Existe, pues, en el objeto de la ciencia moral la necesidad requerida para que exista verdadera ciencia (4).

Sin embargo, el objeto de la Ciencia Moral no es puramente teórico, es decir, que se quede en meras especulaciones. La Ciencia Moral es una ciencia práctica, porque sus conclusiones están, por su naturaleza misma, ordenadas a la práctica. No es tampoco abstracto, es decir, que trate de los actos humanos en abstracto, o según su definición esencial. La Ciencia Moral estudia los *actos humanos*, de una parte, deduciendo su modo de ser de la naturaleza de su principio: el hombre, y de la naturaleza de su fin, al cual se dirige, y de la naturaleza de los *objetos* sobre los cuales recaen las diversas actividades humanas. De estos elementos, sólo el fin es inmutable e invariable. La naturaleza del hombre puede estar modificada accidentalmente por elementos que

(3) *La Morale et la Science des Moeurs*, 5.ª ed. Paris-Alcan, 1913, págs. 10-14.

(4) Cfr. Deplolge: *Le conflit de la morale et de la sociologie*. Inst. Sup. de Fil. Lovaina, 1911.

modifiquen al mismo tiempo su modo de actuación: la ignorancia (5), la pasión (6), el grado de civilización (7). De ahí: 1), la necesidad de conocer no sólo la estructura somática y la estructura dinámica normal del hombre, sino incluso sus modificaciones patológicas; y 2), la necesidad de conocer también la multitud de modificaciones que un mismo objeto puede sufrir en su realidad existencial por circunstancias de lugar, de tiempo, de estar o no estar mandado, etc.

Dada esta naturaleza del objeto de la moral, lo primero que tenemos que observar aquí es que la Etica tiene por objeto, por materia, los *actos humanos*, los actos voluntarios deliberados. Y que dada la naturaleza del hombre (libre) y la naturaleza de los objetos a los cuales dirige su actividad (contingentes y mudables), la certeza de sus conclusiones no puede ser la misma que las que tiene por ejemplo la metafísica, que habla de la esencia de las cosas (absolutas y necesarias), ni la de las ciencias matemáticas, que estudian la cantidad abstracta, separada de todo lo que pudiera también significar cambio y movilidad. Este fué el error fundamental de la Etica de Kant y en la Etica de Espinoza. Sus éticas "modo geométrico demonstratae" pecan de un abstractismo, o lo que equivaldría a decir, de un inhumanismo deplorable. No pocas veces han incurrido en este falso método muchos escolásticos en sus textos de Etica, que a fuerza de ser breves y ser lógicos han despojado a la Etica, de todo su contenido humano, para hacer de ella no se sabe si una Etica abstracta o un tratado de lógica con conceptos morales.

Pero el objeto de la Etica tampoco son los hechos humanos en su natural dispersión y multiplicidad. La Etica no es *folklore*, no es descripción de hechos humanos, como se han dado en tales tiempos o entre tales gentes, como han querido Lévy-Brühl o Durkheim y toda la Escuela positivista. La Etica es una ciencia, un conocimiento verdadero de los actos humanos por sus causas, por la reducción de los mismos a unos principios universales y necesarios; unos de carácter metafísico: todo ser obra por un fin; otros de carácter psicológico: todo ser espiritual es libre; otros de carácter moral: el bien hay que hacerlo y el mal hay que evitarlo. Y de estos principios se puede deducir con absoluta necesidad en abstracto, con relativa necesidad en concreto, cómo deben ser los actos humanos.

La enseñanza de la Etica no puede, pues, confundirse ni con una clase de matemáticas, ni con una narración histórica.

Pero si es ciencia de los actos humanos, y no descripción o historia de los mismos, tampoco puede ni debe ser *historia de los siste-*

mas morales. Con demasiada frecuencia en las Universidades, y no es en las españolas donde más se peca en este sentido, se ha convertido la enseñanza de la Etica en la exposición de lo que dice tal o cual filósofo, no dando a la Etica el valor de ciencia y, por consiguiente, un valor demostrativo, sino puramente relativo o historicista.

EXTENSIÓN DEL OBJETO DE LA ETICA

Otro aspecto a estudiar en el método de la Etica, desde su objeto, es la extensión de éste. La Etica es una ciencia amplísima, con un número casi infinito de problemas a tratar. Por otra parte, los cursos universitarios no son largos y están llenos de lagunas por los múltiples días festivos, vacaciones, etc. Aparte de esto hay que considerar la naturaleza del curso universitario, que en modo alguno puede reducirse a una simple repetición de las ideas fundamentales, expuestas en cualquier texto a mano. El curso universitario intenta informar de la disciplina a los alumnos, pero, sobre todo, intenta ponerlos en vías —otra cosa no puede hacer— de llegar a la plenitud de dominio de esa materia, gracias a un esfuerzo personal. La labor del profesor es, pues, bosquejar las grandes líneas, los puntos claves. Esta parece ser la idea del propio Aristóteles cuando escribe, después de haber expuesto su teoría de la felicidad: "Contentémonos por el momento con este bosquejo imperfecto del bien; es una necesidad, quizá útil, comenzar desde luego por trazar este incompleto cuadro, sin perjuicio de volver después sobre estos primeros trazos. Una vez bien hecho el bosquejo, todo el mundo, al parecer, es capaz de continuar la obra y precisar todos sus detalles; el tiempo es el que procura todos estos progresos, o, por lo menos, es un poderoso auxiliar para hacerlos descubrir. Es el origen de todos los perfeccionamientos en las artes; porque, una vez creado un arte, no hay nadie que no pueda contribuir a llenar sucesivamente sus vacíos" (8).

Esta amplitud de la Etica nos puede llevar a dos extremos igualmente viciosos: *dar nada de todo, dar todo de nada*. Querer agotar el contenido problemático de la asignatura, o querer agotar uno de sus problemas hasta sus últimas posibilidades.

El primer sistema parece favorecer al alumno, ya que, al no profundizar, la asignatura adquiere una facilidad extrema. Sin embargo, desde su aspecto científico, no tiene valor ninguno, y el profesor pudiera ser sustituido por un rudimentario libro de texto.

El segundo sistema favorece más bien al maestro, ya que, dedicado todo el año al estudio y exposición de un solo problema, profundiza en él hasta llegar a su pleno dominio.

(5) I, II, q. 100, a. 1.

(6) I-II, q. 77, a. 2. Id. q. 58, a. 5. Id. I, q. 113, a. 1.

(7) *I Poét*, 1. 1.

(8) E. N., 1, 1.º, c. 5.

Peró es sumamente perjudicial al alumno, que, bien impuesto en un tema, no tiene sin embargo idea de conjunto de la asignatura y de sus fundamentales problemas.

Un término medio sería lo más prudente. Exposición de los problemas claves de la disciplina, abandonando cuestiones de menor importancia a la diligencia del alumno, pero dando esos temas claves con verdadera profundización y estilo universitario. Este problema, gravísimo sin duda, y hasta la fecha nunca perfectamente solucionado, se ha resuelto o intentado resolverse de muy diversas maneras. La más frecuente es la solución a base de la división de los cursos en *generales* y *especiales*. A éstos se los suele llamar en España "Cursos monográficos". Los franceses los llaman "Cours approfondis", en los cuales se intenta dar, no la asignatura, que queda para los cursos generales, sino un tema especial con una mayor profundidad que sirva como de modelo al alumno en sus futuras tareas personales, siendo a la vez un tema fundamental de la asignatura, que le sirva de punto de referencia para múltiples cuestiones de la misma. Otro medio de solución ha sido a base de los Seminarios, en los cuales no solamente se trata de una información más o menos profunda, sino de un apoyo a los alumnos para que, por sus propias fuerzas, lleven a cabo, bajo la dirección del maestro, un trabajo concreto.

Nuestra conclusión en este asunto es que el profesor debe exponer "modo universitario", los puntos fundamentales que dan el bosquejo perfecto de la asignatura, dejando la tarea de "llenar vacíos", como señala Aristóteles, al interés y diligencia de los alumnos y elaborar un tema monográfico con el concurso de los mismos como orientación en sus investigaciones y trabajos personales.

Estos cursos monográficos, lo mismo que la labor de Seminario, pueden versar acerca de muy diversos temas: pueden ser de carácter histórico o histórico-doctrinal, verbigracia, el examen de las ideas de un filósofo determinado o comentario de uno de sus libros. Puede ser también de carácter sistemático o de carácter práctico y complementario de la asignatura. Todos estos sistemas son aplicables a la enseñanza de la moral y quizá sea el último el más interesante para la formación de los alumnos si los casos morales que se plantean son de actualidad, capaces de sembrar inquietud, y al solucionarlos se traen a colación y se discuten los principios y doctrinas establecidas en los cursos normales de la asignatura. Nuestra experiencia nos ha hecho ver que tanto el comentario de los grandes filósofos (hemos tomado temas de Aristóteles, Santo Tomás y Kant), como la solución de problemas morales actualmente vitales en la sociedad, son de la máxima eficacia en la enseñanza de esta disciplina.

LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL SUJETO

No son menos interesantes las perspectivas del método de la moral bajo este aspecto. En el sujeto (profesor o maestro) se pueden considerar dos perspectivas diferentes y ambas fundamentales: la *preparación* y la *enseñanza*.

El problema de la *preparación* en esta disciplina es múltiple. En primer lugar, la extensión del objeto, a que hace unos momentos hacíamos alusión, lleva consigo la exigencia de una amplia preparación, no sólo en esta disciplina, que esto cae de su peso, sino de otras disciplinas subordinantes (Metafísica), subalternantes (Psicología) y auxiliares de la misma. Se exige en este sentido profundos conocimientos de Derecho, Sociología, Pedagogía... Y puesto que la Ética es una ciencia práctica, porque se basa, entre otras cosas, en los modos prácticos de obrar de los hombres, y toda su razón de ser, por otra parte, es orientar las acciones humanas, se le exige un profundo conocimiento de la sociedad y de la historia, ya que es, como decía Cicerón, "la maestra de la vida". Por otra parte, los problemas de la Ética (moral natural) están constantemente relacionados con los problemas de la moral sobrenatural, tanto que en la idea de muchos filósofos, bien conocidos de todos, no puede darse una moral "adecuada", sin la aplicación de muchos conocimientos de orden sobrenatural. De ahí la necesidad de amplios conocimientos teológicos para una profunda y clara enseñanza de la moral.

Pero lo que propia y principalmente constituye al maestro en tal es la *enseñanza*. Y en este orden lo que él auténticamente pone de su parte es la visión personal de la materia, su punto de enfoque de la asignatura. En la formación de este "punto de vista" pueden influir elementos, entre estos dos principalísimos, que son la *lógica* y el *interés*.

LA LÓGICA

El profesor que después de largas tareas llega a posesionarse plenamente de su asignatura, simultáneamente llega a organizarla a su manera con un orden determinado en función de una idea fundamental. Ese es precisamente el signo de su auténtica posesión.

Esta idea, en función de la cual se organiza la disciplina, no es necesariamente la misma que le guió en el proceso de su investigación. Posiblemente va a ser precisamente la contraria. El método de investigación es siempre inductivo. Se va de lo más conocido a lo menos conocido y, sobre todo, de lo más concreto a lo más universal. En cambio, cuando se trata de la enseñanza, puede partirse de lo más universal, del concepto más abstracto y que,

por consiguiente, encierre en sí mayores posibilidades de análisis. Entonces el método deductivo, casi "modo geométrico", resulta de una lógica y de una aparente claridad extraordinarias. Decimos "aparente claridad" porque, como hemos visto anteriormente, esa claridad, correspondiente a los actos humanos en abstracto, no responde a la claridad que en su realidad concreta y existencial poseen. Dice a este propósito J. Lottin, profesor de la Universidad de Lovaina: se puede comenzar perfectamente el estudio de la moral por el estudio "del último fin" poniendo desde el primer momento los fundamentos metafísicos del orden moral. No se ven, sin embargo, las ventajas de este método. Haciendo de la moral un simple corolario de la metafísica o de la teodicea, se da la impresión de que la moral no tenga un dominio especial, un campo propio, dentro de la filosofía. Así pues, desde el punto de vista pedagógico, parece más lógico hacer coincidir al método de investigación con el método didáctico y reducirlos los dos al método inductivo. "Ainsi donc, au seul point de vue pédagogique, il semble plus logique de faire coïncider la méthode didactique avec la méthode d'invention qui est manifestement inductive" (9).

El método inductivo de investigación aplicado a la enseñanza es el método socrático, a base de preguntas y respuestas, de objeciones y resoluciones, que por eso se llamó también eurístico. Este ha sido para muchos "el método" de la moral. Encerraba en sí grandes ventajas sobre el anterior. Era más natural, más humano, introducía más profundamente la labor del alumno en la labor científica del aprendizaje, incluso era más convincente, porque el alumno venía a convencerse por sí mismo, gracias a las apoyaturas que le prestaba su maestro.

A pesar de todas estas ventajas este método tenía también sus graves inconvenientes. En primer lugar, desde el punto de vista histórico, como se nos da este método en Sócrates, según los diálogos platónicos, no parece tener un valor definitivo que se imponga necesariamente sobre el método deductivo. En dichos diálogos Sócrates aparece siempre con una superioridad extraordinaria sobre sus interlocutores. A veces estos aparecen dotados de una extrema ingenuidad y dan a las razones de Sócrates un valor que en realidad no tienen, como en el Fedón o en la Apología de Sócrates. Y, a la verdad, ni la sagacidad eurística de Sócrates, ni la ingenuidad de sus alumnos, ni la telescópica distancia entre alumno y profesor, parecen darse en nuestros días con demasiada frecuencia. No creemos, sin embargo, que haya de exigirse como de necesidad absoluta esa sa-

gacidad eurística de Sócrates para ser un buen profesor de moral, ni que haya de exigirse un esfuerzo por la adquisición de la misma, entre otras cosas porque "quod natura non dat, Salmantica non praestat".

Parece deducirse de todo esto que ni el método rigurosamente deductivo, o *a priori*, ni el rigurosamente inductivo, o *a posteriori*, han de tener una vigencia absoluta en la enseñanza de la Ética.

Un método mixto parece ser, por consiguiente, la única solución que, por otra parte estará muy de acuerdo con la naturaleza de la ciencia moral, ciencia y, además, ciencia filosófica, que trata "de necessariis"; y ciencia práctica, por otra parte, que trata de cosas esencialmente contingentes, como son los actos humanos, a los que trata de moralizar o *normalizar* si se nos admite la palabra.

Este método tendrá por norma alcanzar "vía inductiva" las esencias mismas de las cosas. Y esto no solamente por un método inductivo, al estilo de Sócrates, sino por un verdadero examen fenomenológico de los hechos morales en su ser psicológico, social o histórico, ya sea por un examen directo de los hechos mismos, ya sea por el examen realizado sobre las obras históricas o las obras literarias, en las cuales los genios han planteado, descrito y, a su modo, resuelto los problemas morales.

Sobre este análisis fenomenológico recae más tarde nuestro examen crítico, hasta llegar a discernir lo que es esencial y lo que es accidental, para quedarnos, en una tercera etapa, con los elementos metafísicos con los cuales podamos estructurar, "vía deductiva", una verdadera y real ciencia normativa.

Este nos parece ser, por otra parte, el camino —"método"— seguido por Aristóteles y Santo Tomás, y así a lo menos lo han interpretado entre los autores modernos de máxima garantía P. M. Zammit (O. P.) (10), M. Edmond Gaudron (O. F. M.) (11), De Bruyne y otros (12).

LAS CIRCUNSTANCIAS HISTÓRICAS

El problema está precisamente en el punto de arranque de la inducción que nos lleva a una idea fundamental, desde la cual posteriormente podamos, por vía perfectamente lógica, llegar hasta las últimas conclusiones y determinaciones de la ciencia moral. Aquí viene al caso perfectamente el cuarto de los puntos señalados en nuestro esquema: *Las circunstancias históricas*.

(10) *Philosophia Moralis Thomistica*. Roma, 1934, páginas 33 y sigs.

(11) "L'expérience dans la morale aristotélicienne", *Laval Theologique et Philosophique*, 1947. Vol. III, número 2.

(12) "Réflexions sur les méthodes de la Morale", *Rev. Neoscholastique de Philosophie*, 36 (1935), 194-212.

(9) "Problème des Fins en Morale", *Annales de l'Institut Supérieur de Philosophie*, III, 1914, páginas 304-477.

No cabe duda que los modos de organizar o sistematizar una disciplina pueden ser múltiples, y que todos ellos pueden conducir a la verdad de la misma. Es un perfecto ostracismo y una intolerancia incalificable pensar que no se pueda enseñar moral si no es partiendo de las mismas palabras y proposiciones de Platón, de Aristóteles o de Kant. Estamos bien habituados a componer nuestros discursos unas veces de una manera, otras veces de otra, según la oportunidad, pero manteniendo siempre el mismo fondo de nuestro pensamiento.

Siendo esto así, a la libre elección queda elegir la ruta marcada por los grandes maestros, que será lo más frecuente y posiblemente lo más acertado, o emprender un camino nuevo, pero quizá más interesante para sí y más de acuerdo con las circunstancias históricas, con la atmósfera intelectual en que el profesor se mueve y con las preocupaciones actuales de sus alumnos. De entre los muchos casos que pudiéramos citar dentro de la más sana ortodoxia y, sin embargo, fuera del método clásico, tenemos los casos de Kopf, de Bruyne, Le Senne y otros. De éstos, los dos primeros militan dentro del tomismo. Le Senne debería categorizarse más bien dentro de la filosofía de los valores.

El P. Kopf (O. P.), profesor del Instituto Católico de París y uno de los más eficaces colaboradores de *Economie et Humanisme*, hosquejaba el pasado curso de esta manera su marcha de la asignatura, para construir una ética desde el punto de vista personalista, que en estos momentos nos parece ser la más adecuada (se puede partir desde un triple determinismo) que se opone siempre a las acciones humanas (aspecto negativo), o desde una triple tensión o aspiración de la naturaleza humana (aspecto positivo).

"La primera tensión está constituida por la lucha del hombre consigo mismo: alma y cuerpo, materia y espíritu, ejercen una tensión el uno sobre el otro, y todo el quehacer de la Ética es conseguir el dominio del espíritu sobre la materia, de la pneumático sobre lo somático. Esto la consigue por sus virtudes fundamentales: la *fortaleza* y la *templanza*.

"La segunda tensión es la del hombre respecto a los demás hombres. La lucha por la vida, por el honor, por el dominio. Es todo el problema social, abarcando también en este "social" el orden internacional. Todo este orden está regido por otras dos virtudes fundamentales: la *justicia* y la *amistad*.

"La tercera tensión es la del hombre respecto al mundo. Y aquí se nos presenta una doble perspectiva: la que intenta captarlo y comprenderlo por vía de conocimiento puro o especulativo, hasta llegar a sus últimas causas, que culminaría necesariamente en la contemplación de la Suprema Verdad. Y otra que nos lleva a conocer las cosas, no con ánimo puramente especulativo, sino con la sana intención de ense-

ñarnos a valorarlas y movernos moralmente entre ellas. Todo este campo está dominado por la virtud de la "Prudencia", en el terreno moral, y por el arte, en el orden técnico."

El P. Kopf hacía notar con toda razón que este esquema podría reducirse a una última deducción a aquel otro tripartito de la Ética a Nicómaco: teoría de la felicidad, teoría de la virtud y teoría de la contemplación.

Este ejemplo, que podríamos corroborar con los de De Bruyne, profesor de la Universidad de Gante, y el de Le Senne, profesor de la Sorbona y miembro del Instituto de Francia, nos hace ver cómo el punto de vista puede variar y cómo partiendo de una inducción puede llegarse a unos principios metafísicos de orden práctico y construir desde allí por deducción toda ciencia moral.

EL MÉTODO DE LA MORAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO

En este apartado dos cosas principalmente podemos señalar: a), lo que el alumno aporta a la estructuración de un determinado método; y b), lo que el alumno exige del profesor en cuanto al método. Pero antes de entrar en la discusión de estos dos puntos, debemos determinar quienes han de ser los verdaderos, los propios alumnos de esta disciplina.

Acerca de este propósito, Aristóteles y Santo Tomás han hecho observaciones admirables. Recogemos algunas ideas y textos del Angélico en el *Comentario a la Ética a Nicómaco*, para traer así a colación el pensamiento de ambos filósofos a un mismo tiempo.

En primer lugar nos dice el Angélico que buen alumno, prudente, de esta disciplina, será aquel que sabe dejarse llevar, el hombre experimentado en las costumbres de la vida humana, vale decir, en los bienes exteriores y en las cosas justas, esto es, en las obras de las virtudes y, en general, en todas las cosas políticas, como son las leyes y las ordenaciones de las varias políticas" (I. Eth. 1.4, núm. 53). Donde el Santo señala dos condiciones: *docilidad*, fe en la ciencia y, sobre todo, en la experiencia del maestro; "discentem oportet credere", nos dice en otra parte. Y luego *experiencia de la vida*, de las costumbres y de las leyes. La razón de esta necesidad de experiencia nos la da la lección anterior de este mismo comentario a la E. N. cuando escribe: "Dice (Aristóteles) que cada cual no puede pronunciar un buen juicio, sino de lo que conoce. Y así, quien es hombre instruido en algún género, puede juzgar bien de lo que pertenece a dicho género; mas el que lo es en todos, puede en absoluto juzgar bien de todas las cosas. El hombre joven no es discípulo conveniente de la política y de toda la ciencia moral, la que está comprendida en la política, porque como se acaba de decir, nadie puede juzgar bien más que

de lo que conoce. Mas todo oyente de una ciencia es menester que juzgue bien de lo que oye, esto es, que reciba lo que se dice bien y no lo que se dice mal. De aquí se sigue que nadie es discípulo conveniente si no tiene alguna noticia de lo que atañe a la ciencia moral, lo que se conoce principalmente por la experiencia. El joven es inexperto en las acciones de la vida humana en razón de la brevedad de su tiempo, y, sin embargo, los razonamientos de la ciencia moral parten de lo que pertenece a los actos de la vida humana, y aun versan sobre ellos. Así, si se dijese que el hombre liberal reserva para sí las cosas menores, dando las mayores a los demás, el joven, por su inexperiencia, tal vez juzgue no sea esto verdadero; y lo mismo sucede en las otras cosas civiles. De aquí resulta manifiesto que el joven no es discípulo conveniente de la política" (I. Eth. I. 3. número 37-38).

Pero hay todavía otra razón determinante del alumno adecuado de las ciencias morales y políticas, y es que el propio oyente, su misma vida, está de alguna manera enrolada en las conclusiones que acepta o deduce, y esta vivencia puede constituir un obstáculo a la rectitud del juicio moral. De ahí que el hombre que no es perfectamente dueño de sí mismo, no es tampoco buen auditor de la ciencia moral. "Ha de considerarse que la ciencia moral obliga a los hombres a seguir su razón y a apartarse de las cosas a las que inclinan las pasiones del alma, que son la concupiscencia, la ira y las semejantes. A estas cosas se tiende de dos modos. De una parte, por la elección, por ejemplo, cuando alguno se propone el satisfacer su concupiscencia. A estos tales llama (Aristóteles) seguidores de sus pasiones. De otra parte, cuando alguno se propone abstenerse de las deleitaciones dañosas, siendo arrastrado, sin embargo, por el ímpetu de la pasión, de manera que viene a seguirla contra su propósito. A este se llama incontinente. Dice, pues, que el que es seguidor de sus pasiones, oye esta ciencia vanamente, esto es, sin la consecución del fin debido. En efecto, el fin de esta ciencia no es el solo conocimiento, al que tal vez pueden llegar los secuaces de sus pasiones, sino que es el acto humano, como el de todas las ciencias prácticas. No llegan a los actos virtuosos los que siguen sus pasiones, y así no hay diferencia en cuanto a esto, que el discípulo de esta ciencia sea joven por su edad o joven por sus costumbres, es decir, seguidor de sus pasiones. Porque como el joven de edad falla en el fin de esta ciencia, que es el conocimiento, el que es joven en costumbres falla en el fin, que es la acción. El fallo, en efecto, no es por el tiempo, sino en razón de que vive según sus pasiones, y sigue cada una de las cosas a las que le inclinan las pasiones. Para los tales se hace inútil el conocimiento de esta ciencia, como también para los incontinentes, que no siguen

la ciencia que poseen de las cosas morales" (I. Eth. I. 3. núm. 39-40).

LO QUE EL ALUMNO PUEDE APORTAR A UN DETERMINADO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Dos cosas aporta principalmente el alumno al método del profesor: *su mentalidad y su entusiasmo*.

En primer término, el alumno, cuando entra por primera vez en el aula de moral, viene cargado con una serie de ideas, con una formación determinada, que no puede pasar inadvertida al profesor. Su primera conversación con los alumnos le hará conocer a éste cuál es su formación y cuáles van a ser sus preferencias, al mismo tiempo que conocerá también la profundidad de su formación. El profesor saca de ahí inmediatamente dos elementos extraordinariamente fecundos para determinar su método a seguir, el grado de capacitación y la zona de interés de sus alumnos.

Estos aportan todavía un nuevo elemento. Es su entusiasmo. Naturalmente, para poner en juego todo su interés, el profesor exige también una comprensión, que se traduce en entusiasmo por parte de los alumnos. Cuando, como ocurre en estos tiempos con bastante frecuencia, se encuentra el profesor con un grupo de alumnos únicamente interesados por el título de *licenciados*, a los que les importa poco que las cosas sean así o de la otra manera, éste se ve obligado a poner en juego todo su heroísmo, o si no se concreta a la simple exposición de una serie de cuestiones, cuantas sean necesarias para resolver el problema del curso. Queda el recurso de excitar o suscitar en esos alumnos las inquietudes filosóficas. Pero éste debiera ser un trabajo dado por el alumno, cuya vocación filosófica es necesario suponer al entrar en dicha Facultad.

LO QUE EL ALUMNO PUEDE EXIGIR DEL PROFESOR

El alumno puede y debe exigir de su maestro dos cosas fundamentalmente: *claridad y verdad*. Mucho se ha discutido sobre la claridad en filosofía. Y lo más lamentable en este asunto no es lo que se ha discutido, sino lo que realmente se practica. Nosotros no creemos que de filosofía se puede hablar en todos sus problemas con la misma claridad que se puede hablar de las dimensiones, ríos, lagos y cordilleras españolas. Hay ciertos problemas en la filosofía que permanecen ocultos a nuestra penetración intelectual, y quizás permanecerá así para siempre. Pedir en todos estos casos una claridad meridiana sería insensato. Pero notemos que aun en estos casos no todo es oscuro. El nudo difícil suele ser corto, la zona misteriosa es limitada. Lo mismo que el radiólogo

descubre la mancha y, sin saber de qué se trata, señala su lugar con toda claridad, el filósofo puede con toda exactitud y claridad señalar el lugar del problema, señalar el punto difícil y, si otra cosa no puede hacerse, indicar las soluciones que históricamente se le han dado. Fuera de estos problemas, tantos como se quiera suponer, la filosofía es una ciencia que goza de tanta claridad como puede tener cualquiera. Esto de derecho. De hecho no ha sido así. Sobre todo en la época moderna, parece ser una condición necesaria del recto y, sobre todo, del profundo filosofar la oscuridad. Y hay dos modos de oscuridad: la de los conceptos y la del lenguaje. La oscuridad de conceptos obedece a la oscuridad de la mente. Ya que el lenguaje es la expresión del pensamiento, y sólo expresamos bien lo que entendemos bien. Contra esa oscuridad no hay más remedio que la preparación, la meditación más profunda en los temas expuestos.

La segunda oscuridad procede del lenguaje. A veces, sobre todo cuando se abordan nuevos campos filosóficos, o científicos, como ocurrió a San Pablo cuando, al escribir sus epístolas, se encontraba con realidades sobrenaturales, refractarias a todo vocablo existente, como ocurrió a los filósofos idealistas, y ocurre con frecuencia en los existencialistas, es necesario echar mano del neologismo, que no sirve para oscurecer, sino para aclarar y determinar más perfectamente un sentido. Pero ocurre con frecuencia lo contrario: el interés por oscurecer una cosa que, dicha con las palabras vulgares, o de técnica vulgar, parece que se degrada el contenido filosófico de la lección. Esto es uno de los más graves males que puede tener un profesor de cualquier ciencia, y mucho más de Filosofía, que si es ciencia susceptible de claridad como otra cualquiera, es también capaz de oscuridad por encima de todas las otras, como la experiencia nos demuestra. Son éstos, sin duda, los dos defectos fundamentales del profesor en cuanto a tal.

Otra cosa que puede exigir el alumno del profesor es la verdad. El profesor que se limita a decir, máxime en Filosofía, lo que han dicho los demás, sin establecer un juicio sobre esos sistemas, y llevar uno de ellos hasta la demostración, si ésta es posible, o hasta donde la posibilidad del objeto lo permite, no es verdadero profesor de Filosofía. Puede ser un gran historiador, pero no un filósofo. Filosofía es, esencialmente, ciencia demostrativa, no histórica. Enseñar "modo histórico", la Filosofía es hacer *historia de la Filosofía*, pero nunca enseñar Filosofía. El alumno puede exigir la verdad, y exigirla con caracteres de certeza, es decir, apuntalada por la demostración hasta donde la ciencia en cuestión —aquí la Moral— pueda darla. Y así, nos dice Aristóteles que "un espíritu ilustrado no debe exigir, en cada género de objetos, más precisión que la que permita la naturaleza misma de la cosa de quien

se trate; y tan irracional sería exigir del matemático una mera probabilidad, como exigir de un orador demostraciones en forma" (E. N., I, 1.º, c. 1). Texto que Santo Tomás comenta de la siguiente manera: "Dice Aristóteles que cada cual debe recibir cada una de las cosas que por otro le son encomendadas del mismo modo; esto es, según lo que conviene a la materia. Porque es propio del hombre disciplinado, vale decir bien instruido, el pretender en cada materia tanta certeza cuando soporta la naturaleza de la cosa. En efecto, no puede ser tanta la certidumbre en materia variable y contingente como en materia necesaria, la que se comporta siempre del mismo modo. Y por eso el discípulo bien disciplinado no debe pedir mayor certeza, ni contentarse con menos, que lo que sea conveniente a la cosa de que se trata. En efecto, se considerará una falta semejante si se estudia algo perteneciente a las Matemáticas usando de argumentos de orador, y si se le exige a éste demostraciones ciertas como las que debe proferir el matemático. Es que en ambos casos sucede que no se considera el modo conveniente a la matemática, pues las Matemáticas recaen sobre una materia en la que se encuentra una total certeza. En cambio, la oratoria versa sobre la materia civil, en la que acontece una múltiple variación" (I. Eth., I, 3, núm. 36).

LA LECCIÓN

La lección, como decíamos más arriba, no aporta un elemento nuevo, distinto de los demás, al método de enseñanza de la Ética. Es más bien el resumen, la puesta en práctica de todos esos elementos. Por eso su estudio puede servir de colofón a nuestro trabajo.

Según todo lo que hemos dicho ser necesario a un exacto método de la Moral, desde el punto de vista de la materia, del profesor, del alumno y de las circunstancias históricas, la lección debe reunir todas esas condiciones: practicidad, estilo universitario, preparación, lógica, interés, claridad, verdad y certeza, actualidad.

Debe ser práctica, porque corresponde a una ciencia práctica, no con una practicidad *técnica*, sino *operativa*, rectora de los actos humanos, individuales, sociales, políticos. La Moral está a base de todos esos órdenes, para regirlos de acuerdo con la recta razón.

Debe ser dada con *estilo universitario*, es decir, con densidad de pensamiento y afrontando los grandes problemas de sus últimas o más profundas causas, aportando a su desarrollo la preocupación e inquietud del alumno, apto en el momento de llegar al último curso en que estos temas se discuten, para una aportación y colaboración científica.

Debe ser *preparada*, con un dominio de la asignatura y ciencias auxiliares, y una prepa-

ración próxima, que atiende al modo de exposición, al estado actual de conocimientos, y otras muchas circunstancias, que pueden ayudar a hacer mejor una lección.

Debe ser *lógica*. Se trata de una ciencia, y de una ciencia filosófica. Lo cual vale tanto como decir que es una ciencia que exige la máxima atención al estudio de los términos y a la exactitud de los juicios y de los raciocinios. Pero, además, es una ciencia de hechos reales de los actos humanos, y, por eso, ha de ser *verdadera*, es decir, ajustada a la realidad de las cosas, esto es, ha de ser objetivamente verdadera por conocimiento directo de las cosas, y no por mera exposición histórica de los sistemas filosóficos.

De ahí que haya de ser al mismo tiempo *cierta*, porque tratándose de una ciencia filosófica no puede reducirse a historia; ha de ser ciencia y *demostrar* sus conclusiones, y esto es dar *certeza* de las mismas.

Debe ser *interesante*, porque el profesor ha de atender siempre a captar la atención de los alumnos, como sistema de hacerles comprender sus demostraciones. Y porque pocas asignaturas podrán hacerse más fácilmente interesantes que aquellas que prestan su atención a problemas más profundamente vitales.

Debe ser *clara*, con claridad de pensamiento; se trata de una ciencia demostrativa, es decir, que intenta aclarar una cosa, reduciéndola a la claridad de otras que se nos dan inmediatamente, o por medio de demostraciones recibidas anteriormente por otras disciplinas. Y clara también con claridad de términos, que son por naturaleza manifestación del pensamiento: claros, cuando el pensamiento es claro; oscuros, cuando el pensamiento es oscuro. Los límites de esta claridad, lo mismo que los límites de la certeza en la ciencia Moral, los hemos expuesto más arriba. Ningún elogio más grande se puede hacer de la exposición de un maestro que aquel que hace la Iglesia en la liturgia hablando de Santo Tomás: "Stilus brevis, grata facundia, celsa, clara, firma sententia" (*Oficio del Patrocinio de Santo Tomás*, resp. VII).

Finalmente, debe ser *actual*, no por una acomodación a los sistemas o a las ideas vigentes por el hecho de ser vigentes —"snobismo" absolutamente deplorable en la ciencia, que es absoluta y *de necessariis*—, sino porque tratándose de una ciencia práctica y llamada a dirigir la vida y a nutrirse de ella, debe estudiar los hechos actuales y aplicar a ellos, a su estu-

dio, los principios normativos de que se sirve. Recordemos a este propósito el hecho magno del gran maestro Fr. Francisco de Vitoria, cuando en las aulas de Salamanca, exponiendo los temas morales "De justitia", aplica su doctrina a los problemas de las Indias.

La lección puede ser oral o escrita. El caso más importante de la enseñanza escrita lo constituye el *texto*. Este ha tenido, a lo largo de la historia docente, muy distinta aceptación. Por otra parte, unos consideraron que el texto era insustituible, y que la labor del maestro debiera ser repetir, exigir y examinar por el texto.

Por otra parte, otros, reaccionando violentamente contra este sistema, se han despojado en absoluto de todo texto, quedando como una información la exposición del profesor, cuidadosamente tomada en los apuntes del alumno.

Tampoco en esto estamos de acuerdo con ninguna de las dos tendencias. El profesor no debe degradarse a la categoría de un simple repetidor, aun cuando el texto sea suyo. Un libro no encierra todas las posibilidades del profesor, y éste avanza cada día en la profundización de su materia, en las formas de sistematización y exposición, y en las múltiples formas de aplicación de su ciencia a la vida práctica. Por otra parte, muchas cosas que han quedado excluidas del texto, muchos problemas que se han planteado posteriormente hacen que el texto deba ser rebasado en muchos aspectos por la lección del maestro.

La segunda posición no es más afortunada que la primera. Dada la naturaleza de la asignatura —aquí la Moral— y las horas de clase de que el profesor dispone, éstas resultan siempre insuficientes. Recuérdese, a este propósito, lo que decíamos acerca de la fórmula: "nada de todo, todo de nada". Si el catedrático ha de hacer una exposición universitaria de su asignatura se verá totalmente imposibilitado a una exposición total de su problemática. Muchas cosas habrá de dejarlas a la buena voluntad del alumno, que encontrará en el texto su mejor confidente. Por otra parte, los apuntes adolecen siempre de grandes lagunas, que pueden ser subsanados, en gran parte, gracias a un texto determinado.

De esta manera la libertad del maestro se concilia perfectamente con la oportunidad del texto, sin que el uno al otro se excluyan o se menosprecien.

Con este método y con estas cualidades la enseñanza de la Moral llegará, ciertamente, a la más laudable formación de los alumnos.